



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Tânia Sofia
Henriques Ferreira**

**Diferenciação Pedagógica na escrita – pontuação:
um caso no 1.º CEB**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2015

**Tânia Sofia
Henriques Ferreira**

**Diferenciação Pedagógica na escrita – pontuação:
um caso no 1.º CEB**

Relatório Final de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Raquel Simões, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Aos meus pais, à minha irmã e à minha avó...

o júri

Presidente

Prof. Doutor Rui Marques Vieira
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria João Bártolo Macário
Assistente Convidada, Instituto Politécnico de Santarém (arguente)

Prof. Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro (orientadora)

agradecimentos

À professora Doutora Ana Raquel, por todo o apoio, por toda a amizade e pela vasta partilha de conhecimentos ao longo desta jornada.

À Patrícia Frade por ter sido incansável enquanto companheira de diáde e, sobretudo, enquanto amiga.

Às professoras Lurdes Pereira e Isabel Cabrita pelos ensinamentos proporcionados ao nível pedagógico e pessoal.

À turma do 2.º ano pela dedicação demonstrada durante as sessões implementadas.

Aos meus pais, à minha irmã e à minha avó, pessoas a quem dedico este trabalho, por me proporcionarem a realização deste sonho.

À Marli e à Rita pelos grandes momentos de diversão, que tão importantes se revelaram no decorrer desta caminhada.

À Carolina Gomes, à Joana Paula, à Maria Carrilho, à Maria Coelho, ao Ricardo Torres, à Inês Soares, à Vanessa Reis, à Mariana dos Santos, à Micaela Martins, à Ana Miguel, à Sofia Teles, à Iolanda Babo e à Filipa Costa, por sempre acreditarem que fosse possível chegar aqui.

palavras-chave

Diferenciação Pedagógica; escrita; pontuação; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório é parte integrante da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada B2, pertencente ao 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, ministrado na Universidade de Aveiro.

Por se preconizar uma organização escolar que vá além da uniformidade, isto é, que compreenda que diferentes alunos possuem diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem, sendo crucial o papel da Diferenciação Pedagógica nesse âmbito (Tomlinson, 2008) e tendo em conta que a escrita baseada na abordagem da pontuação é assumida como fundamental e, ao mesmo tempo, como o aspeto que mais questões e resistências desperta no texto (Cassany, 1993), o presente estudo, realizado numa turma do 2.º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, incidiu sobre a Diferenciação Pedagógica na escrita, concretamente na pontuação.

Posto isto, importa destacar que as principais finalidades de intervenção foram consciencializar os alunos para a relevância da pontuação na escrita e desenvolver competências dos discentes no que respeita à pontuação. O principal objetivo investigativo foi o de compreender o contributo da Diferenciação Pedagógica na aquisição de competências de escrita dos discentes, especificamente, ao nível da pontuação.

É de notar que se tratou um trabalho assente numa metodologia de cariz qualitativo, do tipo investigação-ação e que a recolha de dados se fez através de fichas de trabalho, inquéritos por questionário, fotografias e notas de campo.

Da análise aos resultados obtidos, concluiu-se que, a partir de práticas voltadas para a DP, houve uma ligeira evolução no que diz respeito ao uso da pontuação e que os estudantes se consciencializaram em relação à sua importância.

Dito por outras palavras, constatou-se uma melhoria, por parte dos discentes, na utilização do parágrafo, dos dois pontos, do travessão, do ponto final, do ponto de exclamação, das reticências e do ponto e vírgula, sendo que relativamente à relevância da pontuação, se verificou que os alunos a consideraram crucial na leitura e compreensão do texto.

Keywords

Pedagogical Differentiation; writing; punctuation; primary school

Abstract

This report is part of the curricular unit “Prática Pedagógica Supervisionada B2”, which belongs to the 2nd year of the master degree in “Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico”, from the University of Aveiro.

It is advocated a school organization that goes beyond the uniformity, this is, a school that understands that different students have different needs and learning rhythms, being crucial the role of Pedagogical Differentiation in that context. Moreover, writing activities based on the punctuation approach are assumed as fundamental and, at the same time, as a matter that causes more questions and resistances. So, the study, undertaken with a 2nd grade class of students, focused on Pedagogical Differentiation within writing, concretely on punctuation.

Therefore, the main intervention objectives of this study were to explain to the students the importance of punctuation on writing and to develop competences as far as punctuation is concerned. The research aims are: to understand the contribution of Pedagogical Differentiation in the acquisition of writing competences of the students, specifically, at the level of punctuation.

It's noted that this is a study based on a qualitative methodology that of action-research and that the data were collected through the worksheets, questionnaire surveys, photographs and field notes.

From the analysis to the results, we can conclude that, from practices for the Pedagogical Differentiation, there was evolution in the use of punctuation and that the students learned their importance.

In other words, there was an improvement on students' use of the paragraph, of the colon, of the bar, of the final dot, of the exclamation point, of reticence and of the semicolon. Students also improved their awareness of the relevance that punctuation assumes in reading and understanding the text.

Índice Geral

Índice Geral	i
Índice de Gráficos	iv
Índice de Figuras	v
Índice de Tabelas	vi
Lista de Siglas	vii
Introdução geral	1
Capítulo 1 – Diferenciação Pedagógica	5
1.1. Introdução	6
1.2. Diferenciação Pedagógica – o que é?.....	7
1.3. Os propósitos da Diferenciação Pedagógica.....	9
1.4. A Diferenciação Pedagógica na sala de aula	11
1.5. Estratégias de Diferenciação Pedagógica.....	13
Capítulo 2 – A escrita e a pontuação	17
2.1. Introdução	18
2.2. A importância da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
2.3. Pontuação	21
Capítulo 3 – Estudo empírico	24
3.1. Introdução	26
3.2. O projeto de intervenção – Virgulosas diferenciadas	26
3.2.1. <i>Caracterização do espaço educativo</i>	26
3.2.2. <i>Descrição do projeto de intervenção</i>	28
3.2.3. <i>Descrição das sessões</i>	29
3.2.3.1. <i>Sessão I – Pontimanhas</i>	29
3.2.3.2. <i>Sessão II – ,</i>	30
3.2.3.3. <i>Sessão III – Que pausas são estas?</i>	31
3.2.3.4. <i>Sessão IV – Ditado diferenciado</i>	31

3.2.3.5.Sessão V – Pontissegurança.....	33
3.2.3.6.Sessão VI – Pontimanhas.....	34
3.3. Enquadramento Metodológico.....	34
3.3.1. Metodologia de investigação.....	34
3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	36
Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados.....	39
4.1. Introdução.....	40
4.2. Metodologia de análise.....	40
4.3. Análise dos resultados da ficha de diagnóstico.....	41
4.4. Análise das respostas à ficha sobre o uso da vírgula e do ponto e vírgula – “Que pausas são estas?”.....	44
4.5. Análise dos resultados da ficha sobre a utilização dos diferentes sinais de pontuação – “Ditado diferenciado”.....	47
4.6. Análise às respostas obtidas na Sessão V – “Pontissegurança”.....	51
4.7. Análise da consciencialização dos estudantes sobre a importância e uso da pontuação.....	54
4.8. Análise dos resultados da ficha final.....	57
Capítulo 5 – Conclusões.....	63
5.1. Introdução.....	64
5.2. Síntese conclusiva dos resultados.....	64
5.3. Limitações e pontos fortes da investigação.....	67
5.4. Sugestões para projetos futuros.....	68
Bibliografia.....	70
Anexos.....	75
Anexo 1 – Texto por pontuar.....	76
Anexo 2 – Textos pontuados pelos estudantes na Sessão I.....	77
Anexo 3 – Correção da atividade realizada pelos alunos na Sessão I.....	95

Anexo 4 – Obra utilizada para consciencializar a turma face à relevância da pontuação na escrita	98
Anexo 5 – Ficha informativa sobre a importância e funções da pontuação	103
Anexo 6 – Ficha de trabalho relativa ao uso da vírgula e do ponto e vírgula	104
Anexo 7 – Resultados obtidos na ficha de trabalho (“Que pausas são estas?”) relativa ao uso da vírgula e do ponto e vírgula.....	106
Anexo 8 – Ficha de trabalho sobre a utilização dos vários sinais de pontuação e a sinalização do parágrafo	123
Anexo 9 – Correção da atividade realizada na Sessão IV	129
Anexo 10 – Ilustração referente ao Ditado diferenciado.....	133
Anexo 11 – Inquérito por questionário entregue na Sessão IV	134
Anexo 12 – Resultados obtidos na ficha de trabalho (“Ditado diferenciado”) respeitante à utilização dos diferentes sinais de pontuação	135
Anexo 13 – Envelopes com frases por pontuar e sinais de pontuação para construir novas frases	147
Anexo 14 – Textos pontuados pelos estudantes na Sessão VI.....	151

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Habilitações Literárias dos pais dos alunos	27
Gráfico 2 – Utilização do ponto final na ficha de diagnóstico	42
Gráfico 3 – Utilização do travessão, do ponto de exclamação e das reticências na ficha de diagnóstico.....	43
Gráfico 4 – Utilização do ponto de interrogação.....	43
Gráfico 5 – Média de erros ocorridos nas diferentes alíneas do exercício 1	46
Gráfico 6 – Utilização da vírgula e do ponto e vírgula	46
Gráfico 7 – Uso do parágrafo	49
Gráfico 8 – Uso incorreto do parágrafo nas Sessões I e VI	59
Gráfico 9 – Utilização errada do ponto final nas Sessões I e VI.....	59
Gráfico 10 – Sinalização indevida do ponto vírgula nas Sessões I e VI.....	60
Gráfico 11 – Uso inadequado do ponto de exclamação e das reticências nas Sessões I e VI.	60
Gráfico 12 – Utilização errada do travessão nas Sessões I e VI.....	61
Gráfico 13 – Uso indevido do ponto de interrogação nas Sessões I e VI.....	61
Gráfico 14 – Utilização incorreta dos dois pontos nas Sessões I e VI.....	62

Índice de Figuras

Fig. 1 – Texto por pontuar	29
Fig. 2 – Excerto da obra “,”	30
Fig. 3 – Excerto da ficha de trabalho sobre a utilização da vírgula e do ponto e vírgula	31
Fig. – Ilustração referente ao texto “Os enlatados também têm maus bocados” ..	32
Fig. 5 – Frase sem pontuação e sinais de pontuação entregues a uma das díades.....	33
Fig. 6 – Alínea d) do exercício 1	45
Fig. 7 – Apreciação dos discentes face à Sessão IV.....	50
Fig. 8 – Uso incorreto da vírgula	53
Fig. 9 – Excertos do aluno C (Grupo II) nas Sessões I e VI, respetivamente.....	58
Fig. 10 – Excertos do aluno R (Grupo III) nas Sessões I e VI, respetivamente.....	58

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Organização das sessões do projeto de intervenção	28
Tabela 2 – Código de transcrição utilizado na ficha de diagnóstico	41
Tabela 3 – Erros ocorridos na Sessão I	42
Tabela 4 – Frases pontuadas em díade na Sessão V	52
Tabela 5 – Formulação de frases utilizando diferentes sinais de pontuação	54
Tabela 6 – Erros ocorridos nas Sessões I e VI	57

Lista de Siglas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DP – Diferenciação Pedagógica

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

PT – Plano do Turma

Introdução geral

A elaboração do Relatório de Estágio surge no âmbito das unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional B1 e B2, do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Note-se que o projeto de intervenção ocorreu em estreita articulação com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2), tendo decorrido numa turma de 2.º ano de uma Escola do Ensino Básico pertencente ao Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, durante o ano letivo 2014/2015.

Motivação e pertinência

Segundo Cadima (1997) cada vez mais nos confrontamos com estudantes muito heterogéneos, com sensibilidades e interesses aquém ou além dos currículos escolares. Neste sentido, Tomlinson reconhece a importância de um ensino diferenciado, defendendo que salas de aula com Diferenciação Pedagógica (DP) proporcionam formas distintas “de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (2008, p.13).

Foi durante a primeira experiência de estágio, isto é, em Prática Pedagógica Supervisionada B1, que pude consciencializar-me sobre o referido. Nem sempre consegui gerir as diferenças dentro do grupo turma. Por vezes, senti que não houve uma seleção apropriada dos métodos de ensino tendo em conta as formas de aprendizagem de cada discente, quando importa adequar as estratégias de ensino do professor às estratégias de aprendizagem de cada aluno (Cadima, 2014; Gomes, 2011; Heacox, 2006; Roldão, 1999; Tomlinson, 2008) pois “cada aluno deve conseguir aprender o que os professores procuram ensinar” (Tomlinson, 2008, p.23).

Consciente das dificuldades sentidas ao nível do processo de ensino e aprendizagem considerei o contacto com o novo contexto, ou seja, a PPS B2,

como uma oportunidade para as ultrapassar, desenvolvendo o projeto de intervenção assente na temática da Diferenciação Pedagógica.

Por outro lado, segundo aponta Cassany (1993, p.38) “la imagen social más difundida de la escritura es bastante raquítica y a menudo errónea. O mesmo autor distingue a pontuação como a área mais crítica da escrita afirmando que no hay otro aspecto del texto tan desgraciado como la puntuación” (Cassany, 1993, p. 175).

A par do mencionado, surge como consensual em várias investigações que a escrita contribui para um processo de plena integração social (Azevedo, 2000; Barbeiro, 2003; Cavacas, 2013; Coutinho, 2013; Lerner, 2008) e que a pontuação, quando bem utilizada, é para a escrita sinónimo de maior clareza, compreensão e expressividade (Cassany, 1993; Cavacas, 2013; Cunha & Cintra, 2013; Duarte, 2000; Marques, 2003).

Nesta linha orientadora, e por também eu considerar o estudo da pontuação muito relevante e, ao mesmo tempo, desafiante e complexo, optei por realizar um projeto que incidisse nessa problemática. Assim, apresentar-se-á, ao longo deste documento, um trabalho de intervenção e de investigação que retrata formas de Diferenciação Pedagógica em atividades relacionadas com a escrita, mais concretamente, com a pontuação, tendo tido como principais finalidades:

- (i) compreender o contributo da DP na aquisição de competências de escrita dos discentes, especificamente, ao nível da pontuação;
- (ii) desenvolver competências no que respeita à pontuação;
- (iii) consciencializar os alunos face à relevância da pontuação na escrita.

Saliente-se que, para alcançar os objetivos acima delineados, foram traçadas as seguintes questões investigativas:

- (i) Qual o contributo da Diferenciação Pedagógica no desenvolvimento de competências de escrita, especificamente a pontuação, em alunos do 2.º ano do 1.º CEB?
- (ii) Como desenvolver competências no que respeita à pontuação e sua importância em alunos do 2.º ano do 1.º CEB?

É de ressaltar, por fim, que a colega de diáde também desenvolveu um projeto assente na temática da DP, porém, alusivo à problemática dos erros ortográficos.

Organização do estudo

O presente estudo está estruturado em cinco capítulos. O primeiro, subdividido em cinco subcapítulos, apresenta o Enquadramento Teórico relativo à Diferenciação Pedagógica, ou seja, define esta problemática, refere os seus propósitos, contempla a importância da sua aplicabilidade em sala de aula e menciona algumas das estratégias possíveis para que tal aconteça.

O segundo capítulo, organizado em quatro subcapítulos, diz respeito ao Enquadramento Teórico sobre a escrita e a pontuação, isto é, aborda a relevância da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico e explica o que é a pontuação e suas respetivas funções.

Por sua vez, o terceiro capítulo, subdividido em três subcapítulos, corresponde à Metodologia de Investigação. Nele consta a descrição do estudo, que passa por aspetos como a caracterização do espaço educativo, do projeto de intervenção e das sessões que o constituem, bem como as opções metodológicas tomadas.

O quarto capítulo, constituído por oito subcapítulos, é dedicado à apresentação e análise dos resultados.

Por fim, no quinto capítulo, organizado em quatro subcapítulos, é feita uma síntese conclusiva acerca dos resultados obtidos, sendo, nesta altura, dadas respostas às questões investigativas que orientam o estudo. Além disso, serão apresentadas as limitações e pontos fortes inerentes ao projeto de intervenção, assim como serão mencionadas sugestões de melhoria para a eventual realização de futuros trabalhos no âmbito em que o presente estudo se insere.

Capítulo 1 – Diferenciação Pedagógica

1.1. Introdução

“Educar alguém é comprometermo-nos numa história entre pessoas, onde nada é jogado previamente, onde a singularidade das situações só pode levar à diferenciação dos métodos, onde temos de renunciar em definitivo à procura de soluções universais”
(Meirieu, 1998, p. 88).

Em Portugal, foi a aprovação da Lei de Bases de 1986 que acentuou o fenómeno da massificação. Esta Lei veio defender princípios como a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades e, entre outras medidas, tornou a escolaridade obrigatória por nove anos. A vasta diversidade dos nossos alunos tornou-se, cada vez mais, visível. Por outro lado, também o insucesso escolar, em detrimento de métodos globais, se tornou cada vez mais evidente. Foi, então que, em consequência de um claro desajuste entre um currículo uniforme e um público tão heterogéneo, surgiu, na última década do século XX, o conceito de Diferenciação Pedagógica (Carvalho, 2006), mas o que será a Diferenciação Pedagógica?

Atualmente o insucesso escolar continua a ser uma preocupação. A premência por um ensino que permita o sucesso de todos é indiscutível. Igualmente indiscutível, para vários autores, é o reconhecimento de que o caminho para o sucesso educativo passa pela necessidade de considerar as diferentes características dos alunos, sejam elas, sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras (Cadima, 1997). Heacox (2006, p. 60), por exemplo, afirma que “a maneira mais eficaz de ajudar os alunos a satisfazerem as exigências colocadas pelos padrões de aprendizagem é através de um ensino diferenciado”. No mesmo sentido, Gomes (2011, p.33) refere que o sucesso escolar passa por “equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas”. Será, então, o sucesso escolar o grande propósito da Diferenciação Pedagógica? Se o for, como implementá-la?

Ao longo deste capítulo tentar-se-á responder a estas questões, ou seja, procurar-se-á clarificar o que é a Diferenciação Pedagógica, que objetivos a

sustentam, de que forma se processa o ensino diferenciado na sala de aula e quais as Estratégias de Diferenciação Pedagógica possíveis.

1.2. Diferenciação Pedagógica – o que é?

“Diferenciar é correr riscos, sair da norma” (Boal *et al.*, 1996, p. 45).

Não existe um consenso face ao conceito de Diferenciação Pedagógica (DP), porém, existem aspetos comuns às várias tentativas da sua definição: o papel central do aluno, o respeito pela sua individualidade e a valorização da riqueza da diferença e da diversidade (Gomes, 2011).

Segundo Cadima (1997) as escolas confrontam-se diariamente com uma enorme heterogeneidade social e cultural. Tal facto exige uma conceção de organização escolar que vá além da uniformidade, não esperando “que os alunos de uma mesma turma atinjam os mesmos objectivos, com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas actividades, sob uma mesma metodologia de ensino, apesar da diversidade de características pessoais, estilos de aprendizagem e conhecimentos prévios” (Gomes, 2011, p.48). Numa educação diferenciada “o professor parte do princípio de que diferentes alunos têm diferentes necessidades” (Tomlinson, 2008, p.16), não esquecendo que, para que estes alcancem o sucesso educativo é necessário criar condições adequadas às suas características variadas, promovendo, em simultâneo, iguais oportunidades (Coelho, 2010). A DP passa, então, por ajustar as estratégias de ensino encontradas pelo professor às estratégias de aprendizagem de cada estudante (Cadima, 1997). Um ensino diferenciado pressupõe a modificação do ritmo, do nível e/ou do género de instrução posto em prática pelo docente, em função das necessidades, estímulos e/ou interesses de cada discente (Heacox, 2006). No entanto, um ensino diferenciado não é um ensino individualizado, a DP não se concretiza através de um nível específico para cada discente (Tomlinson, 2008). A pedagogia diferenciada é, sim, de acordo com Lorimier, “synonyme de pédagogie de l’encouragement” (Lorimier, 1988, p. 16)

Gomes (2011) menciona que diferenciar é recorrer a vias distintas, mas que tal não pode significar o estabelecer de diferentes níveis de chegada em consequência das diferentes condições de partida. Para este autor, diferenciar não é hierarquizar metas para grupos de alunos diversos, mas, ao invés disso, tentar, por todos os meios, que todos alcancem as aprendizagens pretendidas. Indo ao encontro desta ideia, Cadima (1997, p. 14) refere que “não se trata de dar mais a quem tem menos”, sendo, sim, importante “gerir a heterogeneidade e promover a igualdade de oportunidades de sucesso dos alunos”.

No mesmo sentido, Visser (1993, p. 35) afirma que a “differentiation is the process whereby teachers meet the need for progress through the curriculum by selecting appropriate teaching methods to match the individual student’s learning strategies, within a group situation”.

Por sua vez, Tomlinson (2008), em concordância com o referido, considera uma série de fatores essenciais ao entendimento desta problemática, tais como:

- (i) pró-atividade, isto é, a DP passa pelo planeamento de várias maneiras de atingir um mesmo fim, abarcando, deste modo, as diferentes necessidades dos alunos;
- (ii) abordagem qualitativa, ou seja, diferenciar o ensino não passa pela atribuição de mais atividades a alguns discentes, relativamente a outros, até porque quantidade não implica, necessariamente, evolução, sendo, por isso, mais relevante adequar a natureza do trabalho;
- (iii) origem no processo de avaliação, dito de outra forma, a génese da DP é o processo avaliativo, o qual terá que acontecer desde início, mostrando-se contínuo e de acordo com as características e necessidades pessoais dos estudantes;
- (iv) abordagem múltipla ao conteúdo, ao processo e ao produto, isto é, relativa ao que os alunos aprendem, como o aprendem e como mostram o aprendido;
- (v) centro no aluno, ou seja, a DP considera o que cada um sabe, explorando experiências de aprendizagem com desafios apropriados para todos, compreendendo que, o que é simples para um, poderá evidenciar-se demasiadamente complexo para outro;

- (vi) mistura entre ensino para o grupo-turma, para o pequeno grupo e ensino individualizado, pois, por vezes, a concretização de uma atividade passa, numa fase inicial, pelo trabalho em grupo-turma, podendo-se, no seu desenrolar, caminhar para situações de pequeno grupo ou de ensino individualizado procurando-se, sempre, maximizar a rentabilidade do que está a ser desenvolvido;
- (vii) carácter orgânico, na medida em que, a diferenciação do ensino pressupõe que professores e estudantes aprendam juntos, colaborando biunivocamente no delinear de estratégias e de oportunidades de aprendizagem.

Gomes (2011, p.46), nesta linha de pensamento, afirma que a DP é o procedimento que visa a utilização de um conjunto variado de “meios e de processos de ensino e de aprendizagem”, para que estudantes “de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogéneos”, mas juntos numa mesma turma, possam, por vias distintas, alcançar objetivos comuns. Para o autor, a DF pressupõe o emprego de estratégias diversificadas, procurando o maior sucesso possível para todos os discentes.

Em suma, a DP corresponde ao conjunto dos diferentes métodos de ensino adotados pelo professor, em detrimento de um objetivo concreto (e comum) a ser conseguido pelos alunos, os quais se apresentam, no seu todo, heterogéneos e, individualmente, concretos, como tal, dependentes de estratégias de ensino-aprendizagem específicas. Deste modo, a DP resume-se à gestão flexível de um mesmo currículo. Como diz Santos (2003, p. 56), as escolas necessitam de “uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

1.3. Os propósitos da Diferenciação Pedagógica

Perrenoud (1995, p. 28) refere que “toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d’élèves est inévitablement inadéquate pour

une partie d'entre eux". Indo ao encontro do mencionado, Gomes (2011, p.53) afirma que é "ineficaz agir como se, à chegada a uma turma, todos os alunos estivessem no mesmo nível de desenvolvimento de competências e conhecimentos". Por sua vez, Dewey, citado por Carvalho (2006, p.77), diz que "cada um aprende de forma própria, num ritmo de desenvolvimento que é o seu". Ao ponderar estes aspetos, Sousa (2010) defende que o grande objetivo da Diferenciação Pedagógica é dar resposta à diversidade estudantil, isto é, atuar de modo a que todos alcancem as aprendizagens socialmente imprescindíveis.

Além destes, outros autores se debruçam sobre esta temática. Roldão (1999, p. 39), considerando os propósitos da DP, menciona que

garantir a equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais.

Assim, à luz do seu pensamento, e em concordância com o defendido por Sousa, Roldão vem mostrar que a DP procura criar iguais oportunidades de sucesso dos alunos, acreditando no potencial de cada um e, neste sentido, favorecendo o acesso de todos às aprendizagens reconhecidas como essenciais.

Tomlinson (2008) refere, inclusivamente, que cada discente deve conseguir perceber o que cada professor tenta ensinar. Neste âmbito, também esta autora salienta a DP como fundamental para assegurar os objetivos pedagógicos. Aliás, Carol Tomlinson (2008, p.24) aponta a DP como o caminho para um ensino de alta qualidade o qual pressupõe "a disponibilização de diversas e múltiplas formas de aprendizagem (...) uma característica distintiva do género de qualidade profissional que denota conhecimento especializado".

Em síntese, os grandes propósitos da DP são: reconhecer distintos níveis de capacidades e permitir que todos alcancem as aprendizagens ditas cruciais,

disponibilizar diversos meios de ensino-aprendizagem e estabelecer as mesmas oportunidades de sucesso aos discentes, não esquecendo, contudo, que

proporcionar igualdade de oportunidades aos alunos não quer dizer terem todos o mesmo livro, o mesmo horário ou as mesmas actividades, mas ter-se em consideração que os alunos não aprendem todos da mesma forma, visto que têm estilos individuais de aprendizagem (Gomes, 2011, p.56).

1.4. A Diferenciação Pedagógica na sala de aula

De acordo com Foshay (2000, p.9), “enquanto professores, ignoramos frequentemente o carácter especial de cada pessoa com quem nos deparamos, embora seja óbvio que os alunos diferem e que cada um tem um perfil individual de talentos e necessidades”. Somente quando o ensino diferenciado é praticado é que tal não acontece, pois nesses casos a preocupação do professor vai além de um ensino para todos, incidindo, sobretudo, nas aprendizagens de cada um (Tomlinson, 2008).

A Diferenciação Pedagógica na sala de aula não passa por abdicar de momentos de trabalho de grupo ou de trabalho aluno-professor. A DP assume, sim, a importância de criar novas formas de tutoria entre os discentes, de potenciar a colaboração dos estudantes no estudo e de conseguir estratégias cooperativas de aprendizagem (Gomes, 2011). Para Niza, citado por Gomes (2011, p. 89), “as turmas com mais êxito são aquelas em que o professor e os alunos assumiram o compromisso de não deixar ninguém para trás, sendo que os colegas têm a missão de puxar uns pelos outros”.

Tomlinson (2008) enuncia uma panóplia de situações a preservar durante a prática de uma pedagogia diferenciada, designadamente:

- (i) a clareza no que concerne aos conceitos, generalizações ou princípios-chave, pois a progressão dos alunos mostra-se mais eficaz quando as aulas se centram em ideias e significados-chave;

- (ii) a avaliação como um trajeto subjacente ao pensar e planificar, já que esta atitude corrobora a percepção do professor face às capacidades dos alunos, constituindo-se a avaliação como um mecanismo de ensino para o sucesso e não sendo apenas uma simples medida do nível de aprendizagem;
- (iii) a sustentação do pensamento crítico e criativo, isto é, mais do que a compreensão, qualquer atividade terá que implicar os discentes na aplicação do compreendido, terá que desafiá-los e favorecer as suas valias, nomeadamente, o seu poder de argumentação;
- (iv) o proporcionar de um ambiente envolvente, de forma a que durante as aulas todos os alunos se sintam estimulados, por exemplo, através de questões, dilemas e “desconhecidos” que possam ultrapassar o aprendido;
- (v) o equilíbrio entre as tarefas escolhidas pelo discente e as que são atribuídas pelo docente, ou seja, importa que os alunos façam escolhas com frequência, mas que, por outro lado, também recebam tarefas harmonizáveis aos seus perfis individuais.

Segundo Heacox (2006), salas de aula diferenciadas são o culminar de uma análise conscienciosa por parte do docente, no que diz respeito às necessidades dos seus discentes. Um mesmo “tamanho” não serve para todos e, por isso, salas de aula diferenciadas refletem o planeamento adequado de atividades, isto é, evidenciam a prática de atividades convergentes com as necessidades de todos e de cada um, procurando satisfazê-las. Tal não significa que “o professor possa ser tudo para todos os alunos a tempo inteiro. No entanto, exige que o professor crie um número razoável de abordagens educativas para que a maior parte dos alunos consiga encontrar o que mais lhe convém” (Tomlinson, 2008, p.35).

Em conclusão, a DP na sala de aula corresponde ao criar de processos justos e equitativos que permitam a alunos diferentes alcançar aprendizagens iguais. Numa turma diferenciada admite-se a necessidade de conhecimentos comuns, mas também a necessidade de itinerários próprios para que estes sejam

conseguidos. A pedagogia diferenciada passa por, em consonância com uma variedade de necessidades, exprimir uma variedade de respostas. Lorimier (1988, p.15) afirma que a DP na sala de aula não consiste em “varier pour varier” ou em “varier pour faire différent”, consistindo, sim, em “varier pour assumer la diversité réelle des élèves et résoudre ou tenter de résoudre les problèmes qui s’y rattachent”.

1.5. Estratégias de Diferenciação Pedagógica

Num ensino diferenciado o professor reconhece o aluno enquanto indivíduo, com um património sociocultural único, com interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades singulares (Cadima, 1997). Em prol do referido, Gomes (2011) afirma que há muito a fazer nas salas de aula e perante isto, a questão é: o que e como fazer?

Lorimier (1988, p. 16) refere que “sans stratégies pédagogiques originales, il apparaît difficile d’apporter une solution valable à ces problèmes d’hétérogénéité”. Na mesma linha de pensamento, Heacox (2006, p.13) menciona que “quanto maior for o número de formas que o professor utilizar para envolver os seus alunos na aprendizagem – dando-lhes mais oportunidades de usar as suas maneiras preferidas de pensar – maior será a capacidade de estes aprenderem”.

Tomlinson (2008), por sua vez, considera a gestão de uma turma heterogénea uma tarefa bastante exigente, muitas vezes, árdua, um verdadeiro desafio. Neste sentido, a autora, como os anteriores, defende a importância de um conjunto de estratégias que aproximam o ensino diferenciado do sucesso escolar, tais como:

- (i) compactação, ou seja, avaliar o que cada um sabe, planificar o que ainda não foi aprendido e rentabilizar o tempo poupado com estudos enriquecidos ou progressivos. De um modo mais restrito, esta estratégia possibilita o trabalho de pontos de interesse que não constem no

currículo, permite que os alunos organizem o seu tempo e pode ser concretizada com vários estudantes em simultâneo.

- (ii) projetos independentes, isto é, identificar, por parte do professor e do aluno, problemas ou tópicos de interesse, definir um método de investigação sobre estes e o tipo de produto a desenvolver em relação aos mesmos, o qual terá que implicar o aluno no demonstrar das suas competências e conhecimentos. Em concreto, esta estratégia procura, sobretudo, responder aos estímulos dos discentes, atribuindo liberdade às suas práticas.
- (iii) centros de interesse ou grupos de interesse, por outras palavras, trabalhar em centros ou grupos de acordo com as suas motivações, níveis de complexidade e autonomia. Especificamente, esta estratégia cria oportunidades de escolha, possibilita o trabalho colaborativo entre alunos com motivações comuns e favorece a relação entre áreas de estudo e o dia-a-dia de cada um.
- (iv) tarefas por etapas, ou seja, criar atividades com diferentes níveis, baseadas nos conhecimentos prévios dos discentes, permitindo explorar o que cada um sabe e potenciar progressos contínuos a partir daí.
- (v) agrupamento flexível, isto é, formar grupos ou desenvolver o trabalho autónomo, considerando a atividade e o nível de preparação dos estudantes, os seus interesses e estilos de aprendizagem.
- (vi) centros de aprendizagem, dito de outro modo, disponibilizar estações ou materiais que permitam, aos discentes, explorar um dado tópico ou praticar as suas capacidades. Trata-se de uma estratégia que possibilita, aos alunos, o registo dos seus progressos e encoraja o seu desenvolvimento constante.
- (vii) perguntas variadas, ou seja, colocar questões aos discentes considerando o seu nível de preparação, os seus interesses e estilos de aprendizagem.
- (viii) mentores, isto é, estimular o trabalho dos estudantes – procurando que progridam numa determinada área do saber – a partir de um apoio

que poderá ser dado, por exemplo, por um professor, um pai ou um aluno mais velho.

- (ix) contratos, por outras palavras, estabelecer, por parte do professor, um conjunto de condições e liberdades, mediante as quais os alunos assumem um compromisso de respeito no desenrolar suas tarefas.

Além destas, outras estratégias de Diferenciação Pedagógica podem ser implementadas, até porque, segundo Boal *et al.* (1996, p.45), “em pedagogia não há receitas”. É fundamental que o professor se assuma como “um organizador de respostas” (Gomes, 2011, p.58) e tal, poderá não implicar qualquer das estratégias acima mencionadas. Como diz Lorimier (1988, pp. 17 – 18), “la pédagogie différenciée centre l’attention de l’établissement sur les étudiants et sur les réponses à donner à la diversité qui les caractérise”, respostas estas que variam “consoante aquilo que os professores pretendem” (Gomes, 2011, p. 81).

Subsequentemente, e considerando que presente estudo visa retratar formas de Diferenciação Pedagógica em atividades relacionadas com a escrita, mais especificamente, com a pontuação, apresentar-se-á o Enquadramento Teórico relativo à escrita e à pontuação.

Capítulo 2 – A escrita e a pontuação

2.1. Introdução

Segundo Azevedo (2000, p.41), “a escola é, desde há séculos, a instituição da escrita”. Oficialmente reconhece-se a importância da escrita por ser ela a linguagem do sucesso escolar, do poder e da promoção social e, ao mesmo tempo, admite-se que esta se constitui como um ponto crítico do ensino (Pereira & Cardoso, 2013).

Duarte (1996) dá o exemplo de que, vastas vezes, o professor propõe aos alunos que escrevam sobre um tema, enquanto se limita a avaliar o seu produto final o que, na opinião da autora, faz com que o docente “não tenha acesso ao processo de escrita, e mais grave ainda, que o aluno não ganhe consciência das várias fases desse processo” (Duarte, 1996, pp. 79-80).

Por outro lado, e entre outros aspetos, o ensino não transmite, como seria de esperar, a função da pontuação na escrita (Pinto, 1998) e segundo Cassany (1993, p.175) “ningún otro aspecto despierta tantas preguntas, reparos o resistencias”.

Embora o ensino/aprendizagem da escrita não dependa exclusivamente do professor, o facto é que a sua prática é determinante e dela podem emergir comportamentos de maior receptividade face à produção textual, isto é, poderá a prática docente traduzir-se numa escrita mais eficaz (Pereira & Cardoso, 2013).

Partindo destes pressupostos, e considerando o público-alvo do projeto de intervenção pedagógica, contemplar-se-á, neste capítulo, a importância da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o conceito de pontuação e os propósitos da mesma, verificando, assim, as suas potencialidades.

2.2. A importância da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico

“Senta-te diante da folha de papel e escreve. Escrever o quê? Não perguntes. Escreve e não perguntes. Escreve para te doeres disso, de não saberes. E já houve resposta bastante” (Ferreira, 1993, p.73).

Para Barbeiro (2003) a escrita é o processo através do qual os indivíduos transformam as suas ideias e/ou pensamentos numa linguagem que é observável. Amor (2001, p.166), por sua vez, refere que o ato de escrever implica uma enorme “sobrecarga intelectual e afectiva, difícil e de risco”. Fonseca (1994, p.150) indo ao encontro desta ideia, afirma que “o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado”. No entanto, de acordo com Carvalho (2001) a escrita é, grande parte das vezes, percecionada sob uma dimensão de transmissão e não como um conteúdo passível de ser ensinado e aprendido. No mesmo sentido, Azevedo (2000, p.89) defende que, comumente, se revela uma “imagem redutora da escrita”, quando, segundo Lerner (2008), a escrita se apresenta como uma ferramenta essencial ao progresso cognoscitivo e ao próprio crescimento pessoal.

A escrita constitui-se como um meio de excelência no que concerne à expressão, à reflexão e à criação. A escrita apresenta-se como a “condição necessária para a elaboração do pensamento, para o desenvolvimento do raciocínio e também para o sucesso em todas as disciplinas” (Azevedo, 2000, p.83).

Na opinião de Barbeiro (2003), a aprendizagem da escrita é fundamental para aprofundar conhecimentos e para comunicar sob pontos de vista individuais, dando ao aluno a possibilidade de se “comprender lui-même” (Simard, 1992, p.251). Do mesmo modo, Sácristan (2003, p.66) concebe a escrita como o “depósito da matéria e a chave para a ela aceder, ao pensado, sentido e desejado”.

Além disto, Coutinho (2013, p. 26) acrescenta que “aprender a escrever é aprender a agir socialmente”. Segundo um mesmo ponto de vista, Barbeiro (2003), refletindo sobre a importância da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico,

considera, em consonância com os demais aspetos mencionados anteriormente, que esta permite, aos discentes, o seguinte:

- (i) identificar trabalhos, livros e/ou cadernos;
- (ii) partilhar informações com os colegas, nomeadamente, em consequência de trabalhos de pesquisa;
- (iii) registar os conteúdos em estudo;
- (iv) refletir, sobre si e sobre o mundo, por exemplo, através de crónicas para o jornal escolar;
- (v) aprender, isto é, organizar um dado conhecimento através de um texto escrito e, assim, aprofundar o seu saber;
- (vi) criar, quer no domínio do conhecimento, quer com objetivos estéticos e literários.

Numa mesma ideologia, Azevedo (2000, p.41) afirma que “é através da linguagem escrita que frequentemente se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber”. Importa, por isso, que os alunos a conheçam, pois tal aptidão “representa a integração e participação ativa na sociedade e no mundo, assegurando assim, o contributo de cada um para a evolução da sociedade” (Sebastião, 2013, p.201).

Em suma, “la escritura tiene muchas utilidades y se utiliza en contextos muy variados” podendo mostrar-se pessoal, funcional, criativa, expositiva e/ou persuasiva (Cassany, 1993, p. 39). Trata-se de um meio de expressão, comunicação, reflexão e criação sendo, de acordo com Kress (1985, p.147), “an absolutely essential requirement for effective participation in the public sphere”.

É de notar que, para que a escrita se torne profícua (ambição acima corroborada por vários autores), é necessário que, entre outros aspetos, os alunos consigam, já no 1.º CEB, “pontuar corretamente as frases” (Pereira *et al.*, 2013, p.10). Como tal, veremos a seguir, mais pormenorizadamente, a pertinência da pontuação no texto.

2.3. Pontuação

Pensamos equivocadamente que para puntuar bien solamente hay que saber qué signo debe ir en cada posición. Pero las personas que saben puntuar escriben de un modo diferente de las que no saben hacerlo. Quien entiende la coma, el punto y coma, el punto – y también los dos puntos, el guión y la interrogación – produce estructuras sintácticas distintas de quien no los entiende (Bailey, E. citado por Cassany, 1993, p.175).

De acordo com Cunha & Cintra (2013, p.805), “a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada”, pelo que, “para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral” esta recorre à pontuação.

À luz deste pensamento, Marques afirma que a pontuação é, na sua essência, “a respiração do texto escrito”, sendo a forma gráfica utilizada para restabelecer “a expressividade rítmica e prosódica da expressão oral, bem como a hierarquia e a distribuição sintáctica dos constituintes do discurso” (Marques, 2003, p.73).

Parkes (1992, p.1), por sua vez, defende que a pontuação é uma componente essencial à linguagem escrita, mencionando, inclusivamente, que a sua principal função “is to resolve structural uncertainties in a text, and to signal nuances of semantic significance which might otherwise not be conveyed at all, or would at best be much more difficult for a reader to figure out”.

Numa mesma perspetiva, Cavacas (2013) menciona que a pontuação contribui para a clareza das frases, para a sua correção sintática e adequação semântica. Além disso, contribui para que as frases sejam devidamente compreendidas, marcando determinadas pausas e variações de entoação, reforçando também a expressividade da expressão. Para esta autora, a pontuação é um “suporte de lisibilidade”, ou seja, permite que o texto seja “lido, compreendido e apreendido” (Cavacas, 2013, p.23).

À semelhança destes autores, Cassany (1993) refere-se à pontuação como sendo o termómetro da escrita, o qual não é anárquico, nem pessoal, mas sim, variável e, em certas situações, complexo. Confrontando-se com as suas

finalidades, Cassany afirma que “la puntuación estructura el texto, delimita la frase, marca los giros sintácticos de la prosa, pone de relieve ideas y elimina ambigüedades, modula la respiración en la lectura en voz alta” (Cassany, 1993, p.176).

Assim se compreende que diferentes sinais de pontuação assumem diferentes forças, funções e relevâncias no discurso (Azevedo, 2000). Neste pressuposto, Marques (2003) classifica-os em três grupos: o dos “sinais que marcam sobretudo a pausa”, o dos “sinais melódicos” e o dos “sinais de inserção”.

- Sinais que marcam sobretudo a pausa (Marques, 2003)

Ponto (.)	Indica uma pausa forte, o término de uma frase declarativa e/ou imperativa e emprega-se em abreviaturas.
Ponto e vírgula (;)	Traduz uma pausa intermédia entre o ponto final e a vírgula, sendo normalmente utilizado em períodos longos, separando orações com a mesma natureza, e em enunciados enumerativos.
Travessão (-)	Anuncia o discurso direto, sendo colocado imediatamente antes de uma fala, e emprega-se, também, no interior de uma frase para intercalar e/ou realçar palavras, expressões ou orações.
Vírgula (,)	Marca uma pausa de curta duração, inserindo-se no interior da frase a separar orações e a separar ou evidenciar os elementos que as constituem.

- Sinais melódicos (Marques, 2003)

Dois pontos (:)	Introduzem o discurso direto e antepõem-se às citações, enumerações longas e, em certos casos, às explicações.
Ponto de interrogação (?)	Aparece sempre no fim de uma frase interrogativa direta.
Ponto de exclamação (!)	Traduz o término de uma frase exclamativa e/ou imperativa, acompanhando também as interjeições.

Reticências (...)	Suspendem o discurso, mostrando que algo ficou por dizer, exprimindo, em simultâneo, uma hesitação, uma dúvida e/ou ironia.
---------------------	---

- Sinais de inserção (Marques, 2003)

Aspas (« »)	Sinalizam uma citação e destacam uma palavra ou expressão, designadamente, estrangeirismos e termos em calão.
Parênteses (())	Intercalam uma parte da frase, sendo usados para acrescentar uma informação que venha a propósito.
Colchetes ([])	Interpõem observações próprias dentro de uma citação, intercalam uma construção já parentética e empregam-se na transcrição fonética das palavras.

A presença ou ausência destes sinais pode condicionar a gramaticalidade dos enunciados ou mesmo, o respetivo significado (Duarte, 2000). Como diz Cassany “hay una estrecha relación entre signos, unidad lingüística y valor comunicativo” (Cassany, 1993, p. 176).

Em síntese, “a pontuação é o subsistema que regula a representação escrita dos factos prosódicos da fala” (Duarte, p.402, 2000). Além disso, os sinais de pontuação são responsáveis por incutir clareza, facultar a compreensão, reforçar a expressão e apontar, na frase, chamadas de atenção (Cavacas, 2013).

Posto isto, apresentar-se-á o terceiro capítulo, este corresponde à Metodologia de Investigação.

Capítulo 3 – Estudio empírico

3.1. Introdução

“Eu não preciso de ti. Tu não precisas de mim. Mas, se tu me cativares, e se eu te cativar...Ambos precisaremos um do outro.”

Antoine de Saint-Exupéry

No presente capítulo dar-se-á a conhecer o projeto de intervenção “Virguloses diferenciadas”. Esta designação foi atribuída tendo em vista uma associação de palavras, isto é, “Virguloses” e problemática. Dito de outra maneira, “Virguloses” é o entendimento de que existe uma problemática relacionada com a pontuação, a ser retratada de um modo diferenciado, ou seja, procurando dar resposta às dificuldades de todos os alunos nesse âmbito e às de cada um, individualmente.

Começar-se-á por descrever o contexto educativo no qual o projeto foi implementado, seguindo-se a descrição dos objetivos e questões de investigação que lhe são inerentes e a identificação das diferentes fases do estudo.

Por fim, apresentar-se-ão e justificar-se-ão as opções metodológicas usadas, bem como, as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

3.2. O projeto de intervenção – Virguloses diferenciadas

3.2.1. Caracterização do espaço educativo

O projeto de intervenção, posteriormente apresentado, surge em articulação com a unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada B2, tendo sido o contexto de intervenção uma turma de 2.º ano, do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), pertencente ao Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré. A referida turma é composta por 20 estudantes, dez do género feminino e dez do género masculino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, sendo que, dois dos alunos possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE).

De um modo geral, é possível afirmar que os discentes são bastante participativos e interessados. Como mencionado no Plano de Turma (PT), “a

turma é barulhenta, mas muito participativa e empenhada na realização de tarefas e com gosto em aprender” (Pereira, 2014, p.3).

Relativamente às relações entre si, o grupo de alunos do 2.º ano sempre demonstrou ter espírito de entreaajuda e amizade.

Sabe-se, também, de acordo com o PT, que os discentes provêm de famílias com profissões e habilitações literárias diversas. Vejamos o Gráfico 1:

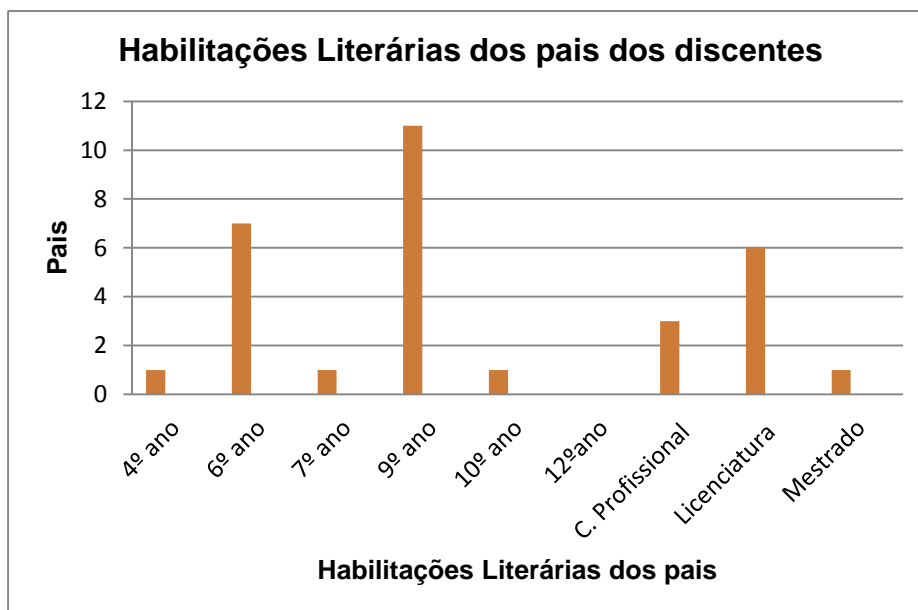


Gráfico 1 – Habilidade Literárias dos pais dos alunos

Assim se constata que as habilitações literárias dos pais, sendo bastante diversificadas, vão desde o 4.º ano de escolaridade até ao mestrado. Note-se, contudo, que a maioria dos pais possui o 9.º ano de escolaridade.

No que concerne ao nível socioeconómico, tudo o que se pode inferir, tendo por base a experiência no contexto, é que há discentes que têm acompanhamento por parte de explicadores – frequentam centros de estudos e explicações.

Quanto às instalações, a Escola destina-se ao ensino do 1.º CEB, tendo, para isso, disponíveis quatro salas, uma para cada ano letivo e à educação pré-escolar, dispendo de três salas para esse efeito. Além destes, existem outros espaços físicos designadamente, o polivalente, a sala de professores, a sala de apoio pedagógico, o refeitório, a biblioteca, as instalações sanitárias e a zona exterior.

Note-se que toda a Escola possui espaços amplos, com janelas grandes, que permitem o bom aproveitamento da luz solar.

3.2.2. Descrição do projeto de intervenção

O projeto de intervenção, denominado “Virguloses diferenciadas”, assente na temática Diferenciação Pedagógica (DP) na escrita, particularmente, na pontuação, teve como objetivo de investigação compreender o contributo da DP na aquisição de competências de escrita dos discentes, especificamente, competências de pontuação, sendo que teve como objetivos de intervenção desenvolver competências no que respeita à pontuação e consciencializar os alunos face à relevância da pontuação na escrita.

Considerando os propósitos acima mencionados, delinear-se as seguintes questões orientadoras: “Qual o contributo da Diferenciação Pedagógica no desenvolvimento de competências de escrita, especificamente a pontuação, em alunos do 2.º ano do 1.º CEB?” e “Como desenvolver competências no que respeita à pontuação e sua importância em alunos do 2.º ano do 1.º CEB?”

Definidos os objetivos e questões inerentes à investigação no contexto, seguem-se, no quadro abaixo, as sessões implementadas com as respetivas datas de realização das mesmas. Atentemos:

Sessões		Datas
(i)	Pontimanhas	19.03. 2015
(ii)	,	15.04.2015
(iii)	Que pausas são estas?	15.04.2015
(iv)	Ditado diferenciado	17.04.2015
(v)	Pontissegurança	29.04.2015
(vi)	Pontimanhas	30.04.2015

Tabela 1 – Organização das sessões do projeto de intervenção

Seguidamente explicar-se-á o decorrer de cada sessão.

3.2.3. Descrição das sessões

3.2.3.1. Sessão I – Pontimanhas

Nesta sessão, foi entregue, a cada estudante, um texto por pontuar – cf. Anexo 1 e Figura 1 – escrito por mim, sendo que o objetivo era que os discentes o reescrevessem corretamente fazendo, para isso, as devidas alterações, isto é, assinalassem os sinais de pontuação e os respectivos parágrafos em falta – cf. Anexo 2.

Os cem pés da Senhora Centopeia

A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe o que se passa consigo tenho pés a mais respondeu ela o médico para a ajudar tentou tirar-lhe os pés mas não conseguiu a Senhora Centopeia teimosa em resolver o seu problema foi ao sapateiro e disse preciso que me tire alguns pés o sapateiro admirado ao ver tantos pés desmaiou a Senhora Centopeia chamou de imediato o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital lá ela encontrou um mendigo que lhe disse não estejas triste porque és linda como és ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos ora no médico doente no sapateiro doença no mendigo fim à sua sentença

Fig. 1 – Texto por pontuar

Analisando as produções dos estudantes, constatou-se que existiam dificuldades que se podiam distinguir em três grupos de DP, como será explicitado no subcapítulo 4.3, mais à frente:

- (i) Grupo I – uso da vírgula, do ponto e vírgula e sinalização dos parágrafos (três alunos);
- (ii) Grupo II – utilização da vírgula, do ponto e vírgula, do ponto de interrogação, do ponto de exclamação, do ponto final, do travessão e identificação dos parágrafos (seis discentes);
- (iii) Grupo III – uso de todos os sinais de pontuação e sinalização dos parágrafos (11 estudantes) – cf. Tabela 3.

3.2.3.2. Sessão II – ,

Através desta sessão, procurou-se, sobretudo, consciencializar os estudantes para a importância da pontuação na escrita. Para isso, a docente começou por projetar três dos excertos pontuados pelos alunos (correspondentes a três grupos de Diferenciação distintos, organizados de acordo com os dados obtidos na primeira sessão) – cf. Anexo 3. Em conjunto, foi feita a correção dos mesmos e esclareceram-se aspetos como: os parágrafos e sinais de pontuação estruturam o texto, delimitam ideias e eliminam ambiguidades. Posto isto foi lido, na íntegra, o texto “Os cem pés da Senhora Centopeia”, que como já foi referido foi escrito pela professora estagiária.

A seguir, para aprofundar o que fora dito anteriormente e identificar as funções inerentes a cada sinal de pontuação, leu-se, em voz alta e de forma expressiva, a obra “,” - cf. Anexo 4 e Figura 2 – criada pela mesma autora. Note-se que a história da referida obra acontece em torno de uma menina cujas atitudes se manifestam sob a forma de sinais de pontuação. Por exemplo, as vírgulas em destaque na Figura 2 representam breves pausas, como se a personagem em questão tivesse asma/falasse paulatinamente.

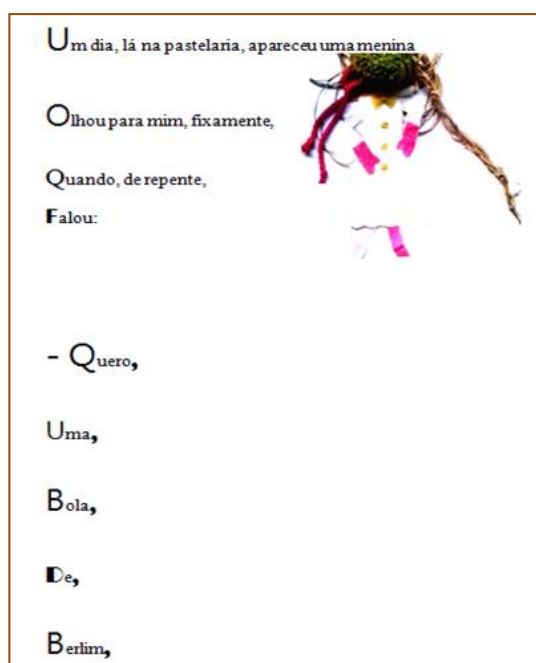


Fig. 2 – Excerto da obra “,”

É de ressaltar também que a leitura foi feita, em primeira instância, pela docente, tendo sido realizada, posteriormente, pelos discentes. Fizeram-se várias interrupções a fim de compreender o que aconteceu ao longo da história; que, em alguns momentos, os sinais de pontuação ilustram o poema; quais os sinais de pontuação presentes no texto poético e outros, salientando as suas funções e importância.

No fim, todos ficaram com uma ficha informativa – cf. Anexo 5 – acerca dos conteúdos em estudo.

3.2.3.3. Sessão III – Que pausas são estas?

Na Sessão III, trabalharam-se as dificuldades comuns à turma, isto é, a utilização da vírgula e do ponto e vírgula. Para isso, em conjunto, foram revistas as funções dos respetivos sinais de pontuação e discutido o seu emprego através de alguns exemplos – cf. Anexo 5.

Depois, realizou-se uma ficha de trabalho – cf. Anexo 6 e Figura 3 – de forma a que fossem mobilizados os conteúdos supracitados. Note-se que a concretização da ficha aconteceu de modo gradual, ou seja, a cada exercício realizado, fez-se a sua correção em grande grupo, sendo que, este processo se repetiu até concluir a atividade. Com

esta estratégia, pretendeu-se que os discentes se apercebessem dos erros ocorridos e progredissem face aos mesmos durante a execução da tarefa.

EBI Centro Escolar Santa Maria Manuela AEGN

3.ª Sessão – Que pausas são estas?

Nome: _____ Data: 15.04.2015

1. De acordo com a situação apresentada, coloca uma vírgula (,) ou um ponto e vírgula (;).

a) As cores do arco-íris são: vermelho_laranja_amarelo_verde_azul_roxo_e violeta.

b) A Carina comprou uma camisola_umas calças_um boné e um relógio.

c) Na praia_comeu um gelado_no restaurante_uma pizza_ em casa_ um chocolate. Que comilão é o João!

d) Há três sentimentos dos quais não abdicó:
→ o amor_ que me lembra o luar_
→ a amizade_ que me lembra o mar_
→ a saudade_ que me lembra a verdade.

e) A Inês_ por ser humilde e divertida_ conquistou-me!

Fig. 3 – Excerto da ficha de trabalho sobre a utilização da vírgula e do ponto e vírgula

3.2.3.4. Sessão IV – Ditado diferenciado

A Sessão IV dividiu-se em dois momentos díspares, sendo que, no primeiro, se quis que os discentes pontuassem corretamente algumas frases, enquanto, no segundo, lhes foi pedido que, de acordo com o que ouviam – Ditado diferenciado¹, “Os enlatados também têm maus bocados”, escrito pela professora

¹ O Ditado correspondeu à leitura, em voz alta, de um texto, tendo sido Diferenciado, na medida em que, consoante os grupos de Diferenciação Pedagógica (com dificuldades específicas), se solicitaram, pela existência de espaços em branco no texto, diferentes sinais de pontuação.

estagiária e lido, em voz alta e de forma expressiva, pela mesma – pontuassem adequadamente o texto e que, posto isso, reescrevessem os parágrafos que não estavam devidamente assinalados no mesmo – cf. Anexo 8.

Tal como na Sessão III, a concretização da ficha de trabalho – cf. Anexo 8 – fez-se gradualmente, ou seja, realizou-se parte de um exercício e seguiu-se a sua correção em grande grupo – cf. Anexo 9 –, repetindo-se este processo até terminar a atividade. Uma vez mais, ambicionou-se que os estudantes se apercebessem dos erros ocorridos e progredissem face aos mesmos no decorrer da tarefa. Saliente-se que, em simultâneo, os discentes possuíam uma ilustração – cf. Anexo 10 e Figura 4 – referente ao Ditado, para que a

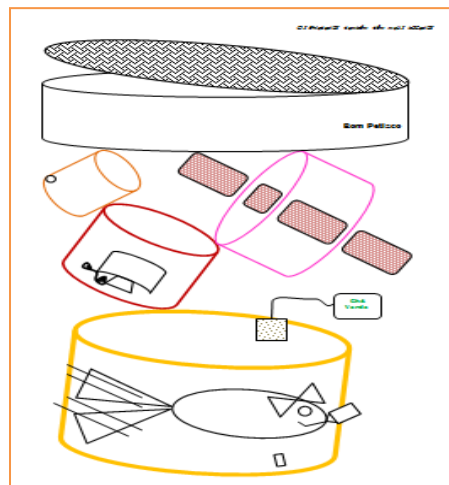


Fig. 4 – Ilustração referente ao texto “Os enlatados também têm maus bocados”

pintassem à medida que concluíssem o solicitado pela professora. Desta forma, pretendia-se que os alunos mantivessem o interesse pela atividade e respeitassem, ao máximo, o ritmo de trabalho de cada colega.

Como já foi mencionado, as dificuldades da turma podiam distinguir-se segundo três grupos de DP. Nesta sessão, pretendeu-se trabalhar de acordo com as necessidades específicas de cada grupo, não atendendo apenas aos sinais de pontuação em que todos possuíam dificuldades.

Assim, a atividade descrita ocorreu de forma diferenciada, isto é, nem todos os alunos fizeram o mesmo tipo de pontuação. O Grupo I trabalhou o uso da vírgula, do ponto e vírgula e do parágrafo; o Grupo II, além disso, trabalhou a utilização do ponto de interrogação, do ponto de exclamação, do ponto final e do travessão e o Grupo III trabalhou o uso de todos sinais de pontuação. Contudo, existiram momentos de trabalho comum, isto é, houve situações em que as dificuldades de um eram as dificuldades de todos (ou de dois grupos em simultâneo) e, por isso, os exercícios de pontuação foram iguais. Por exemplo, na frase “A Inês, surpreendida, disse:” todos os grupos teriam que assinalar a vírgula e somente o Grupo III assinalaria também os dois pontos. Já na frase – “Não viu

por aí um batom azul?” tanto o Grupo II, como o Grupo III teriam que assinalar o travessão e o ponto de interrogação, enquanto o Grupo I não teria que assinalar qualquer sinal de pontuação, pois não se tratava de uma dificuldade que lhe fosse inerente.

A Sessão terminou com o preenchimento individual de um inquérito por questionário, que visou a compreensão das aprendizagens conseguidas pelos discentes ao longo da aula e dos seus *feedbacks* relativamente à mesma. Note-se que esta tarefa se fez a partir do programa *MythWare*² – cf. Anexo 11.

3.2.3.5. Sessão V – Pontissegurança

Nesta sessão foram distribuídos, pelos estudantes, vários envelopes, sendo que dentro deles estava uma frase por pontuar e dois sinais de pontuação – cf. Anexo 13 e Figura 5. O objetivo foi que os discentes, em primeira instância, pontuassem a frase que lhes foi entregue e que, depois disso, formulassem uma outra (ou outras, dependendo do ritmo de trabalho) a partir dos sinais de pontuação que lhes tinham sido dados (podendo, além desses, utilizar outros).

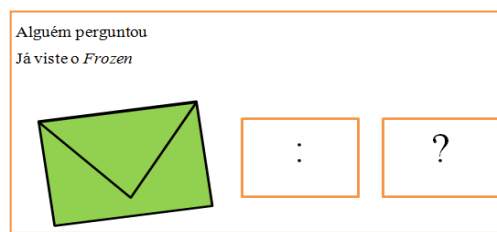


Fig. 5 – Frase sem pontuação e sinais de pontuação entregues a uma das díades

Trabalhou-se em pares e, tal como na sessão anterior, de modo diferenciado, ou seja, cada díade com uma dificuldade que lhe era específica.

Depois de concluída a atividade, foi feita, em conjunto, a correção das respetivas frases (não só das que foram distribuídas, mas, também, das que foram criadas). A correção, em grande grupo, teve por intuito analisar outras

² O *MythWare* é um programa que permite ao docente “controlar” todos os computadores Magalhães dentro da sala de aula. Enviar/receber ficheiros e visualizar os monitores dos discentes são algumas das funções deste *software*. Na Sessão IV pôde usufruir-se de tais funções, ou seja, a professora enviou para os alunos o inquérito por questionário, sendo que, depois de recebido foi preenchido e enviado de novo à docente. É de salientar que a mesma foi acompanhando o desenvolvimento desta atividade através do seu computador e que em caso de dúvida os estudantes solicitaram a sua ajuda através do *MythWare*, pois uma outra função do programa é *chamar o professor* sempre que necessário (tal pedido é recebido no monitor do docente).

problemáticas, que não as concretas de cada par, no entanto, comuns a outros estudantes (a pequenos grupos ou mesmo ao grupo turma). Destaque-se que, neste sentido, a professora direcionou algumas questões relativas ao uso dos vários sinais de pontuação.

3.2.3.6. *Sessão VI – Pontimanhas*

Com a Sessão VI pretendeu-se avaliar a eficácia do plano de intervenção desenvolvido. Para isso, foi entregue, a cada estudante, um texto por pontuar (o mesmo da Sessão I) – cf. Anexo 1 e Figura 1 – sendo que, o propósito era que os discentes o reescrevessem corretamente fazendo, para isso, as devidas alterações, isto é, assinalassem os respetivos parágrafos e sinais de pontuação em falta – cf. Anexo 14. Por outras palavras, pretendeu-se que os alunos fossem capazes de construir uma produção escrita melhor do que a primeira, tendo por base as aprendizagens alcançadas até então.

3.3. Enquadramento Metodológico

3.3.1. Metodologia de investigação

Procurando responder aos objetivos investigativos supracitados optou-se por uma investigação de cariz qualitativo, do tipo investigação-ação.

De acordo com Bogdan & Biklen, “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (1994, p. 70). Nesta perspetiva os autores defendem que a investigação qualitativa enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada, o processo e o significado. Tais características evidenciaram-se ao longo do estudo realizado. Vejamo-las em articulação com o mesmo:

- (i) a descrição, pelo facto de os dados terem sido recolhidos sob a forma de palavras e imagens (designadamente, fichas de trabalho,

inquéritos por questionário, fotografias e notas de campo), tendo havido grande preocupação em respeitá-los em toda a sua riqueza;

- (ii) a indução, uma vez que o estudo não pretendeu confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente, mas, pelo contrário, compreender quais as dificuldades da turma na utilização da pontuação e as respetivas melhorias nesse âmbito;
- (iii) a teoria fundamentada, sendo que, se despendeu uma quantidade considerável de tempo na escola, tentando-se *elucidar questões educativas*;
- (iv) o processo, na medida em que, como foi dito anteriormente, se procurou perceber as dificuldades dos alunos no que respeita ao uso da pontuação e aperfeiçoar as suas práticas.

Por outras palavras, o foco não foi a avaliação do supramencionado (de resultados), mas todo o processo envolvido, distinguindo-se nele as principais falhas, melhorias e mesmo retrocessos;

- (v) o significado, pois houve o intuito de perceber o modo como os discentes deram sentido às aprendizagens alcançadas, ou seja, quis-se apreender as diferentes perspetivas dos participantes.

Quanto à modalidade da investigação aplicada foi, como indicado inicialmente, a investigação-ação. Segundo Resweber a investigação-ação envolve “une intention de modeler, d’infléchir ou de transformer la réalité éducative” (1995, p.7).

Elliot (1990) refere que, nas escolas, a investigação-ação se relaciona com os problemas práticos sentidos pelos docentes, sendo o seu propósito compreendê-los. O mesmo autor destaca que tal compreensão não determina uma ação adequada, porém, a ação adequada deve fundamentar-se na compreensão adquirida face ao problema. Além disso, realça a importância da autoreflexão dos participantes sobre a sua situação, enquanto elementos ativos na investigação. Genericamente a investigação-ação é, para Elliot, “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (1981, p.1).

Bogdan & Biklen (1994), indo ao encontro do que foi dito, afirmam que “a investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292). Mais ainda, os autores asseguram que um estudo desta natureza “procura resultados que possam ser utilizados pelas pessoas para tomarem decisões práticas relativas a determinados aspetos da sua vida” (p.293).

De facto, o Projeto implementado procurou a compreensão de um problema diagnosticado (o uso da pontuação e a perceção da sua importância), assim como, o estabelecimento de estratégias de melhoria e aperfeiçoamento das práticas, isto é, ambicionou-se, sessão após sessão, uma transformação positiva. Como referido por Olson “uno de los puntos fuertes de la investigación-acción es la noción de que se trata de investigación para la educación y no sobre la educación” (1996, p.113)

3.3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Durante o plano de intervenção a Observação Participante foi a principal técnica utilizada, sendo que houve a integração do investigador no fenómeno em estudo (turma do 2.º ano) privilegiando-se uma análise intensiva e globalizante relativamente ao mesmo (Cohen & Manion, 1990). Note-se que, a Observação Participante proporciona “uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (Graue & Walsh, 2003, p. 127)

Embora não tão frequentemente recorreu-se, também, à técnica de Inquirição, isto é, à recolha de informações através de um conjunto predeterminado de questões, quer de resposta aberta, quer de resposta fechada. Segundo Bell (1993) os dados conseguidos através desta técnica permitem ao investigador descrever, comparar e relacionar as respostas obtidas, de modo a encontrar características comuns entre os respondentes.

Por outro lado, como instrumentos de recolha de dados usaram-se fichas de trabalho, inquéritos por questionário, fotografias e notas de campo [propriamente ditas, já que, de acordo com Bogdan & Biklen “nos estudos de

Observação Participante todos os dados são considerados notas de campo” (1994, p. 150). Para estes autores o termo “notas de campo” designa coletivamente todos os dados recolhidos durante o estudo].

No que concerne às fichas de trabalho, importa destacar a sua importância no que diz respeito à possibilidade de análise da mobilização de conhecimentos sobre a pontuação.

Quanto aos inquéritos por questionário, numa perspectiva autoavaliativa, pôde compreender-se o contentamento dos alunos face ao projeto implementado, bem como, denotar algumas das aprendizagens adquiridas pelos mesmos.

Relativamente às fotografias realça-se que, através delas, foi possível “simplificar o recolher da informação factual” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 188), ou seja, das respostas dadas pelos discentes em determinados momentos, especificamente, na Sessão V.

Por último, no que se refere às notas de campo, salienta-se que permitiram o relato escrito do ouvido, visto, experienciado e pensado no decurso da recolha dos dados (Bodgan & Biklen, 1994). Por outras palavras, permitiram aceder a comportamentos e situações que não ficaram registadas nos restantes instrumentos utilizados.

Capítulo 4 – Apresentação e análise dos resultados

4.1. Introdução

Após a apresentação do estudo realizado e a justificação das respetivas opções metodológicas, dar-se-ão a conhecer, neste capítulo, os resultados e a análise referente aos mesmos.

Saliente-se que se pretende, também, encontrar indicadores que permitam dar resposta às seguintes questões investigativas:

- (i) Qual o contributo da Diferenciação Pedagógica no desenvolvimento de competências de escrita, especificamente a pontuação, em alunos do 2.º ano do 1.º CEB?
- (ii) Como desenvolver competências no que respeita à pontuação e sua importância em alunos do 2.º ano do 1.º CEB?

4.2. Metodologia de análise

Anteriormente à análise dos resultados obtidos, importa apontar que, para tal, se utilizou como técnica a análise de conteúdo, uma vez que se trata de “une methode capable d’effectuer l’exploitation totale et objective des donnees informationnelles” (Mucchielli, 1974, p. 17).

A análise de conteúdo é, segundo Bardin (1977, p. 9), “um conjunto de instrumentos metodológicos” que incidem “sobre a captação de ideias e de significações da comunicação”.

Por outro lado, a análise de conteúdo é apontada como sendo uma técnica que evita o recurso à intuição e às impressões pessoais, tendo como finalidade eliminar a subjetividade (Marques, Mendes & Carvalho, 1998; Mucchielli, 1974). Aliás, Mucchielli (1974, p. 17) distingue-a como “objective, exhaustive, méthodique e quantitative”.

Genericamente a análise de conteúdo corresponde à explicitação e sistematização do conteúdo da comunicação (seja escrito ou não escrito) (Pardal & Correia, 1995). O recurso a esta técnica permite ao investigador abstrair-se de interpretações espontâneas (ou seja, é procurada uma interpretação lógica e

fundamentada), assim como, possibilita (já que a comunicação é reproduzida num suporte material, no caso particular deste estudo, reproduzida em diversas fichas de trabalho, inquéritos por questionário, fotografias e notas de campo) o *controlo* posterior do trabalho de investigação (Bardin, 1977; Pardal & Correia, 1995; Marques, Mendes & Carvalho, 1998).

4.3. Análise dos resultados da ficha de diagnóstico

Tendo como intuito compreender as principais dificuldades dos alunos no uso dos sinais de pontuação, assim como, implementar instrumentos que desenvolvessem algumas capacidades (previamente diagnosticadas) mobilizadas no ato de pontuar e, por fim, avaliar a evolução das mesmas, encetou-se o projeto com a implementação de uma ficha de diagnóstico – cf. Anexo 1.

Como anteriormente mencionado, a ficha de diagnóstico, realizada numa turma de 2.º ano do Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, decorreu no dia 19 de março de 2015, durante uma aula de Português. Da referida ficha resultaram respostas relativas ao uso da pontuação (sinalização do parágrafo, dos dois pontos, do travessão, do ponto de interrogação, do ponto final, da vírgula, do ponto de exclamação, das reticências e do ponto e vírgula) – cf. Anexo 2 – as quais foram organizadas de acordo com o seguinte código de transcrição:

Código de transcrição	
Verde	Pontuação corretamente assinalada. Ex. → – correta sinalização do parágrafo.
Vermelho	Uso incorreto da pontuação. Ex. → – parágrafo erradamente assinalado.
[Azul]	Pontuação por assinalar. Ex. [→] – parágrafo em falta.
Letras riscadas	Uso inadequado da letra minúscula e/ou maiúscula.
Mancha vermelha	Erros ortográficos e/ou palavras não consonantes com o texto. Ex. sapateiro
Mancha azul com gráfica a negrito	Omissão de palavras e/ou parte textual. Ex. “...até a o hospital...”

Tabela 2 – Código de transcrição utilizado na ficha de diagnóstico

Assim, pôde perceber-se quais as maiores dificuldades dos discentes na utilização da pontuação, precedentemente à concretização de outras fichas. Vejam-se, abaixo, os erros diagnosticados:

Pontuação									
Tipologia de erro (Falta ou uso inadequado da pontuação)	Parágrafo	:	-	?	.	,	!	...	;
Ocorrências	20	10	14	6	19	20	14 ³	14 ⁴	20

Tabela 3 – Erros ocorridos na Sessão I

Através da análise da Tabela 3 constatou-se que nenhum estudante (100%) conseguiu assinalar corretamente o parágrafo, a vírgula e o ponto e vírgula (contudo houve alunos que, pontualmente, evidenciaram compreensão face à utilização dos dois primeiros).

Por outro lado, segundo a mesma tabela, e como demonstra o Gráfico 2, grande parte turma (95%) usou inadequadamente o ponto final.

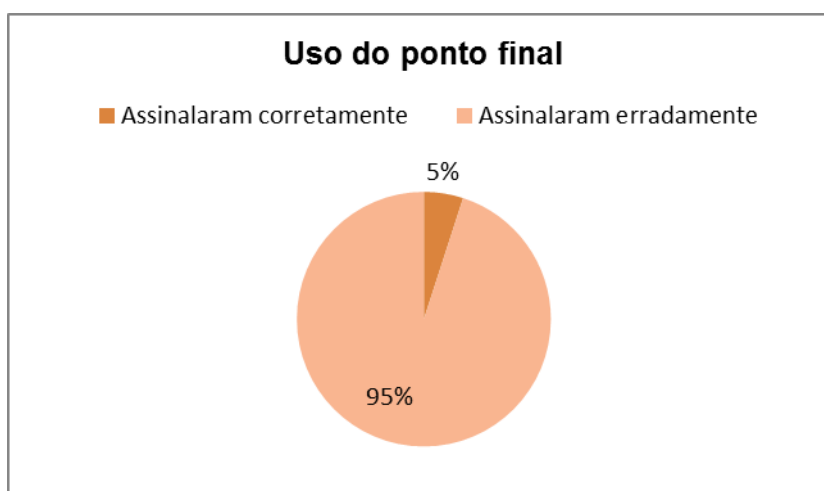


Gráfico 2 – Utilização do ponto final na ficha de diagnóstico

³ Nenhum aluno assinalou o ponto de exclamação. Considerou-se correto, em substituição do mesmo, o uso do ponto final.

⁴ Nenhum discente assinalou as reticências. Considerou-se correto, em substituição das mesmas, o uso do ponto final.

Relativamente à utilização do travessão, do ponto de exclamação e das reticências verificou-se uma maior consciencialização por parte dos discentes face à sua aplicabilidade. No entanto, uma vez mais, as dificuldades evidenciadas foram substanciais (70%) – cf. Tabela 3 e Gráfico 3.

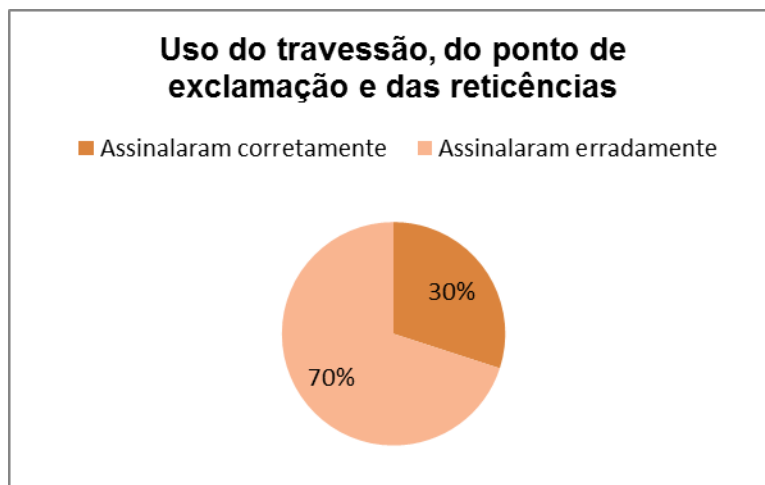


Gráfico 3 – Utilização do travessão, do ponto de exclamação e das reticências na ficha de diagnóstico

Já no que respeita ao uso dos dois pontos, pôde constatar-se que 50% dos alunos não os assinalaram corretamente – cf. Tabela 3.

Quanto à sinalização do ponto de interrogação é possível afirmar que os resultados obtidos foram os mais positivos. A maioria dos estudantes (70%) indicou este sinal de pontuação adequadamente – cf. Tabela 3 e Gráfico 4.

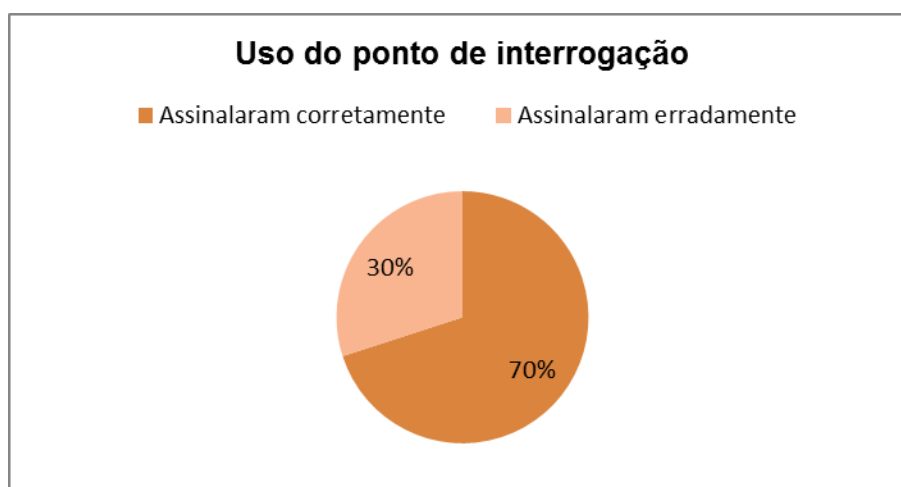


Gráfico 4 – Utilização do ponto de interrogação

Efetivamente, depois de analisadas as produções textuais dos alunos, pode deduzir-se que o uso da pontuação é uma dificuldade comum à turma, no entanto, não manifestada de igual forma pelos estudantes. Assim, para suprir esta problemática de acordo com as diferentes necessidades dos discentes, distinguiram-se três grupos de Diferenciação Pedagógica:

- (i) Grupo I – uso da vírgula, do ponto e vírgula e sinalização dos parágrafos (três alunos);
- (ii) Grupo II – utilização da vírgula, do ponto e vírgula, do ponto de interrogação, do ponto de exclamação, do ponto final, do travessão e identificação dos parágrafos (seis discentes);
- (iii) Grupo III – uso de todos os sinais de pontuação e sinalização dos parágrafos (11 estudantes) – cf. Tabela 3.

Note-se que se optou por trabalhar, em primeira instância, as dificuldades comuns ao grupo turma, designadamente, o uso da vírgula e do ponto e vírgula, pelo que se segue a análise das respostas dos alunos a uma ficha realizada nesse âmbito.

4.4. Análise das respostas à ficha sobre o uso da vírgula e do ponto e vírgula – “Que pausas são estas?”

Tendo sido mencionadas, no Capítulo 3 (tópico 3.2.3.3.), a constituição, a organização e os respetivos objetivos desta ficha de trabalho – cf. Anexo 6 –, torna-se pertinente, antes de prosseguir para a análise dos resultados da mesma, referir que as respostas em branco foram contabilizadas como um erro.

No primeiro exercício [“De acordo com a situação apresentada, coloca uma vírgula (,) ou um ponto e vírgula (;)”], na alínea a) (“As cores do arco-íris são: vermelho_laranja _amarelo _verde _azul _roxo e violeta.”), de um total de 7 erros encontrados, a média de erros ocorridos é de 0,35 sendo que 16 estudantes (80%) não apresentam nenhum erro. Na mesma alínea, o máximo de erros evidenciados por um aluno corresponde a 3 sinais de pontuação – cf. Anexo 7.

Ainda no primeiro exercício, mas na alínea *b*) (“A Carina comprou uma camisola_umas calças_um boné e um relógio.”), a média de erros ocorridos fixa-se nos 0,25 e são 17 os discentes que não apresentam erros (85%). Os estudantes que incorreram num maior número de erros não excederam os 2 – cf. Anexo 7.

Quanto à alínea *c*) da mesma tarefa (“Na praia_comeu um gelado_no restaurante _uma pizza _em casa _um chocolate. Que comilão é o João!”), a média de erros efetuados corresponde a 1,6, sendo que 6 alunos concretizaram esta alínea corretamente (30%). Note-se que 4 é número máximo de erros por discente – cf. Anexo 7.

No que diz respeito à alínea *d*) – cf. Figura 6 –, a média de erros é de 1,2 e são 11 os estudantes (55%) que responderam acertadamente ao solicitado. Saliente-se que os alunos que mais erraram não ultrapassaram os 5 erros – cf. Anexo 7.

d) Há três sentimentos dos quais não abdicó:
→ o amor _que me lembra o luar _
→ a amizade _que me lembra o mar _
→ a saudade _que me lembra a verdade.

Fig. 6 – Alínea *d*) do exercício 1

Relativamente à alínea *e*) (“A Inês_por ser humilde e divertida_conquistou-me!”), 0,65 é a média de erros encontrados e 9 é número de respostas totalmente corretas (45%). Nesta alínea o número de erros por aluno não excedeu os 2 sinais de pontuação – cf. Anexo 7.

Neste exercício, em particular, foi feita uma análise alínea a alínea para melhor se compreender o/a desenvolvimento/evolução em relação ao mesmo (pois em contexto letivo a sua execução foi, também ela, gradual). De facto, pode verificar-se que houve um decréscimo dos erros da alínea *b*) em relação à alínea *a*), sendo que ambas diziam respeito apenas ao uso da vírgula. Em simultâneo, pode constatar-se que da alínea *c*) até à alínea *e*) (acréscimo da utilização do ponto e vírgula) o mesmo acontece. Tal evidência revela-se positiva, já que os estudantes mostram mobilizar os conhecimentos sobre a pontuação. Veja-se o mencionado através do gráfico abaixo:

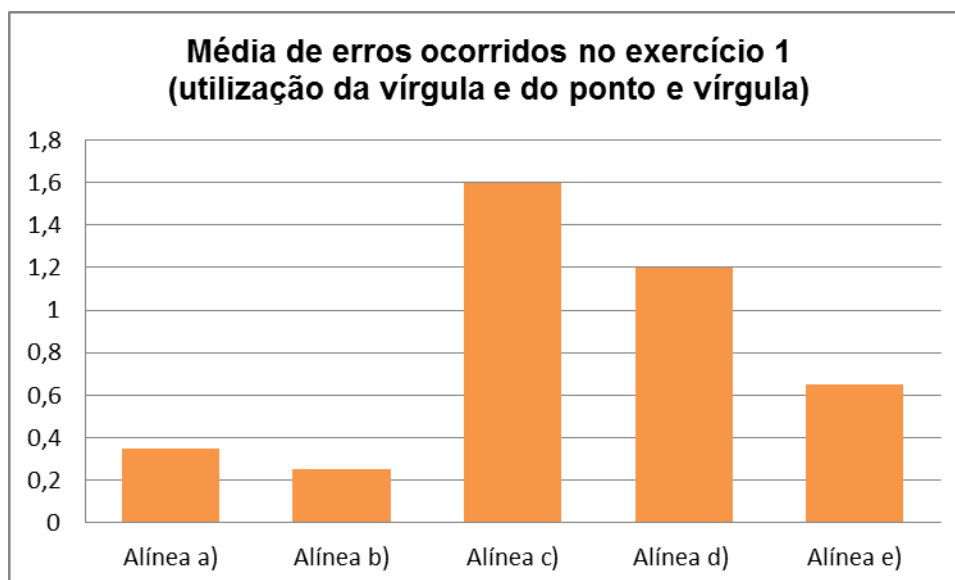


Gráfico 5 – Média de erros ocorridos nas diferentes alíneas do exercício 1

No segundo exercício (“Assinala com X a opção em que o uso da vírgula e/ou do ponto e vírgula está correto”) a turma, na sua maioria (60%), respondeu de modo acertado, tal como se pode averiguar a seguir:

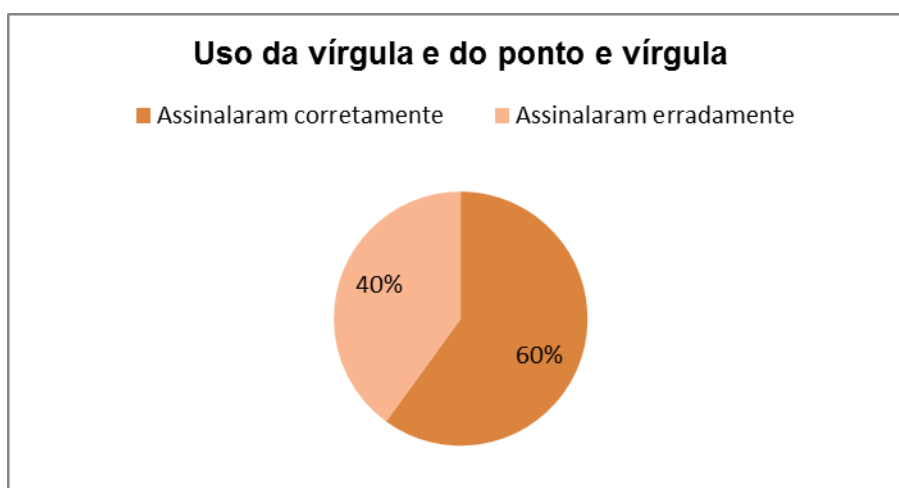


Gráfico 6 – Utilização da vírgula e do ponto e vírgula

Por fim, no último exercício (“Rodeia de azul a pontuação inaceitável. Reescreve a frase com as devidas correções”), a média de erros alcançada é de 6,45, havendo apenas um estudante a realizar esta atividade sem errar qualquer sinal de pontuação. O número máximo de erros atingido foi 17. É de realçar que

este foi o exercício no qual ocorreram mais erros, eventualmente por ser o mais complexo (implicando, por exemplo, que o aluno reconhecesse a impossibilidade de, com uma vírgula, “separar” o sujeito do predicado).

De um modo global, consideram-se os resultados apresentados pouco satisfatórios. A resolução do último exercício demonstrou que as dificuldades relativas ao uso da vírgula e do ponto e vírgula persistem. Assim, tornou-se pertinente continuar o estudo sobre esta e outras problemáticas, evidenciadas pelos estudantes na ficha de diagnóstico. Neste sentido, respeitando os grupos de Diferenciação Pedagógica estabelecidos, realizou-se uma ficha de trabalho – cf. Anexo 8 – cujos resultados serão analisados de seguida.

4.5. Análise dos resultados da ficha sobre a utilização dos diferentes sinais de pontuação – “Ditado diferenciado”

A propósito das dificuldades manifestadas nas duas primeiras sessões (ficha de diagnóstico e ficha de trabalho inerente ao uso da vírgula e do ponto e vírgula) tornou-se necessário prosseguir o estudo sobre a pontuação. Assim, no dia 17 de abril de 2015, ao longo de 90 minutos, concretizou-se, como mencionado no Capítulo 3 (tópico 3.2.3.4), uma ficha relativa à utilização dos diferentes sinais de pontuação – cf. Anexo 8. Antes da análise dos resultados obtidos importa realçar que, uma vez mais, as respostas em branco foram consideradas erradas.

No que concerne ao primeiro exercício (“Pontua, acertadamente, as frases que se seguem”), na alínea a) (**Grupo I** – “O Limoeiro exclamou: - Sou raiz_ tronco_ flores_ frutos e folhas.”; **Grupo II** – “O Limoeiro exclamou: _Sou raiz_ tronco_ flores_ frutos e folhas.”; **Grupo III** – “O Limoeiro exclamou_ _Sou raiz_ tronco_ flores_ frutos e folhas_”) a média de erros fixa-se nos 0,35 sendo que 17 alunos (85%) não cometeram nenhum erro. Os estudantes que incorreram num maior número de erros não ultrapassaram os 4. É de notar que os Grupos I e II

acertaram esta tarefa na totalidade. Já no Grupo III a média de erros foi de 0,64 – cf. Anexo 12.

No mesmo exercício, mas na alínea b) (**Grupo I** – “Na McDonald’s o senhor perguntou: - Prefere o Menu 1 o Menu 2 ou o Menu 3?”; **Grupo II** – “Na McDonald’s o senhor perguntou: _ Prefere o Menu 1_ o Menu 2 ou o Menu 3_”; **Grupo III** – “Na McDonald’s o senhor perguntou__ Prefere o Menu 1_ o Menu 2 ou o Menu 3_”), a média de erros ocorridos corresponde a 0,5 e 13 é a totalidade de discentes (ou seja, 65%) que realizaram de forma correta o solicitado. O número máximo de erros/estudante é 3. Saliente-se que o Grupo II alcançou os resultados mais positivos, pois média de erros atingida é de 0,16, enquanto a do Grupo I é de 0,33 e a do Grupo III é de 0,73 – cf. Anexo 12.

Quanto à alínea c) (**Grupo I** – “A Inês_ surpreendida_ disse: - Vi tartarugas_ que eram gigantes_ elefantes que eram minorcas moscas que eram cor-de-rosa e girafas que eram azuis!”; **Grupo II** – “A Inês_ surpreendida_ disse: _ Vi tartarugas_ que eram gigantes_ elefantes_ que eram minorcas_ moscas_ que eram cor-de-rosa e girafas que eram azuis_”; **Grupo III** – “A Inês_ surpreendida_ disse_ _ Vi tartarugas_ que eram gigantes_ elefantes_ que eram minorcas_ moscas_ que eram cor-de-rosa e girafas que eram azuis_”), a média de erros é de 0,95 e 10 é número de respostas completamente certas (50%). Nesta alínea, o número de erros por aluno não excedeu os 5 sinais de pontuação. Importa, também, referir que a média de erros do Grupo I foi de 1,33, a do Grupo II 0,5 e a do Grupo III 1,09 – cf. Anexo 12.

Relativamente ao exercício 2 (“Ouve com atenção e pontua, corretamente, o texto”) a média de erros encontrados foi de 5,25, sendo que as respostas totalmente corretas foram dadas por 4 discentes. Note-se que o Grupo I não cometeu qualquer erro, que a média de erros do Grupo II é de 2,5 e que a do Grupo III corresponde a 8,18 – cf. Anexo 12.

No que diz respeito ao terceiro exercício [“Repara que depois do 3.º parágrafo, há uma parte do texto em que não foram assinalados quaisquer parágrafos. Reescreve-a, assinalando o(s) parágrafo(s) em falta”] os alunos mostraram, na sua maioria (55%), não conseguir sinalizar devidamente os

parágrafos. Apenas 45% dos estudantes, ou seja, 9 discentes (2 estudantes do Grupo I, 3 do Grupo II e 4 do Grupo III) concretizaram a atividade corretamente.

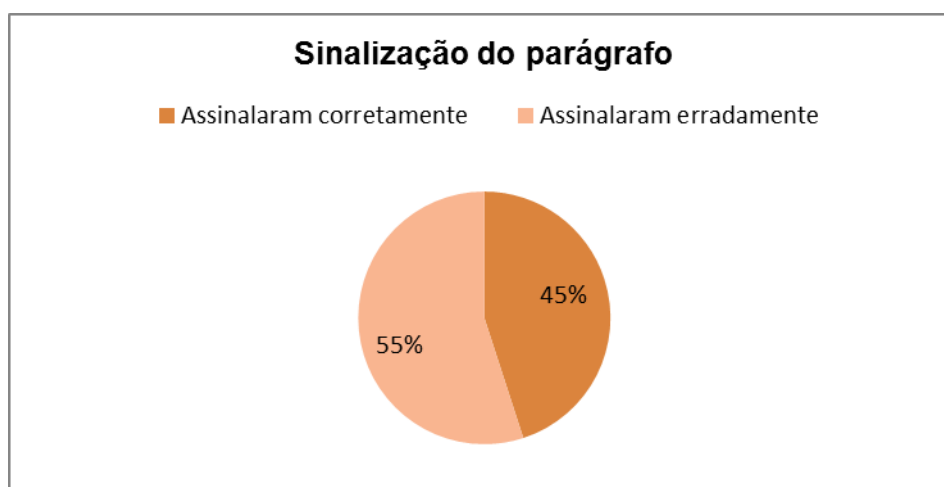


Gráfico 7 – Uso do parágrafo

Por último, no inquérito por questionário (realizado através do *software MythWare*) – cf. Anexo 13 –, no que se refere à consciencialização dos discentes sobre a aquisição de novas aprendizagens (“O que aprendi?”) destaca-se o reconhecimento geral da importância do uso dos diferentes sinais de pontuação: “Eu aprendi que a pontuação é importante para os textos” (aluno J); “Eu aprendi muito sobre a pontuação, por exemplo, a usar os pontos finais” (aluno C); “Eu aprendi a usar a pontuação, principalmente a usar os parágrafos” (aluno N) e “Eu aprendi que se deve pôr a pontuação” (aluno Q).

No mesmo inquérito, acerca da relevância desta atividade (“Gostei de...Não gostei de...”) a turma manifestou uma opinião positiva, havendo apenas três estudantes a indicar um aspeto negativo sobre a mesma: “Eu gostei de tudo na aula de Português” (aluno I); “Gostei de aprender a pontuação” (aluno F); “Gostei de aprender a pôr os sinais de pontuação” (aluno O); “Eu não gostei do exercício dos parágrafos” (alunos A, G e N).

Saliente-se que, na mesma tarefa (o inquérito), ao ser-lhes pedido avaliassem o decorrer da sessão (“Assinala com X a tua apreciação global da aula de Português”) todos demonstraram agrado, respondendo o seguinte:

Assinala com X a tua apreciação global da aula de Português.




		
X		

Fig. 7 – Apreciação dos discentes face à Sessão IV

Em jeito de síntese, pode concluir-se que os resultados conseguidos não vão ao encontro do espectável. A distinção entre a utilização da vírgula e do ponto e vírgula é ainda um constrangimento (embora, não tão evidente quanto na primeira sessão, já que nesta atividade vários estudantes mostraram o “domínio” deste aspeto), bem como a sinalização do parágrafo e restantes sinais de pontuação (destaque-se, porém, que no uso do travessão e dos dois pontos ocorreram melhorias substanciais).

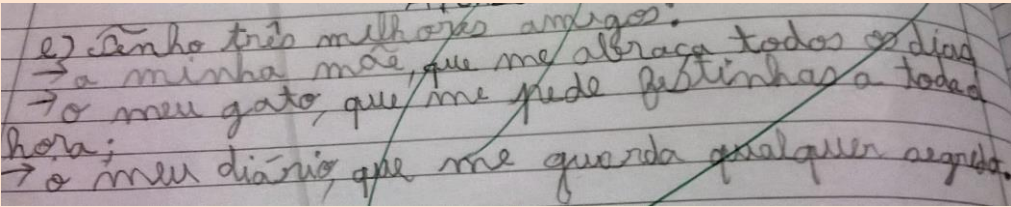
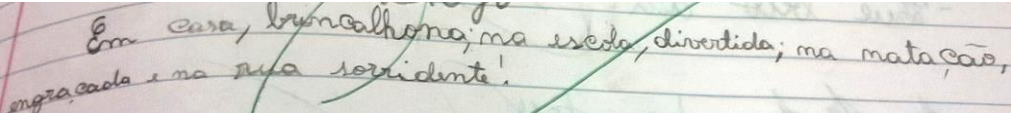
Por outro lado, com o preenchimento do inquérito por questionário denota-se grande percepção face à relevância da pontuação, no entanto, dada a pouca profundidade das explicitações dos discentes, acredita-se que a consciência face à aquisição de novas aprendizagens tenha sido, até à data, débil, apesar de ter ainda de se considerar que são alunos do 2.º ano de escolaridade, o que levaria provavelmente a respostas menos completas.

Com o intuito de melhorar os vários pontos mencionados procedeu-se à realização de uma sessão que exigiu a pontuação e construção de frases. Esta aconteceu sob a forma de mentores (isto é, o trabalho foi desenvolvido em pares, cujos elementos de cada par pertenciam a grupos de DP distintos) e será analisada posteriormente.

4.6. Análise às respostas obtidas na Sessão V – “Pontissegurança”

Como suprarreferido no Capítulo 3 (tópico 3.2.3.5.), ao longo da Sessão V, que durou 90 minutos, os alunos trabalharam em díade sendo que a cada par lhes foi associada (considerando as dificuldades anteriormente manifestadas) uma frase por pontuar (tarefa a concretizar em primeira instância) e dois sinais de pontuação com os quais se perspetivou a formulação de outras frases. O trabalho foi desenvolvido segundo a lógica de mentorado, isto é, um aluno concretizava a atividade a partir de um apoio que era dado por um colega de turma. Neste âmbito, lembre-se que, segundo Tomlinson (2008, p.156), “os acompanhamentos por mentores tornam a aprendizagem numa parceria e ajudam os discentes a aumentarem a sua perceção sobre opções futuras e como alcançá-las”.

No que diz respeito à pontuação das diferentes frases, é possível afirmar que todos os estudantes identificaram os sinais de pontuação em falta, evidenciando, assim, consciência face à utilização (função/pertinência) dos mesmos. Observe-se a tabela abaixo, correspondente à compilação dos registos efetuados pela turma:

Nome e Grupo (G) de DP	Respostas obtidas
A (GI) e J (GIII)	
B (GI) e P (GIII)	

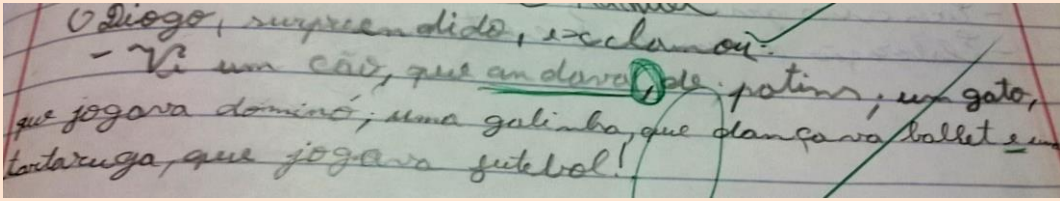
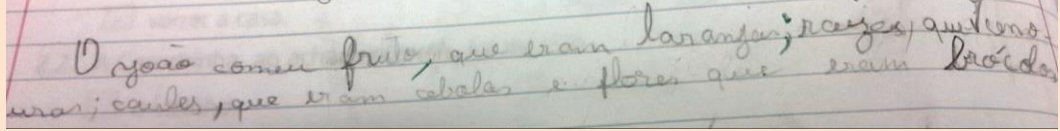
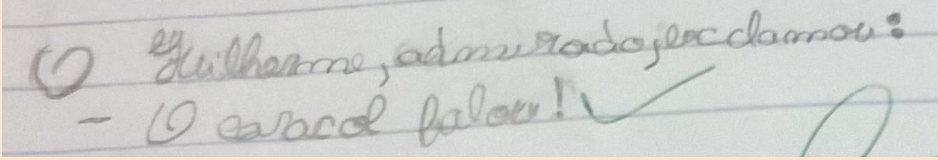
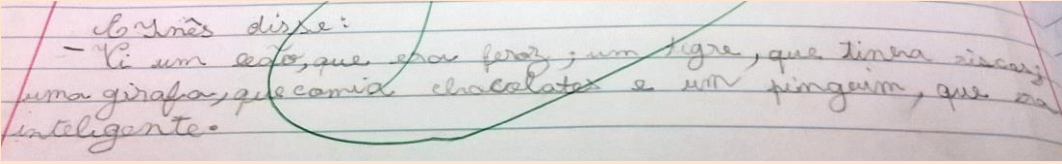
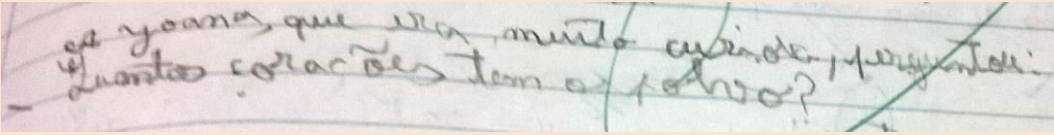
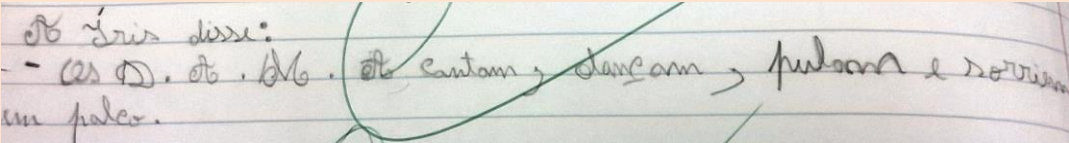
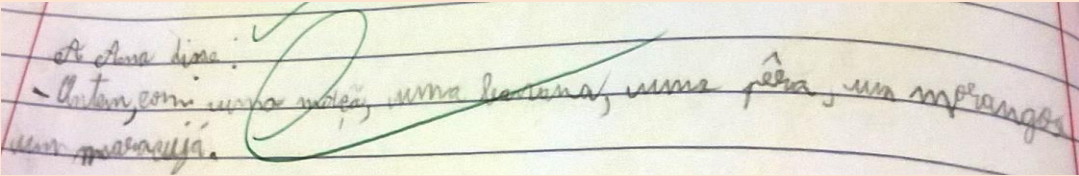
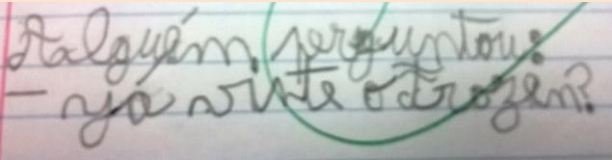
<p>C (GII) e O (GIII)</p>	
<p>D (GII) e S (GIII)</p>	
<p>E (GII) e N (GIII)</p>	
<p>F (GI) e Q (GIII)</p>	
<p>G (GII) e K (GIII)</p>	
<p>H (GII) e L (GIII)</p>	
<p>I (GII) e T (GIII)</p>	
<p>M (GIII) e R (GIII)</p>	

Tabela 4 – Frases pontuadas em díade na Sessão V

Já no que concerne à formulação de frases os resultados alcançados não foram tão positivos. Em alguns casos, os estudantes não concretizaram a atividade corretamente, revelando, ocasionalmente, falta de consciência quanto ao uso da pontuação. Atente-se no exemplo seguinte, em que os discentes B e P separam o sujeito do predicado através de uma vírgula:

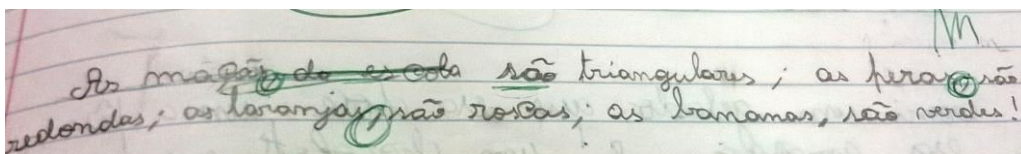


Fig. 8 – Uso incorreto da vírgula

Contudo, são vários os exemplos em que os alunos mobilizam os conhecimentos adquiridos sobre a pontuação. Veja-se a Tabela 5:

Nome e Grupo (G) de DP	Respostas obtidas
<p>D (GII) e S (GIII)</p> <p>(utilização da vírgula e das reticências)</p>	
<p>E (GII) e N (GIII)</p> <p>(uso dos dois pontos e do ponto de exclamação)</p>	
<p>I (GII) e T (GIII)</p> <p>(sinalização dos dois pontos e do travessão)</p>	

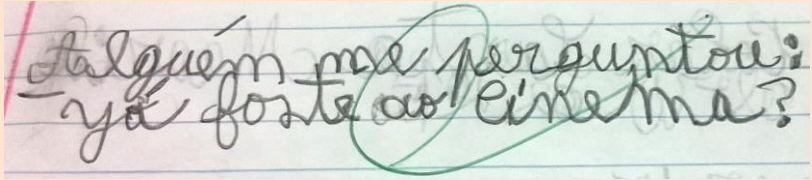
<p>M (GIII) e R (GIII)</p> <p>(uso dos dois pontos e do ponto de interrogação)</p>	
---	--

Tabela 5 – Formulação de frases utilizando diferentes sinais de pontuação

Genericamente o balanço desta sessão é satisfatório. Apesar da persistência de algumas dificuldades, é notória a evolução na resolução dos vários exercícios. A maioria dos estudantes conseguiu não só pontuar as respetivas frases, como criar outras, demonstrando conhecimentos acerca da importância da pontuação e sua utilização.

4.7. Análise da consciencialização dos estudantes sobre a importância e uso da pontuação

Como tem sido frisado, a consciência dos discentes relativamente à importância da pontuação foi um aspeto relevante neste estudo (recorde-se, inclusive, que a Sessão II foi exclusivamente dedicada a esta abordagem), pelo que, além das respostas obtidas nas fichas de trabalho se optou por, ao longo das Sessões IV (dia 17 de abril de 2015) e V (dia 29 de abril de 2015), registar (não só eu, como o par pedagógico e as orientadoras cooperante e da Universidade de Aveiro) algumas das respostas dos alunos quando confrontados com o “porquê” e “para quê” da pontuação. Note-se que não existe uma associação pergunta/resposta do estudante, mas sim, uma associação pergunta/resposta da turma e, por isso, serão utilizadas as seguintes designações no decorrer desta análise: P – professor e A – alunos.

Observe-se o seguinte excerto referente à relevância da pontuação (“porquê da pontuação”):

“P: A pontuação é importante ou não?

A: Sim.

P: Para quê?

A: Porque se não colocarmos a pontuação chegamos a um tempo em que ficamos sem ar. Se não tivéssemos os sinais não conseguíamos respirar.

P: Os sinais de pontuação são a respiração do texto. São importantes para quem escreve e para quem lê. Permitem organizar as nossas ideias para que os textos não fiquem confusos.”

(Sessão IV – 17/04/2015)

Através desta transcrição compreende-se que os discentes entendem a pontuação como um suporte de lisibilidade, ou seja, como um elemento fundamental na modulação da respiração na leitura (Cassany, 1993).

Veja-se, agora, um breve diálogo respeitante ao uso dos sinais de pontuação e suas funções (“para quê da pontuação”):

“P: O que nos indica o ponto de exclamação?

A: Que estamos admirados...

P: Que outros sinais de pontuação conhecem?

A: O ponto e vírgula. A sua função é fazer uma pausa média, maior do que a da vírgula e menor do que a do ponto final.

P: Também vimos as aspas...

A: Para dizermos uma coisa que outra pessoa escreveu... E também vimos os parênteses para pôr na frase uma coisa que não interessa...

P: Não é algo que não interessa, é algo complementar. E as reticências? O que indicam?

A: A turma não respondeu e, por isso, a docente registou uma frase no quadro que implicasse o uso das mesmas.

A: Quando a frase está muito grande usamos as reticências para...

P: A frase é grande? O que significam as reticências?

A: Que a frase não acabou...

P: O uso das reticências significa que algo ficou por dizer.”

(Sessão IV – 17/04/2015)

Este trecho mostra que os alunos identificam os vários sinais de pontuação e que, na maior parte das vezes, reconhecem, também, os propósitos de cada um deles. Todavia, nem sempre tal acontece. Atente-se no caso dos parênteses e das reticências em que os estudantes manifestam alguma confusão quanto à pertinência da sua utilização.

No seguimento deste ponto (uso da pontuação e suas funções) destaque-se, também, a transcrição abaixo, em que a turma compreende não só o objetivo associado ao uso da vírgula, bem como justifica um exemplo referente à sua utilização:

“P: O que nos indica a vírgula?

A: Uma pausa pequenina.

P: Por que é que a palavra fica entre vírgulas?

A: Porque se tirarmos a palavra a frase ainda fica com sentido.”

(Sessão V – 29/04/2015)

Analisando de um modo global as respostas dadas pelos discentes, verifica-se que estes estão conscientes relativamente à importância da pontuação. É possível constatar que existe, por parte dos alunos, o entendimento de que a mesma é fundamental para que o texto seja lido e compreendido. Ao mesmo tempo, denota-se que, no geral, há percepção sobre as funções dos diferentes sinais de pontuação, ainda que, como supramencionado, se tenham manifestado algumas divergências.

4.8. Análise dos resultados da ficha final

No dia 30 de abril de 2015 concretizou-se a ficha final, com o intuito de fazer o levantamento das capacidades de pontuação, por parte dos estudantes. Após 4 sessões a turma respondeu, de novo, à ficha de trabalho entregue no encetar deste estudo – cf. Anexo I. Deste modo, pretendeu-se compreender se houve alguma evolução no que respeita ao uso da pontuação (sinalização do parágrafo, dos dois pontos, do travessão, do ponto de interrogação, do ponto final, da vírgula, do ponto de exclamação, das reticências e do ponto e vírgula). Note-se que para organizar as respostas obtidas – cf. Anexo 14 – se recorreu, uma vez mais, ao código de transcrição explícito na Tabela 2.

Atente-se, então, na tabela abaixo, correspondente à compilação dos erros evidenciados pelos alunos:

Pontuação									
Tipologia de erro (Falta ou uso inadequado da pontuação)	Parágrafo	:	-	?	.	,	!	...	;
Ocorrências na Sessão I	20	10	14	6	19	20	14 ⁵	14 ⁶	20
Ocorrências na Sessão VI	19	4	10	7	16	20	12 ⁷	12 ⁸	15

Tabela 6 – Erros ocorridos nas Sessões I e VI

Relativamente ao uso da vírgula é possível afirmar que, tal como aconteceu na Sessão I, nenhum discente (100%) a conseguiu sinalizar corretamente. Constata-se, portanto, que esta dificuldade não se dissipou, ou seja, parece não ter havido evolução em relação a este aspeto, na pontuação deste texto – cf. Tabelas 3 e 6.

⁵ Nenhum aluno assinalou o ponto de exclamação. Considerou-se correto, em substituição do mesmo, o uso do ponto final.

⁶ Nenhum discente assinalou as reticências. Considerou-se correto, em substituição das mesmas, o uso do ponto final.

⁷ Houve quem não assinalasse o ponto de exclamação. Considerou-se correto, em substituição do mesmo, o uso do ponto final.

⁸ Nenhum discente assinalou as reticências. Considerou-se correto, em substituição das mesmas, o uso do ponto final.

Quanto ao parágrafo denota-se, segundo a Tabela 6, que grande parte da turma (95%) não o soube sinalizar. Porém, foram vários os casos em que houve progresso face à utilização do mesmo. Observem-se os exemplos seguintes que destacam tal facto:

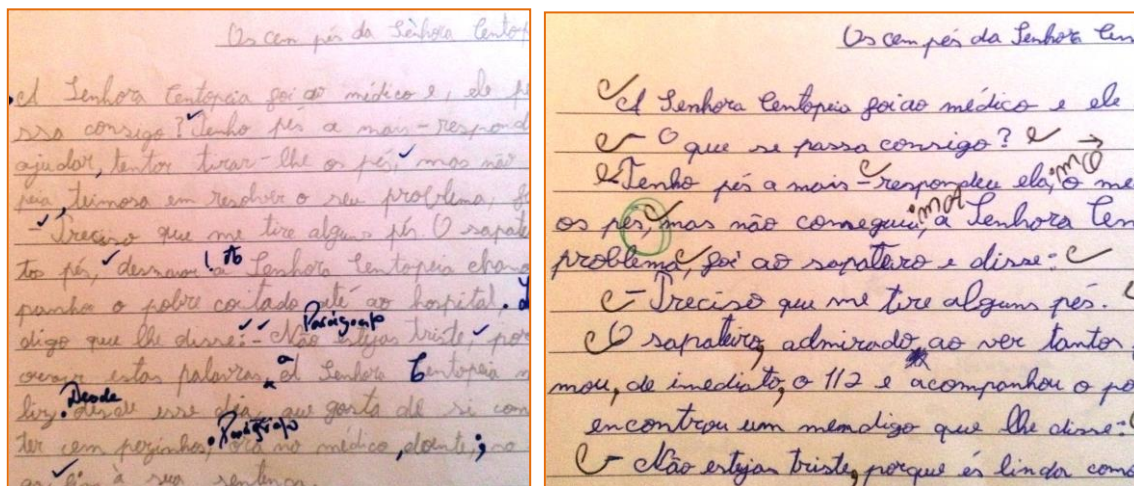


Fig. 9 – Excertos do aluno C (Grupo II) nas Sessões I e VI, respetivamente

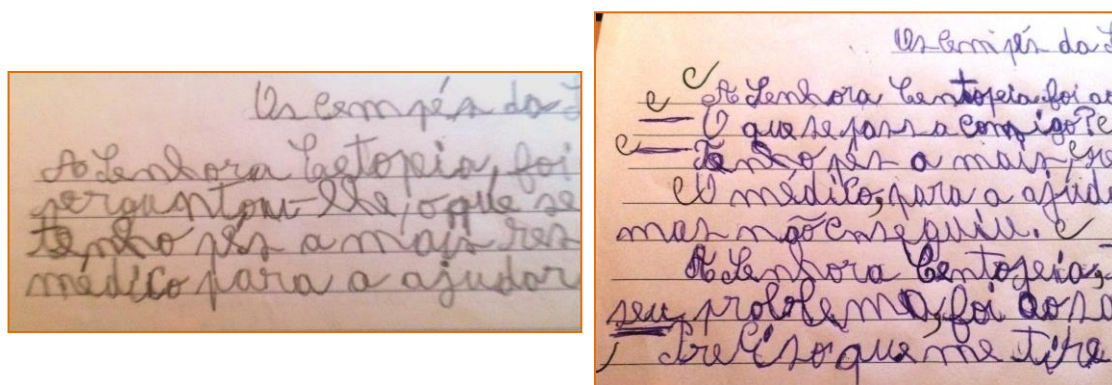


Fig. 10 – Excertos do aluno R (Grupo III) nas Sessões I e VI, respetivamente

Em termos gráficos denota-se, também, uma ligeira evolução. Veja-se, que no início do projeto 100% dos alunos sinalizaram erradamente o parágrafo:

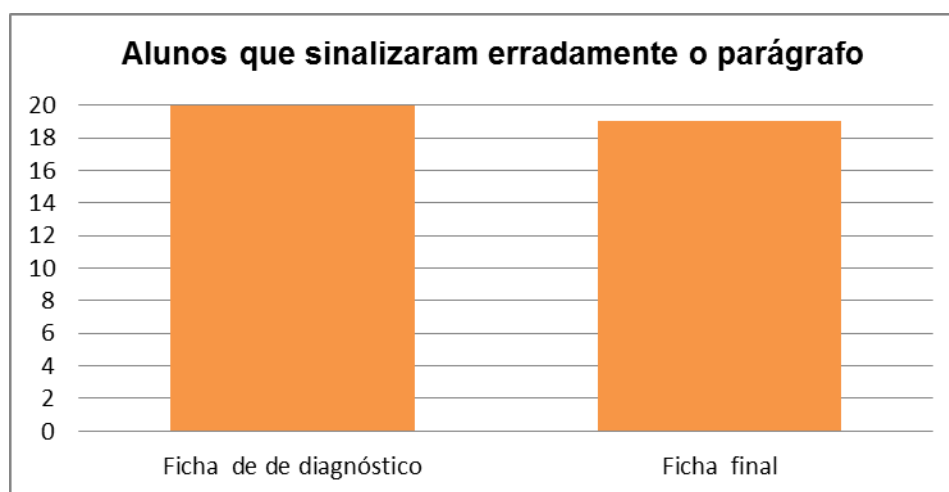


Gráfico 8 – Uso incorreto do parágrafo nas Sessões I e VI

Por outro lado, de acordo com a Tabela 6 e com o Gráfico 8, a maioria dos estudantes (80%) continua a usar inadequadamente o ponto final. Ainda assim, verifica-se alguma evolução em relação a esta dificuldade, já que na Sessão I a incidência desta problemática foi maior (95%), tal como se pode ver a seguir:

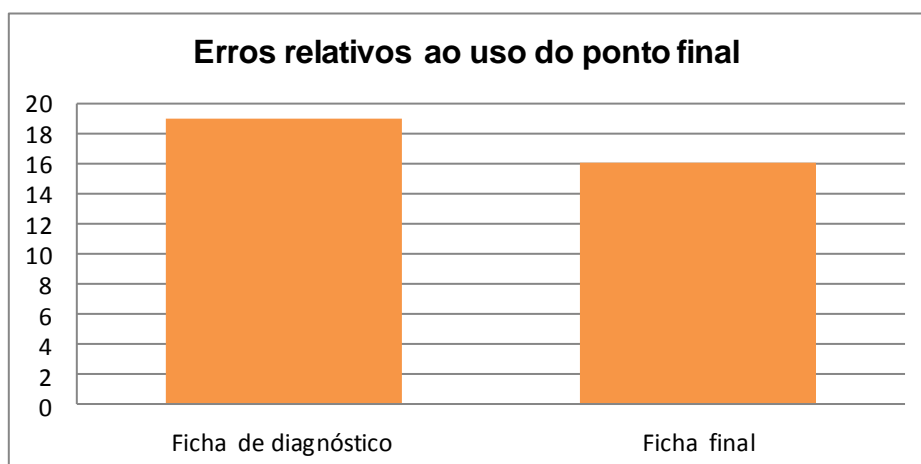


Gráfico 9 – Utilização errada do ponto final nas Sessões I e VI

No que diz respeito à utilização do ponto e vírgula, os resultados alcançados foram, também, pouco satisfatórios. A turma, no global (75%), não conseguiu utilizar este sinal de pontuação devidamente – cf. Tabela 6 e Gráfico 9.

Houve, todavia, uma melhoria algo considerável, uma vez que na ficha de diagnóstico este constrangimento foi comum a todos os discentes (100%). Averigúe-se o referido:

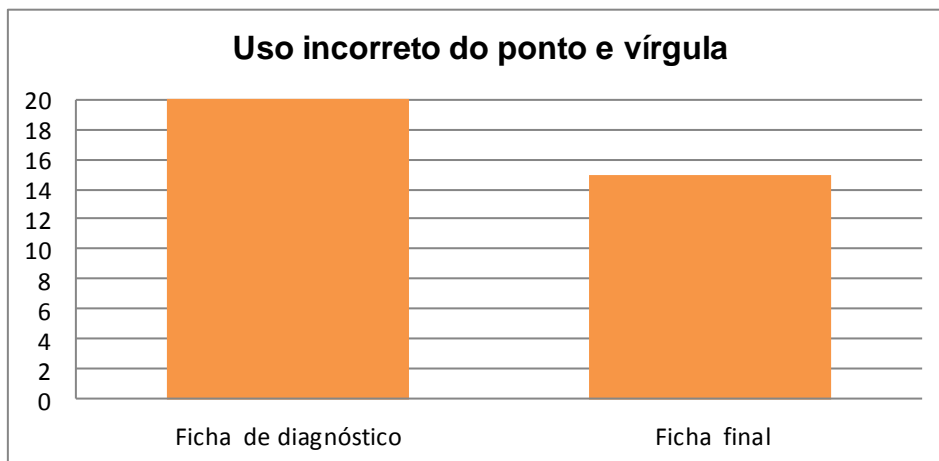


Gráfico 10 – Sinalização indevida do ponto vírgula nas Sessões I e VI

Consoante a mesma tabela – cf. Tabela 6 –, é possível concluir que apenas 40% dos alunos usam de modo correto o ponto de exclamação e as reticências. Não obstante, registou-se algum progresso, pois na sessão inicial só 30% dos estudantes utilizaram de forma devida estes sinais de pontuação. Atente-se a seguir:

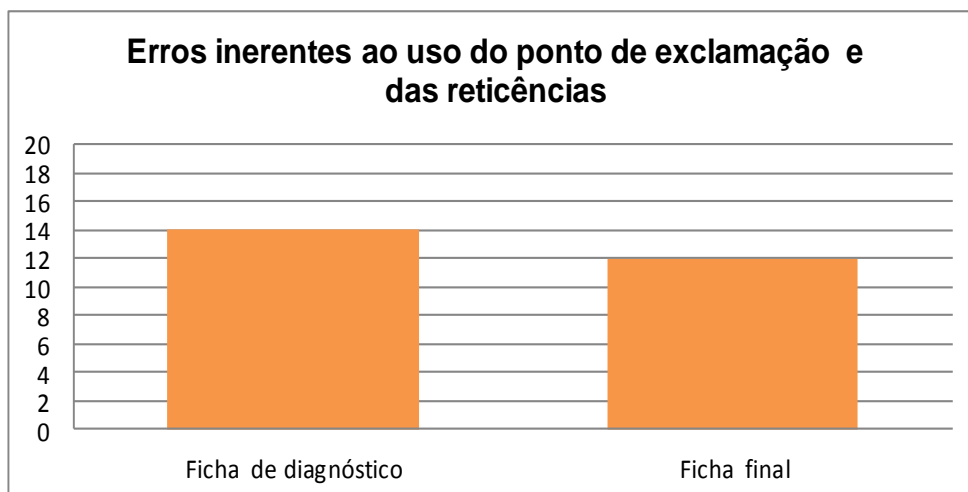


Gráfico 11 – Uso inadequado do ponto de exclamação e das reticências nas Sessões I e VI

Relativamente ao travessão constata-se que 50% dos discentes possuem consciência sobre o seu emprego – cf. Tabela 6 e Gráfico 11. Tais resultados implicam alguma evolução, dado que na Sessão I, tal competência se registou somente em 30% dos alunos. Veja-se:

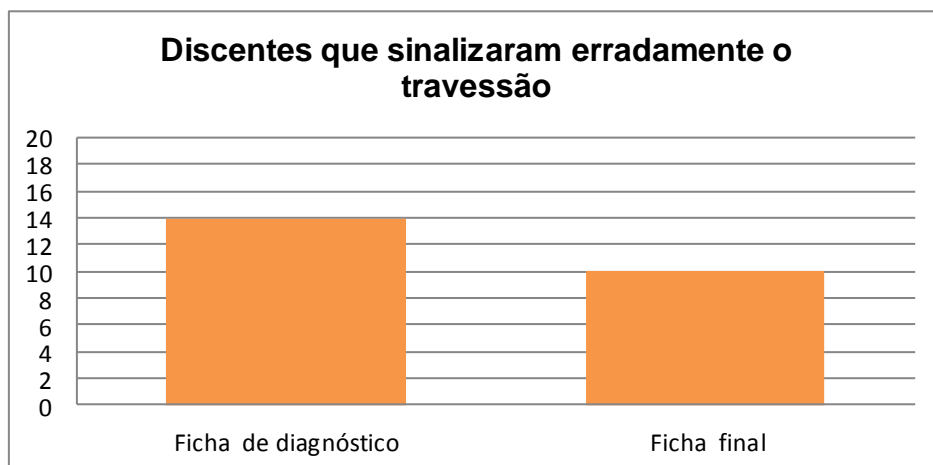


Gráfico 12 – Utilização errada do travessão nas Sessões I e VI

No que concerne ao ponto de interrogação verificou-se que 65% dos estudantes o usaram de modo exímio – cf. Tabela 6 e Gráfico 12. Contudo, consideram-se estes resultados os menos positivos, tendo em conta que houve um decréscimo de 5% em relação à ficha de diagnóstico realizada. Observe-se:

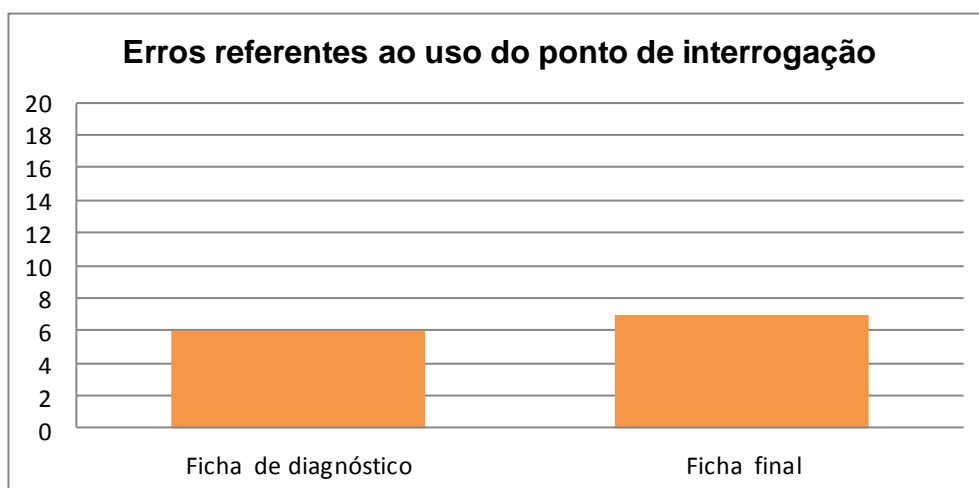


Gráfico 13 – Uso indevido do ponto de interrogação nas Sessões I e VI

Por fim, é possível afirmar que na sinalização dos dois pontos os resultados obtidos foram os mais positivos. A maior parte dos alunos (80%) usou adequadamente o respetivo sinal de pontuação – cf. Tabela 6 e Gráfico 13 –, sendo que no encetar do projeto apenas 50% dos estudantes o tinha feito, tal como é apresentado abaixo:

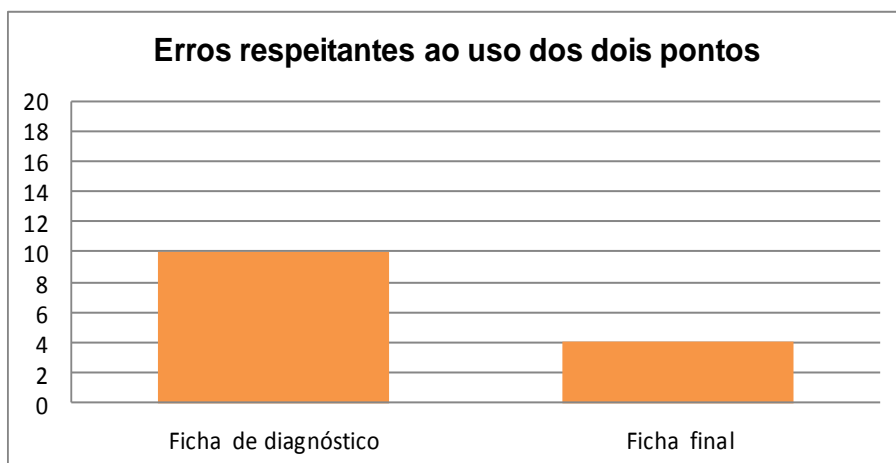


Gráfico 14 – Utilização incorreta dos dois pontos nas Sessões I e VI

Analisando globalmente as produções textuais dos discentes na ficha final, verificou-se uma diminuição do número de erros de pontuação, em relação à ficha de diagnóstico. Tal evidência foi notória, sobretudo, no uso do ponto e vírgula (0% de respostas corretas na ficha de diagnóstico e 25% na ficha final) e dos dois pontos (50% de respostas certas na ficha de diagnóstico e 80% na ficha final).

Através da ficha final, constatou-se ligeira evolução na utilização da pontuação e, ao mesmo tempo, pôde observar-se que são várias as dificuldades que persistem. Saliente-se que na maior parte dos casos a percentagem de respostas erradas ultrapassa os 50%. Além disso, note-se que no caso específico da vírgula não se registou qualquer progresso e que no emprego do ponto de interrogação houve uma regressão dos resultados (pois as respostas acertadas na ficha de diagnóstico superaram as alcançadas na ficha final).

Capítulo 5 – Conclusões

5.1. Introdução

Neste capítulo, apresentar-se-ão, em primeiro lugar, as principais conclusões provenientes da análise dos resultados, procurando relacioná-las com as questões de investigação, inicialmente delineadas.

De seguida, far-se-á uma breve reflexão sobre as limitações e pontos fortes do estudo.

Por fim, expor-se-ão algumas sugestões para possíveis projetos futuros.

5.2. Síntese conclusiva dos resultados

Em primeira instância, importa lembrar que, das 6 sessões implementadas, a inicial correspondeu à ficha de diagnóstico. Concluiu-se, a partir da análise a este instrumento de recolha de dados, que a turma do 2.º ano, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, apresentava bastantes dificuldades no uso da pontuação, embora, não manifestadas de igual modo pelos alunos, pelo que se optou por estabelecer grupos de Diferenciação Pedagógica (Grupo I, II e III, respetivamente) para trabalhar esta problemática (Subcapítulo 4.3.).

Por outro lado, feito o levantamento de tais dificuldades, considerou-se pertinente dedicar a Sessão II à consciencialização dos estudantes para a importância da pontuação na escrita. Os resultados que daí advieram revelaram-se positivos, sendo que ao longo das diferentes sessões (sobretudo, nas Sessões IV e V) os discentes referiram a relevância dos sinais de pontuação no texto, afirmando-os como essenciais na sua leitura e compreensão. Além disso, demonstraram conhecimentos sobre as funções de cada um deles, ainda que, por vezes, com alguns lapsos na descrição das mesmas.

Quanto à utilização da pontuação propriamente dita nas Sessões III, IV e V, é de mencionar que apesar de se terem registado várias incorreções, se verificou, também, que diminuíram, em relação à Sessão I.

Comparativamente à ficha de diagnóstico, os resultados da turma na concretização da ficha final evidenciaram uma pequena melhoria. Exclusivamente na utilização da vírgula e do ponto de interrogação tal não foi visível. No primeiro caso, mantiveram-se inalterados, ou seja, quer na ficha de diagnóstico, quer na final, os alunos (20) não conseguiram sinalizar a vírgula de forma adequada. No segundo caso, por sua vez, o número de respostas erradas cresceu de 6 (ficha de diagnóstico) para 7. Tal evidência poderá estar relacionada com a dificuldade em distinguir o “disse:” de “perguntou:” pois, enquanto o primeiro vocábulo pressupõe o aparecimento de vários tipos de frase (logo, de forma descontextualizada, é suscetível a utilização de vários sinais de pontuação), o segundo, por sua vez, indica, coercivamente, o aparecimento de uma frase do tipo interrogativo, implicando o uso do ponto de interrogação. Acredita-se, portanto, que este conhecimento poderia ainda ser dúbio para os alunos. Por outro lado, importa referir que a Sessão VI foi implementada ao fim da manhã, ou seja, num momento de maior agitação, motivada pela aproximação da hora de almoço (quebra no grau de atenção), facto que, possivelmente, poderá estar também na origem do sucedido.

Na sinalização do parágrafo as respostas incorretas decresceram de 20 (Sessão I) para 19 (Sessão VI). Embora em termos quantitativos a diferença seja exígua, é de notar que os estudantes, no geral, mostraram mobilizar conhecimentos sobre a utilização do parágrafo, tendo sido maior o número de vezes em que o identificaram.

Também no uso do ponto de exclamação e das reticências se registaram melhores resultados. O número de respostas erradas diminuiu de 14 (ficha de diagnóstico) para 12 (ficha final).

Já no emprego do ponto final pôde constatar-se que os erros decaíram de 19 (Sessão I) para 16 (Sessão VI).

Relativamente à utilização do travessão a evolução conseguida traduziu-se em mais 4 respostas certas, ou seja, obtiveram-se 14 respostas incorretas na ficha de diagnóstico e apenas 10 na última sessão.

No que concerne à sinalização do ponto e vírgula, verificou-se que no encetar do projeto todos os discentes apresentaram respostas erradas. Porém,

houve uma redução das mesmas na ficha final, isto é, 5 alunos assinalaram corretamente o referido sinal de pontuação.

No uso dos dois pontos obtiveram-se os resultados mais positivos. De 10 respostas erradas inicialmente, somente 4 se mantiveram na Sessão VI.

De um modo geral, pode concluir-se que o projeto decorreu de uma forma globalmente satisfatória. Em relação à ficha de diagnóstico, as dificuldades inerentes ao uso da pontuação diminuíram. Contudo, são várias as que ainda persistem. Saliente-se que na maioria dos casos o número de respostas erradas é superior a 10 (somente na sinalização do travessão, do ponto de interrogação e dos dois pontos tal não acontece), facto preocupante já que, como mencionado no Capítulo 2, a correta utilização dos sinais de pontuação atribui clareza ao texto e, mais a mais, é determinante na leitura e perceção do mesmo.

Por outro lado, é possível afirmar-se que, após a implementação das 6 sessões, os estudantes revelam maior consciencialização acerca da importância da pontuação, bem como manifestam conhecimentos sobre as distintas funções dos sinais de pontuação.

Assim, em resposta às questões de investigação (“Qual o contributo da Diferenciação Pedagógica no desenvolvimento de competências de escrita, especificamente a pontuação, em alunos do 2.º ano do 1.º CEB?” e “Como desenvolver competências no que respeita à pontuação e sua importância em alunos do 2.º ano do 1.º CEB?”) e considerando os resultados e respetiva análise realizada no presente relatório, é exequível constatar que a Diferenciação Pedagógica tem influência no desenvolvimento de competências de escrita (pontuação) e que através de práticas voltadas para a DP se desenvolvem competências no que respeita à pontuação e à sua relevância. Ressalve-se, porém, que tal evidência apenas diz respeito aos participantes envolvidos no estudo, uma vez que, tratando-se de uma amostra reduzida, não é possível generalizar o sucedido.

Note-se ainda, como veremos à frente, que o trabalho no âmbito da escrita (bem como na pontuação em específico) requer um acompanhamento sistemático, que não culmina apenas em 6 sessões. Trata-se de um

acompanhamento constante dos alunos, o mais individualizado possível e, quando tal for exequível, implementando medidas/estratégias de DP de acordo com as características singulares e a (in/e)volução de cada criança.

5.3. Limitações e pontos fortes da investigação

Feita a síntese conclusiva dos resultados obtidos, e dadas respostas às questões investigativas que orientam o presente estudo, importa refletir sobre as principais limitações e pontos fortes que lhe dizem respeito.

Uma das limitações terá sido a concretização de uma análise generalista dos resultados em termos de investigação, isto é, o facto de me ter focado nos resultados obtidos pela turma (globais) e não nos inerentes a cada um dos discentes, quando um dos pressupostos da Diferenciação Pedagógica é o de que cada aluno aprende de um modo próprio, num ritmo de desenvolvimento único (Cadima, 1997; Gomes, 2011; Heacox, 2006; Roldão, 1999; Tomlinson, 2008). Destaque-se, todavia, que com este estudo quis perceber-se como, em sala de aula, um professor no seu dia a dia normal, poderia trabalhar a escrita, neste caso, a pontuação. Neste sentido, terei assumido a postura de uma professora investigadora preocupada com a totalidade dos alunos e com a forma (possível ou não) de desenvolver um trabalho verdadeiramente diferenciado em contexto letivo. Mais do que o resultado aluno a aluno, interessou, por isso, analisar os resultados globais e refletir sobre o processo. De futuro, talvez seja pertinente realizar um estudo com apenas alguns dos estudantes envolvidos.

Ainda no que concerne aos pontos menos positivos é possível destacar a visão ou abordagem algo redutora, mecanicista e/ou utilitária da pontuação, já que se realizou um trabalho muito focado em estratégias tipificadas de pontuação textual. No entanto, tendo-se tratado de uma das formas possíveis de trabalhar a pontuação, acredita-se que num futuro projeto se irão envolver outras dimensões.

Uma última limitação, mas não menos importante, foi o tempo. A efemeridade do projeto de intervenção, associada à persistência de efetivas dificuldades no respeito ao uso da pontuação, gerou o entendimento de que seria

relevante dar continuidade ao atual estudo, uma vez que o facto de a colega de díade ter estado também a desenvolver um trabalho na área de Português, com recolha de dados em sessões separadas (mesmo que articuladas) impossibilitou um alargamento do projeto.

No que diz respeito aos pontos fortes desta investigação, são distinguidos o trabalho colaborativo entre a díade (já que ambas tinham projectos subjacentes à temática da Diferenciação Pedagógica e da escrita, sendo que a colega abordava a problemática dos erros ortográficos), a professora titular da turma e a Orientadora Supervisora Institucional, a consciencialização dos alunos acerca da importância da pontuação e a evolução conseguida (pelos estudantes) no âmbito da sua utilização. Um último ponto positivo tem que ver com o meu desenvolvimento pessoal e profissional. A nível pessoal, saliento o facto de estar mais atenta à unicidade de quem me rodeia, respeitando e compreendendo, cada vez mais, as características do outro, acreditando que a Diferenciação, além de Pedagógica, deva ser “Humana”. Por outro lado, a nível profissional pude aplicar vários dos conhecimentos teóricos construídos no decorrer do ciclo de estudos, desenvolvendo, simultaneamente, competências enquanto docente.

5.4. Sugestões para projetos futuros

Considerando que a principal motivação deste estudo foi compreender a influência da Diferenciação Pedagógica no desenvolvimento de competências de escrita (pontuação), apresentar-se-ão, abaixo, algumas sugestões para eventuais projetos futuros.

- (i) Equacionar a concretização de uma análise dos resultados estudante a estudante, para que a investigação se torne mais precisa e aprofundada individualmente. Relembre-se, inclusivamente, que um dos princípios da DP é o de que “nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual” (Tomlinson, 2008, p.35);
- (ii) Abordar a temática supracitada de forma interdisciplinar, ou seja, através do que Carol Tomlinson (2008) designa por centros de

interesse, uns mais voltados para o Português, outros para o Estudo do Meio e outros ainda para a Matemática. Por exemplo, com um aluno cuja predisposição fosse o conhecimento sobre plantas poder-se-iam realizar atividades de pontuação com frases/excertos em que o assunto fosse esse;

- (iii) Realizar um outro inquérito, à semelhança do concretizado na Sessão IV, permitindo-se, assim, a construção de elações melhor sustentadas (já que as respostas obtidas na Sessão IV foram algo superficiais), não só sobre a satisfação sentida e sobre as aprendizagens conseguidas com o presente estudo, como acerca do próprio desenvolvimento (evolução/estagnação/regressão) do projeto.

Bibliografia

- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita: construir a aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 PERSONA.
- Bell, J. (1993). *Doing your research Project*. Milton Keynes: Open University Press.
- Boal, M.E., Hespanha, M.C. & Neves, M.B. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada*. Ministério da Educação.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N.S. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns Itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, A. D. (2006). *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J.A., Gomes, A. & Sequeira, F. (2001). *Ensinar a escrever. Teoria e Prática*. Braga: Universidade do Minho.
- Cassany, D. (1993). *La Cocina de la Escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cavacas, F. (2013). *Alto! Ponto Final – Pontuação*. Lisboa: Clássica Editora.

- Coelho, A. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática – Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação. Universidade Portucalense Infante D. Henrique: Departamento de Ciências e Educação e do Património.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Cunha, C. & Cintra, L. (2013). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, I. (1996). Se a língua materna se tem de ensinar que professores temos de formar? *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri, 75 – 84.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ferreira, V. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Fonseca, F.I. (1994). *Pedagogia da Escrita: perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Foshay, A. W. (2000). *The Curriculum: purpose, substance, practice*. New York: Teachers College Press.
- Gomes, M. H. (2011). *A pedagogia diferenciada na construção da escola para todos: conceitos, estratégias e práticas*. Porto: Edições Ecopy.

- Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Lerner, D. (2008). *Ler e escrever: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lorimier, J. (1988). Différencier la Pédagogie au Cégep. *Pédagogie Collégiale*, 1 (2), 14-18.
- Marques, A.L. (2003). *Motivar para a Escrita: um guia para professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Meirieu, P. (1998). *Os Trabalhos de Casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mucchielli, R. (1974). *L'analyse de contenu: des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.
- Olson, M. W. (1996). *La investigación-acción entra al aula*. Buenos Aires: Aique.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores
- Parkes, M. (1992). *Pause and Effect. An Introduction to the History of Punctuation in the West*. Hants, Regne Unit: Scholar Press.
- Pereira, L.A. & Cardoso, I. (2013). *Reflexão sobre a escrita: o ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.

- Pereira, L.A. et al. (2013). *Atividades para o ensino da língua. Produção escrita – 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Protextos. Cadernos PNEP 3*. Aveiro: UA Editora.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: ESF.
- Resweber, J. (1995). *La recherche-action*. França: Presses Universitaires de France.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições ASA.
- Santos, B. S. (2003). *Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C.A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Visser, J. (1993). *Differentiation: making it work*. Tamworth: NASEN.

Anexos

Anexo 2 – Textos pontuados pelos estudantes na Sessão I

Código de transcrição	
Verde	<p>Pontuação corretamente assinalada. Ex. → – correta sinalização do parágrafo.</p>
Vermelho	<p>Uso incorreto da pontuação. Ex. → – parágrafo erradamente assinalado.</p>
[Azul]	<p>Pontuação por assinalar. Ex. [→] – parágrafo em falta.</p>
Letras riscadas	<p>Uso inadequado da letra minúscula e/ou maiúscula.</p>
Mancha vermelha	<p>Erros ortográficos e/ou palavras não consonantes com o texto. Ex. sapateiro</p>
Mancha azul com gráfica a negrito	<p>Omissão de palavras e/ou parte textual. Ex. “...até a hospital...”</p>

Aluno A

Os pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico, e ele perguntou-lhe:

[→] - O que se passa consigo?

[→] - Tenho pés a mais, respondeu ela. O médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não **conseguiu**. A Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse:

[→] - Preciso que me tire alguns pés. [→]O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés, desmaiou. A Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112, e acompanhou o pobre coitado até ao hospital.

→ Lá [,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:

[→] - Não estejas triste, porque és linda como és.[→]Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz. Desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos, [.]. [→] era[,] no médico[,] doente[;] no sapateiro[,] doença[;] no mendigo[,] fim à sua sentença.

Aluno B

Os **cem** pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico, e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo?

→ - Tenho pés a mais.[,]

← Respondeu ela. [→] O **médico**[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés[,] mas não conseguiu. [→] A Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao **sapatairo** e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés.

→ O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou. A Senhora Centopeia chamou[,]**de imediato**[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado **ate** ao hospital. Lá[,] ela encontrou um **médico mendigo** que lhe disse:

→ - Não **estaja** triste[,] porque és linda como és.

→ **Au** ouvir **o aluno não concluiu a atividade**

Aluno C

Os cem pés da Senhora Centopeia

[→] A Senhora Centopeia foi ao médico e, ele perguntou-lhe: [→] – O que se passa consigo? [→] [-]Tenho pés a mais – respondeu ela,[.] [→] e médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu,[.]–a Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema, foi ao sapateiro e disse: [→] – Preciso que me tire alguns pés. [→] O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou[!] a Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital[.] lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse: [→] – Não estejas triste, porque és linda como és[...]. ao ouvir estas palavras. A Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[.] desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos,[.] [→] ora[,] no médico[,] doente,[;] no sapateiro, doença[;] no mendigo, fim à sua sentença.

Aluno D

Os **cem** pés da **s**enhora Centopeia

- A **s**enhora Centopeia foi ao médico. **E** ele **pergontou-lhe**:
- - O que se passa consigo?
- - Tenho pés a mais.[,]
- **R**espondeu ela.
- O médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés.[,] **M**as não conseguiu.
- A Senhora Centopeia, teimosa em resolver o seu problema [,] foi ao sapateiro e disse:
- - Preciso que me tire alguns pés.
- O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou. A **s**enhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital.
- Lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:
- - Não **esteijas** triste, porque és linda como és[...] [→] **a**o ouvir estas palavras. A **s**enhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz,[.] **d**esde esse dia que gosta de si.
- **C**omo é e não se importa de ter cem **paizinhos**. [→] Ora[,] no médico[,] doente[;] no sapateiro[,] doença[;] no **médico**[,] fim à sua sentença[!]

Aluno E

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico, e ele perguntou-lhe:

→ O que se passa consigo? [→] [-] Tenho pés a mais, respondeu ela. [→] O médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu. A Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema, foi ao sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés. [→] O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou. A Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado. Até ao hospital [,] lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→ - Não estejas triste[,] porque és linda como és. [→] Ao ouvir estas palavras, a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[,] desde esse dia que gosta de si como é e não se, importa de ter cem pezinhos. [→] Ora[,] no médico[,] doente,[:]; no sapateiro[,] doença,[:]; no mendigo[,] fim à sua sentença[!]

Aluno F

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa **contigo?**

→ -Tenho pés a mais! [-] Respondeu ela. [→] O médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu. A Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés. [→] O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou. A **s**enhora Centopeia chamou[,] **de** imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até **a**o hospital.

→Lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→ - Não estejas triste[,] porque és linda como és. [→] Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais, se sentiu infeliz[,] **d**esde esse dia que gosta de si como é, e não se importa de ter cem **pesinhos**. [→] **O**ral[,] no médico[,] doente,[:]; no sapateiro[,] doença,[:]; no mendigo[,] fim à sua sentença[.]

Aluno G

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe:

→- O que se passa consigo [?] [→] [-] ~~t~~enho pés a mais. [,]

→ **R**espondeu ela, [,] [→] **e** médico[,], para a ajudar[,], tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu, [,] a Senhora Centopeia[,], teimosa em resolver o seu problema.[,]

→ **F**oi ao médico e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés.

→ O sapateiro[,], admirado ao ver tantos pés[,], desmaiou, [!] **a** Senhora Centopeia a chamou[,], de imediato[,], o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital. Lá[,], ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→- Não estejas triste, porque és linda como és.

→Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[.] **d**esde esse dia que **gostava** de si como é e não se **importava** de ter cem pezinhos,[.] [→] **o**ra[,], no médico[,], doente,[;] no sapateiro[,], doença,[;] no mendigo[,], fim à sua sentença.

Aluno H

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia, foi ao médico e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo? [→] [-] Tenho pés a mais, respondeu ela, [.] [→] o médico [.] para a ajudar, tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu, [.] a Senhora Centopeia [.] teimosa em resolver, o seu problema, foi ao sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés, [.] [→] o sapateiro [.] admirado ao ver tantos pés, desmaiou, [!] a Senhora Centopeia chamou [.] de imediato [.] o 112 e acompanhou o pobre coitado, até ao hospital, [.] lá [.] ela encontrou um mendigo, que lhe disse:

→ - Não estejas triste [.] porque és linda como és, [...][→] ao ouvir estas palavras, a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz, [.] desde esse dia, que gosta de si como é e não se importa **o aluno não concluiu a atividade**

Aluno I

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo? [→] [-] Tenho pés a mais. [,] Respondeu ela, [,] [→] ~~e~~-médico [,] para a ajudar [,] tentou tirar-lhe os pés. [,] **M**as não **conseguiu**. A Senhora Centopeia [,] teimosa em resolver o seu problema [,] foi ao sapateiro. **E** disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés. [→] O sapateiro [,] admirado ao ver tantos pés [,] **D**esmaiou [!] **a** Senhora Centopeia chamou [,] de imediato [,] o 112 **o aluno não concluiu a atividade**

Aluno J

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe: [→] – O que se passa consigo? [→] [-] Tenho pés a mais! [-] Respondeu ela. [→] O médico [,] para a ajudar, tentou tirar-lhe os pés [,] mas não conseguiu **o aluno não concluiu a atividade**

Aluno K

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe[:] [→] [-] -e se que passa consigo? [→] [-] Tenho pés a mais[,] respondeu ela[,] [→] e médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés[,] mas não conseguiu. A **Senhora** Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés[,] [→] e sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou[!] a Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital[,] lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→ - Não estejas triste, porque és linda como és[...] [→] ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[,] desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos[,] [→] ora[,] no médico[,] doente[;] no sapateiro[,] doença[;] no mendigo[,] fim à sua sentença[!]

Aluno L

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi **ão** médico e ele perguntou-lhe: [→] – O que se passa consigo? [→] – Tenho pés a mais! [-]

→ **r**espondeu ela. [→] O **medico**[,] para a ajudar[,], tentou tirar-lhe os pés[,], mas não conseguiu[,]. **a**–Senhora Centopeia[,], teimosa em resolver o seu problema[,], foi ao sapateiro.**E** disse: [→] – **p**reciso que me tire alguns pés. [→] O sapateiro[,], admirado ao ver tantos pés[,], desmaiou[!] **a** Senhora Centopeia chamou[,], de imediato[,], o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital[.] **l**á[,], ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→- **n**ão **estaijas** triste[,], porque és linda como és. [→] **Ão** ouvir estas palavras a Senhora **Sentopeia** nunca mais se sentiu infeliz[.] **d**esde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos[.] **o aluno não concluiu a atividade**

Aluno M

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao **medico** e ele perguntou-lhe[:] [→] [-] e que se passa consigo[?] [→] [-] tenho pés a mais[,] respondeu ela[,] [→] e **medico**[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu[,] a Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema.[,]

→ Foi ao sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés[,] [→] e sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou.

→ A Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital.

→ **Lá, ela** encontrou um **medico** que lhe disse:

→ - Não estejas triste, porque és linda como és[...] [→] ao ouvir estas palavras.

→ **A** Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[,] desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos. [→] Ora[,] no médico[,] doente,[:;] no sapateiro[,] doença[:;] no mendigo[,] fim à sua sentença[!]

Aluno N

Os cem **pes** da Senhora Centopeia

→A **senhora Centopeia**, foi ao **medico** e ele perguntou-lhe[:] [→] [-]o que se passa consigo?

→- ~~t~~enho pés a mais[,] respondeu, ela[.] [→]o **medico**[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os **pes**, mas não **conseguiu**[,] a Senhora **Sentopeia**[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse[:] [→] [-] **p**reciso que me tire alguns pés[.] [→] o sapateiro admirado, ao ver tantos pés[,] desmaiou[!] a Senhora **Sentopeia** **chamou**[,] **imediatamente**[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital[.] **l**á[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse[:] [→] [-] **n**ão estejas triste[,] porque és linda como **estás**[...][→] **Ao ouvir estas palavras** a **senhora** Centopeia nunca mais se **sentio** infeliz[.] **d**esde esse dia, que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos[.] [→] **o**ra[,] no médico[,] doente[;] no sapateiro[,] doença[;] no mendigo[,] fim à sua **sentação**.

Aluno O

Os cem pés da Senhora Centupeia

[→] A Senhora Centupeia foi ao **medico** e ele **perguntolhe**: [→] [-] **e** que se passa consigo[?] [→] [-] **t**enho pés a mais, respondeu ela[,] [→] **e** médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés[,] mas não conseguiu[,] **a** Senhora Centupeia[,] teimosa em resolver o seu problema, foi ao sapateiro e disse[:] [→] [-] **p**reciso que me tire alguns pés[,] [→] **e** sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou[!] **a** Senhora Centupeia, chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao **hopital**[.] **l**á[,] ela encontrou um mendigo que, **o** **aluno não concluiu a atividade**

Aluno P

Os cem pés da Senhora Centopeia

→A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe[:] [→] [-] e que se passa consigo[?] [→] [-] tenho pés a mais[,] respondeu ela[,] [→] e médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe, os pés[,] mas não conseguiu[.] a—Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse[:] [→] [-] preciso que me tire alguns pés[,] [→] e—sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés, desmaiou[!] a Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital[.] lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse[:] [→] [-] não estejas triste, porque és linda como és[...] [→] ao ouvir estas palavras, a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[.] desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos[.] [→] ora[,] no médico[,] doente[:]; no sapateiro[,] doença[:]; no mendigo[,] fim à sua sentença.

Aluno Q

Os cem pés da Senhora Centopeia

[→] A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe[:][→][-] **e** que se passa consigo? [→][-] **t**enho pés a mais[,] respondeu ela[,] [→] **e** médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés[,] mas não conseguiu[,] **a** Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse: [→][-] **p**reciso que me tire alguns pés[,] [→] **e** sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou[!] **a** senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital[,] **l**á[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse: [→][-] **n**ão estejas triste[,] porque és linda como és[...] [→] **a**o ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[,] **d**esde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos[,] [→] **o**ra[,] no médico[,] doente[;] no sapateiro[,] doença[;] no mendigo[,] fim à sua sentença.

Aluno R

Os cem pés da Senhora Centopeia

[→] A Senhora Centopeia, foi ao médico e ele perguntou-lhe,[:][→][-] **e** que se passa consigo? [→][-] **t**enho pés a mais[,] respondeu ela,[:][→] **e** médico[,] para a ajudar, **o aluno não concluiu a actividade**

Aluno S

Os cem pés da Senhora Centopeia

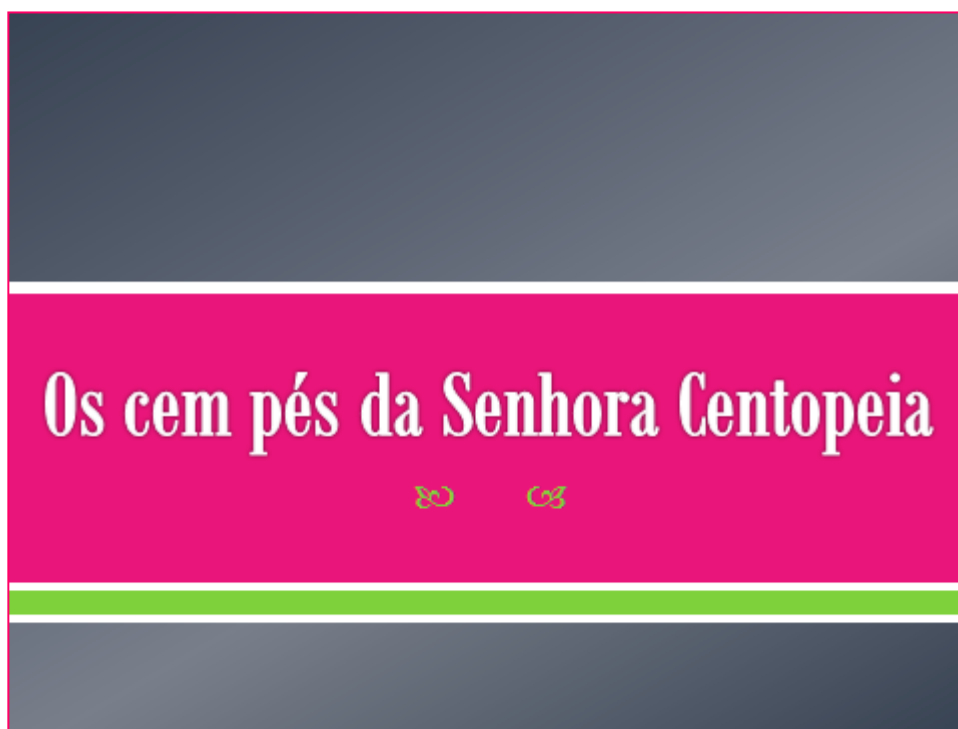
[→] A Senhora Centopeia foi ao, médico e ele perguntou-lhe, [:] [→] [-] e que se passa consigo[?] [→] [-] tenho pés a mais, respondeu ela[.] [→] e médico[.,] para a ajudar[.,] tentou tirar-lhe os pés[.,] mas não, conseguiu[.] a Senhora Centopeia[.,] teimosa em resolver, o seu problema[.,] foi, ao sapateiro e disse[:] [→] [-] preciso que me tire alguns, pés[.] [→] e sapateiro[.,] admirado ao ver, tantos pés[.,] desmaiou[!] a Senhora Centopeia, chamou[.,] de imediato[.,] o 112 e, acompanhou o pobre coitado até ao hospital[.] lá[.,] ela encontrou um, mendigo que lhe disse[:] [→] [-] não estejas triste[.,] porque és linda, como és[...] [→] ao **o aluno não concluiu a atividade**

Aluno T

Os cem pés da Senhora Centopeia

[→] A Senhora Centopeia foi ao **medico** e **o aluno não concluiu a atividade**

Anexo 3 – Correção da atividade realizada pelos alunos na Sessão I



A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe, o que se passa consigo tenho pés a mais, respondeu ela o médico para a ajudar tentou tirar-lhe os pés mas não, conseguiu a Senhora Centopeia teimosa em resolver, o seu problema foi, ao sapateiro e disse

A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe:

- O que se passa consigo?
- Tenho pés a mais, respondeu ela.

O médico, para a ajudar, tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu. A Senhora Centopeia, teimosa em resolver o seu problema, foi ao sapateiro e disse:

- Preciso que me tire alguns pés.

O sapateiro admirado ao ver tantos pés desmaiou. A Senhora Centopeia chamou o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital. Lá ela encontrou um médico que lhe disse:

- Preciso que me tire alguns pés.

O sapateiro, admirado ao ver tantos pés, desmaiou! A Senhora Centopeia chamou, de imediato, o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital. Lá, ela encontrou um mendigo que lhe disse:

Não estejas triste, porque és linda como és ao ouvir estas palavras.

A Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos, ora no médico doente, no sapateiro, doença no mendigo, fim à sua sentença

- Não estejas triste, porque és linda como és...

Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz. Desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos.

Ora, no médico, doente; no sapateiro, doença; no mendigo, fim à sua sentença!

A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe:

- O que se passa consigo?
- Tenho pés a mais, respondeu ela.

O médico, para a ajudar, tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu. A Senhora Centopeia, teimosa em resolver o seu problema, foi ao sapateiro e disse:

- Preciso que me tire alguns pés.

O sapateiro, admirado ao ver tantos pés, desmaiou! A Senhora Centopeia chamou, de imediato, o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital. Lá, ela encontrou um mendigo que lhe disse:

- Não estejas triste, porque és linda como és...

Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz. Desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos.

Ora, no médico, doente; no sapateiro, doença; no mendigo, fim à sua sentença!

Anexo 4 – Obra utilizada para consciencializar a turma face à relevância da pontuação na escrita

,

1

Um dia, lá na pastelaria, apareceu uma menina

Olhou para mim, fixamente,

Quando, de repente,

Falou:



- Quero,

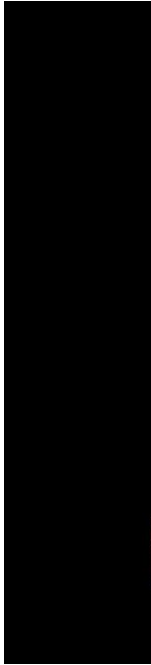
Uma,

Bola,

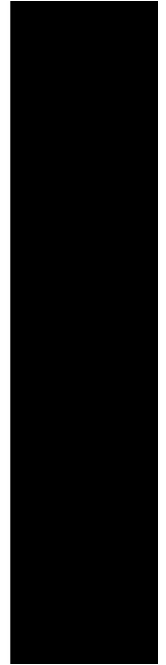
De,

Berlim,

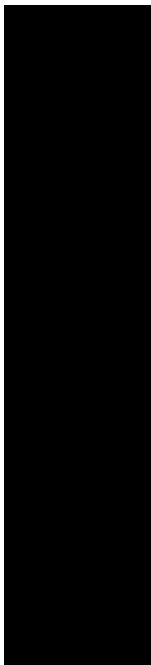
2



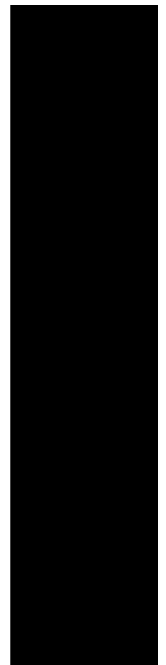
•



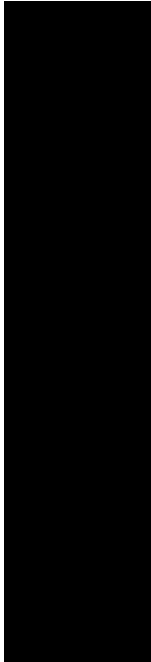
3



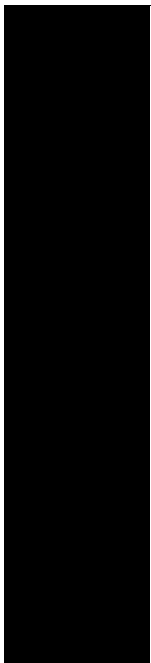
Foi, exatamente, assim que a menina falou para mim



4



5

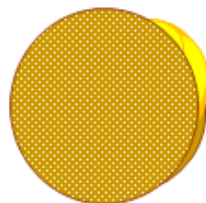


Era uma menina muito engraçada

Com uma Vírgulose malvada

Era uma menina muito engraçada

Que comia como falava



6



E eu

Gulosa

Trinquei-a nas vírgulas

Até que a Bola de Berlim

7



•

8





Chegou ao fim

9

Anexo 5 – Ficha informativa sobre a importância e funções da pontuação

Pontuação

. ? ! : - , ; ... () “ ”

A **pontuação** é importante para exprimirmos com clareza o que pretendemos dizer, mas não só. É-o também para uma boa compreensão do texto e para uma boa leitura do mesmo.

A **pontuação** estrutura o texto, delimita as suas ideias e elimina ambiguidades.

Vírgula	,	Assinala uma pequena pausa. Separa palavras numa enumeração. <i>Ex.: A Inês comeu laranjas, pêras, uvas e maçãs.</i>
Ponto e vírgula	;	Marca uma pausa maior do que a vírgula e menor do que o ponto final. <i>Ex.: A Inês comeu laranjas, que eram doces; pêras, que eram amargas; uvas, que eram salgadas e maçãs, que eram pequeninas.</i>
Ponto final	.	Marca uma pausa demorada. Termina uma frase. <i>Ex.: A Inês caiu.</i>
Ponto de interrogação	?	Termina uma frase que assinala uma pergunta. <i>Ex.: A Inês caiu?</i>
Ponto de exclamação	!	Conclui uma frase que exprime, admiração, ordem... <i>Ex.: A Inês caiu!</i>
Dois pontos	:	Antecedem uma citação ou fala. Indicam uma explicação. <i>Ex.: A Inês caiu e disse: - Patati patata.</i>
Travessão	-	Assinala o início das falas. <i>Ex.: - Onde caíste Inês? - Ao pé do galinheiro.</i>
Reticências	...	Indica que a frase ficou incompleta, que não se disse tudo. <i>Ex.: A Inês caiu...</i>
Aspas	“ ”	Assinalam palavras ditas ou escritas por outras pessoas. <i>Ex.: Podia ler-se no Jornal de Notícias: “A Inês caiu e nasceu-lhe uma galinha na cabeça”</i>
Parênteses	()	Dão uma explicação ou uma informação complementar, isolando palavras ou frases de um texto. <i>Ex.: A Inês (aquela tontinha) caiu!</i>

Anexo 6 – Ficha de trabalho relativa ao uso da vírgula e do ponto e vírgula

EB1 Centro Escolar Santa Maria Manuela

AEGN

3.ª Sessão – Que pausas são estas?

Nome: _____ Data: 15. 04. 2015

1. De acordo com a situação apresentada, coloca uma vírgula (,) ou um ponto e vírgula (;).

- a) As cores do arco-íris são: vermelho_laranja _amarelo _verde _azul _roxo e violeta.
- b) A Carina comprou uma camisola_umas calças_um boné e um relógio.
- c) Na praia_comeu um gelado_no restaurante _uma pizza _ em casa _um chocolate.
Que comilão é o João!
- d) Há três sentimentos dos quais não abdicó:
 - o amor _que me lembra o luar _
 - a amizade _que me lembra o mar _
 - a saudade _que me lembra a verdade.
- e) A Inês _por ser humilde e divertida _conquistou-me!

2. Assinala com X a opção em que o uso da vírgula e/ou do ponto e vírgula está correto.

	Em criança foi, na dança; em adolescente foi, sorridente; em adulto tornou-se, um vulto.
	Em criança, foi na dança; em adolescente, foi sorridente; em adulto, tornou-se um vulto.
	Em criança, foi na dança, em adolescente, foi sorridente, em adulto, tornou-se um vulto.

3. Rodeia de azul a pontuação inaceitável.

Reescreve as frases com as devidas correções.

Os alunos, ansiosos, aguardam, a ida à Feira de Março.

A Ana é, morena, alta e elegante.

Na sala de aula, boa aluna no recreio, boa amiga em casa; uma filha divertida. Todos adoram, a Margarida.

Anexo 7 – Resultados obtidos na ficha de trabalho (“Que pausas são estas?”) relativa ao uso da vírgula e do ponto e vírgula⁹

Nome	Exercício 1 - a) (resposta)	Exercício 1 - a) (erros)	Erros encontrados
A	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
B	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
C	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
D	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
E	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
F	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
G	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
H	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
I	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
J	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
K	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
L	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
M	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
N	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
O	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , ;	, _ , _ , _ , _ , _ , ;	1
P	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0
Q	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	0

⁹ Existe o seguinte código associado à transcrição dos resultados obtidos: cor verde – pontuação corretamente assinalada; cor vermelha – uso incorreto da pontuação e cor azul – pontuação por assinalar (que, como mencionado, foi considerada como um erro).

R	, _ , _ , _ ; _ ,	, _ , _ , _ ; _ ,	1
S	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	2
T	; _ _ , _ ; _ ,	; _ [] _ , _ ; _ ,	3
MÉDIA DE ERROS			0,35
NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE			16
NÚMERO MÁXIMO DE ERROS			3

Nome	Exercício 1 - b) (resposta)	Exercício 1 - b) (erros)	Erros encontrados
A	, _ ,	, _ ,	0
B	; _ ;	; _ ;	2
C	, _ ,	, _ ,	0
D	, _ ,	, _ ,	0
E	, _ ,	, _ ,	0
F	, _ ,	, _ ,	0
G	, _ ,	, _ ,	0
H	, _ ,	, _ ,	0
I	, _ ,	, _ ,	0
J	, _ ,	, _ ,	0
K	, _ ,	, _ ,	0
L	, _ ,	, _ ,	0
M	, _ ,	, _ ,	0
N	, _ ,	, _ ,	0
O	, _ ,	, _ ,	0
P	, _ ,	, _ ,	0
Q	, _ ,	, _ ,	0
R	, _ ,	, _ ,	0
S	; _ ;	; _ ;	2
T	; _ ;	; _ ,	1
MÉDIA DE ERROS			0,25

NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE	17
NÚMERO MÁXIMO DE ERROS	2

Nome	Exercício 1 - c) (resposta)	Exercício 1 - c) (erros)	Erros encontrados
A	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
B	; _ ; _ ; _ ; _ ;	; _ ; _ ; _ ; _ ;	3
C	, _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ ,	2
D	, _ ; _ ; _ ; _ ;	, _ ; _ ; _ ; _ ;	2
E	, _ ; _ , _ , _ ,	, _ ; _ , _ , _ ,	1
F	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
G	, _ , _ , _ ; _ ,	, _ , _ , _ ; _ ,	1
H	, _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ ,	2
I	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
J	, _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ ,	2
K	, _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ ,	0
L	, _ , _ ; _ ; _ ;	, _ , _ ; _ ; _ ;	3
M	, _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ ,	2
N	; _ ; _ ; _ ; _ ;	; _ ; _ ; _ ; _ ;	3
O	, _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ ,	2
P	, _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ ,	2
Q	, _ , _ , _ , _ ;	, _ , _ , _ , _ ;	3
R	, _ , _ ; _ , _ ;	, _ , _ ; _ , _ ;	4
S	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0

T	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
MÉDIA DE ERROS			1,6
NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE			6
NÚMERO MÁXIMO DE ERROS			4

Nome	Exercício 1 - d) (resposta)	Exercício 1 - d) (erros)	Erros encontrados
A	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
B	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
C	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
D	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
E	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
F	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
G	, _ ; _ , _ ; _ ;	, _ ; _ , _ ; _ ;	1
H	; _ . _ ; _ . _ ;	; _ . _ ; _ . _ ;	5
I	, _ . _ , _ . _ ,	, _ . _ , _ . _ ,	2
J	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
K	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
L	; _ ; _ ; _ ; _ ;	; _ ; _ ; _ ; _ ;	3
M	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
N	, _ . _ , _ . _ ,	, _ . _ , _ . _ ,	2
O	, _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ ,	2
P	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
Q	, _ ; _ , _ ; _ ,	, _ ; _ , _ ; _ ,	0
R	, _ ; _ ; _ , _ ,	, _ ; _ ; _ , _ ,	2
S	; _ , _ , _ ; _ ;	; _ , _ , _ ; _ ;	3

T	; _ , _ ; _ , _ ,	; _ , _ ; _ , _ ,	4
MÉDIA DE ERROS			1,2
NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE			11
NÚMERO MÁXIMO DE ERROS			5

Nome	Exercício 1 - e) (resposta)	Exercício 1 - e) (erros)	Erros encontrados
A	, _ ,	, _ ,	0
B	, _ ,	, _ ,	0
C	, _ ;	, _ ;	1
D	, _ ,	, _ ,	0
E	, _ ,	, _ ,	0
F	, _ ,	, _ ,	0
G	, _ ;	, _ ;	1
H	, _ ;	, _ ;	1
I	; _ ,	; _ ,	2
J	, _ ;	, _ ;	1
K	, _ ,	, _ ,	0
L	; _ ;	; _ ;	2
M	, _ ;	, _ ;	1
N	, _ ,	, _ ,	0
O	, _ ,	, _ ,	0
P	, _ ,	, _ ,	0
Q	, _ ;	, _ ;	1
R	, _ ;	, _ ;	1

S	, _ ;	, _ ;	1
T	, _ ;	, _ ;	1
MÉDIA DE ERROS			0,65
NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE			9
NÚMERO MÁXIMO DE ERROS			2

Nome	Exercício 3 - (resposta)	Exercício 3 - (erros)	Erros encontrados
A	Os alunos, ansiosos, aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna; no recreio, boa amiga; em casa, uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos, ansiosos, aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna; no recreio, boa amiga; em casa, uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	0
B	Os alunos, ansiosos aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula boa aluna no recreio boa amiga em casa; uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos, ansiosos[,] aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula[,] boa aluna[;] no recreio[,] boa amiga[;] em casa; uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	7
C	Os alunos, ansiosos, aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante.	Os alunos, ansiosos, aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula[,] boa aluna[;] no recreio[,] boa amiga[;] em casa[,] uma filha divertida[.] Todos adoram a Margarida[.]	6
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS			13

Nome	Exercício 3 - (resposta)	Exercício 3 - (erros)	Erros encontrados
D	Os alunos, ansiosos, aguardam; a ida à Feira de Março. A Ana é morena; alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna no recreio; boa amiga em casa; uma filha divertida.	Os alunos, ansiosos, aguardam; a ida à Feira de Março. A Ana é morena; alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna[;] no recreio; boa amiga[;] em casa; uma filha divertida. Todos adoram a Margarida[.]	7
E	Os alunos ansiosos aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta, e elegante. Na sala de aula; boa aluna, no recreio boa amiga em casa uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos[,] ansiosos[,] aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta, e elegante. Na sala de aula; boa aluna, no recreio[,] boa amiga[;] em casa[,] uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	9
F	Os alunos, ansiosos; aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula boa aluna; no recreio boa amiga; em casa uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos, ansiosos; aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula[,] boa aluna; no recreio[,] boa amiga; em casa[,] uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	4
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS			20

Nome	Exercício 3 - (resposta)	Exercício 3 - (erros)	Erros encontrados
G	Os alunos ansiosos aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna; no recreio, boa amiga em casa uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos[,] ansiosos[,] aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna; no recreio, boa amiga[;] em casa[,] uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	5
H	Os alunos, ansiosos, aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna no recreio, boa amiga em casa, uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos, ansiosos, aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna[;] no recreio, boa amiga[;] em casa, uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	2
I	Os alunos, ansiosos; aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é, morena; alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna no recreio, boa amiga em casa, uma filha divertida. Todos adoram, a Margarida.	Os alunos, ansiosos; aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é, morena; alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna[;] no recreio, boa amiga[;] em casa, uma filha divertida. Todos adoram, a Margarida.	7
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS			14

Nome	Exercício 3 - (resposta)	Exercício 3 - (erros)	Erros encontrados
J	Os alunos, ansiosos aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula boa aluna, no recreio boa amiga, em casa uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos, ansiosos[,] aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula[,] boa aluna, no recreio[,] boa amiga, em casa[,] uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	6
K	Os alunos, ansiosos, aguardam, a ida, à Feira de Março. A Ana é, morena; alta e elegante. Na sala de aula, boa; aluna no recreio, boa amiga em casa; uma filha, divertida. Todos adoram; a Margarida.	Os alunos, ansiosos, aguardam, a ida, à Feira de Março. A Ana é, morena; alta e elegante. Na sala de aula, boa; aluna[;] no recreio, boa amiga[;] em casa; uma filha, divertida. Todos adoram; a Margarida.	10
L	Os alunos, ansiosos, aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna no recreio, boa amiga em casa; uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos, ansiosos, aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna[;] no recreio, boa amiga[;] em casa; uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	4
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS			20

Nome	Exercício 3 - (resposta)	Exercício 3 - (erros)	Erros encontrados
M	Os alunos ansiosos, aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula boa aluna no recreio, boa amiga em casa; uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos[,] ansiosos, aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula[,] boa aluna[;] no recreio, boa amiga[;] em casa; uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	6
N	Os alunos, ansiosos, aguardam a ida à, Feira de Março. A Ana é, morena, alta	Os alunos, ansiosos, aguardam a ida à, Feira de Março. A Ana é, morena, alta e elegante[.] Na sala de aula[,] boa aluna[;] no recreio[,] boa amiga[;] em casa[,] uma filha divertida[.] Todos adoram a Margarida[.]	10
O	Os alunos, ansiosos, aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna no recreio, boa amiga em casa; uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos, ansiosos, aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena[,] alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna[;] no recreio, boa amiga[;] em casa; uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	4
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS			20

Nome	Exercício 3 - (resposta)	Exercício 3 - (erros)	Erros encontrados
P	Os alunos ansiosos, aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula boa aluna no recreio, boa amiga em casa; uma filha divertida. Todos adoram, a Margarida.	Os alunos[,] ansiosos, aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula[,] boa aluna[;] no recreio, boa amiga[;] em casa; uma filha divertida. Todos adoram, a Margarida.	7
Q	Os alunos ansiosos, aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula boa aluna no recreio, boa amiga em casa uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	Os alunos[,] ansiosos, aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula[,] boa aluna[;] no recreio, boa amiga[;] em casa[,] uma filha divertida. Todos adoram a Margarida.	5
R	Os alunos ansiosos, aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula boa aluna no recreio, boa amiga	Os alunos[,] ansiosos, aguardam, a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula[,] boa aluna[;] no recreio, boa amiga[;] em casa[,] uma filha divertida[.] Todos adoram a Margarida[.]	8
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS			20

Nome	Exercício 3 - (resposta)	Exercício 3 - (erros)	Erros encontrados
S	Os alunos, ansiosos aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna no recreio, boa amiga em casa uma filha divertida. Todos adoram, a Margarida.	Os alunos, ansiosos[,] aguardam a ida à Feira de Março. A Ana é morena, alta e elegante. Na sala de aula, boa aluna[;] no recreio, boa amiga[;] em casa[,] uma filha divertida. Todos adoram, a Margarida.	5
T	Na, sala, de, aula, boa, aluna, no, recreio, boa amiga, em, casa; uma, filha, divertida.	Os alunos[,] ansiosos[,] aguardam a ida à Feira de Março[.] A Ana é morena[,] alta e elegante[.] Na, sala, de, aula, boa, aluna, no, recreio, boa amiga, em, casa; uma, filha, divertida. Todos adoram a Margarida[.]	17
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS			22
TOTAL DE ERROS OCORRIDOS			129
MÉDIA DE ERROS			6,45
NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE			1
NÚMERO MÁXIMO DE ERROS			17

Anexo 8 – Ficha de trabalho sobre a utilização dos vários sinais de pontuação e a sinalização do parágrafo

Grupo I

EB1 Centro Escolar Santa Maria Manuela

AEGN

4.ª Sessão – Ditado diferenciado

Nome: _____ Data: 28. 04.
2015

1. Pontua, acertadamente, as frases que se seguem.

a) O Limoeiro exclamou:

- Sou raiz_ tronco_ flores_ frutos e folhas.

b) Na McDonald's o senhor perguntou:

- Prefere o Menu 1 o Menu 2 ou o Menu 3?

c) A Inês_ surpreendida_ disse:

- Vi tartarugas_ que eram gigantes_ elefantes que eram minorcas moscas que eram cor-de-rosa e girafas que eram azuis!

2. Ouve com atenção e pontua, corretamente, o texto.

Os enlatados também têm maus bocados

Ontem_ a Dona Sardinha Enlatada_ ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado_ perdeu o seu batom. Mal se apercebeu disso_ decidiu procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz_ pegando numa borracha_ respondeu:

- Aqui está! A Dona Sardinha Enlatada_ que não achou piada_ exclamou: - Arroz malandrinho!

De repente_ apareceu o Sr. Sal que_ ao observar a sua angústia_ a convidou para um piquenique. Ela_ que só pensava no seu batom_ recusou o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá_ encontrou o Cogumelo Enlatado_ que era

muito divertido_ a Salsicha Enlatada_ que era uma artista do *rock*_ a Ervilha Enlatada_ que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois_ ouviram uma voz:

- Atuns enlatados não são bonitos de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz_ pois quero desculpar-me pelo que fiz.

2.1. Repara que, depois do 3.º parágrafo, há uma parte do texto em que não foram assinalados quaisquer parágrafos.

Reescreve-a, assinalando o(s) parágrafo(s) em falta.

Grupo II

EB1 Centro Escolar Santa Maria Manuela

AEGN

4.ª Sessão – Ditado diferenciado

Nome: _____ Data: 28. 04. 2015

1. Pontua, acertadamente, as frases que se seguem.

a) O Limoeiro exclamou:

Sou raiz tronco_ flores_ frutos e folhas_

b) Na McDonald's o senhor perguntou:

_ Prefere o Menu 1_ o Menu 2 ou o Menu 3_

c) A Inês_ surpreendida_ disse:

_ Vi tartarugas_ que eram gigantes_ elefantes_ que eram minorcas_ moscas_ que eram cor-de-rosa e girafas que eram azuis_

2. Ouve com atenção e pontua, corretamente, o texto.

Os enlatados também têm maus bocados

Ontem_ a Dona Sardinha Enlatada_ ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado_ perdeu o seu batom_ Mal se apercebeu disso_ decidiu procurá-lo_ Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou:

_ Não viu por aí um batom azul_

O Sr. Arroz_ pegando numa borracha_ respondeu:

_ Aqui está_ A Dona Sardinha Enlatada_ que não achou piada_ exclamou: _ Arroz malandrinho_

De repente_ apareceu o Sr. Sal que_ ao observar a sua angústia_ a convidou para um piquenique. Ela_ que só pensava no seu batom_ recusou o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá_ encontrou o Cogumelo Enlatado_ que era muito divertido_ a Salsicha Enlatada_ que era uma artista do *rock*_ a Ervilha Enlatada_ que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois_ ouviram uma voz:

_ Atuns enlatados não são bonitos de lábios pintados_ Aqui tem o seu batom e também um verniz_ pois quero desculpar-me pelo que fiz_

2.1. Repara que, depois do 3.º parágrafo, há uma parte do texto em que não foram assinalados quaisquer parágrafos.

Reescreve-a, assinalando o(s) parágrafo(s) em falta.

Grupo III

EB1 Centro Escolar Santa Maria Manuela

AEGN

4.ª Sessão – Ditado diferenciado

Nome: _____ Data: 28. 04. 2015

1. Pontua, acertadamente, as frases que se seguem.

a) O Limoeiro exclamou_

Sou raiz tronco_ flores_ frutos e folhas_

b) Na McDonald's o senhor perguntou_

_ Prefere o Menu 1_ o Menu 2 ou o Menu 3_

c) A Inês_ surpreendida_ disse_

_ Vi tartarugas_ que eram gigantes_ elefantes_ que eram minorcas_ moscas_ que eram cor-de-rosa e girafas que eram azuis_

2. Ouve com atenção e pontua, corretamente, o texto.

Os enlatados também têm maus bocados

Ontem_ a Dona Sardinha Enlatada_ ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado_ perdeu o seu batom_ Mal se apercebeu disso_ decidiu procurá-lo_ Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou_

_ Não viu por aí um batom azul_

O Sr. Arroz_ pegando numa borracha_ respondeu_

_ Aqui está_ A Dona Sardinha Enlatada_ que não achou piada_ resmungou_ _ Arroz malandrinho_

De repente_ apareceu o Sr. Sal que_ ao observar a sua angústia_ a convidou para um piquenique. Ela_ que só pensava no seu batom_ recusou o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá_ encontrou o Cogumelo Enlatado_ que era muito divertido_ a Salsicha Enlatada_ que era uma artista do *rock*_ a Ervilha Enlatada_ que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois_ ouviram uma voz:

_ Atuns enlatados não são bonitos de lábios pintados_ Aqui tem o seu batom e também um verniz_ pois quero desculpar-me pelo que fiz_

2.1. Repara que, depois do 3.º parágrafo, há uma parte do texto em que não foram assinalados quaisquer parágrafos.

Reescreve-a, assinalando o(s) parágrafo(s) em falta.

Anexo 9 – Correção da atividade realizada na Sessão IV



1. Pontua corretamente, as frases que se seguem.

- a) O Limoeiro exclamou: - Sou raiz, tronco, flores, frutos e folhas.
- b) Na McDonald's o senhor perguntou: - Prefere o Menu 1, o Menu 2 ou o Menu 3?

c) A Inês, surpreendida, disse:

- Vi tartarugas, que eram gigantes, elefantes, que eram minorcas, moscas, que eram cor-de-rosa e girafas que eram azuis!

2. Ouve com atenção e pontua, corretamente, o texto.

Ontem, a Dona Sardinha Enlatada, ao tropeçar no Sr. Atum Enlatado, perdeu o seu batom. Mal se apercebeu disso, decidiu procurá-lo. Dirigiu-se ao Sr. Arroz e perguntou:

- Não viu por aí um batom azul?

O Sr. Arroz, pegando numa borracha, respondeu:

- Aqui está! A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, resmungou. - Arroz malandrinho!

De repente, apareceu o Sr. Sal que, ao observar a sua angústia, a convidou para um piquenique. Ela, que só pensava no seu batom, recusou o convite e caminhou até à prateleira dos chás para se acalmar. Lá, encontrou o Cogumelo Enlatado, que era muito divertido, a Salsicha Enlatada, que era uma artista do rock, a Ervilha Enlatada, que era engenheira do ambiente e todos a ajudaram a procurar o seu batom.

Meia hora depois, ouviram uma voz.

- Atuns enlatados não são bonitos de lábios pintados. Aqui tem o seu batom e também um verniz, pois quero desculpar-me pelo que fiz.

2.1. Repara que, depois do 3.º parágrafo, há uma parte do texto em que não foram assinalados quaisquer parágrafos. Reescreve-a, assinalando os parágrafos em falta.

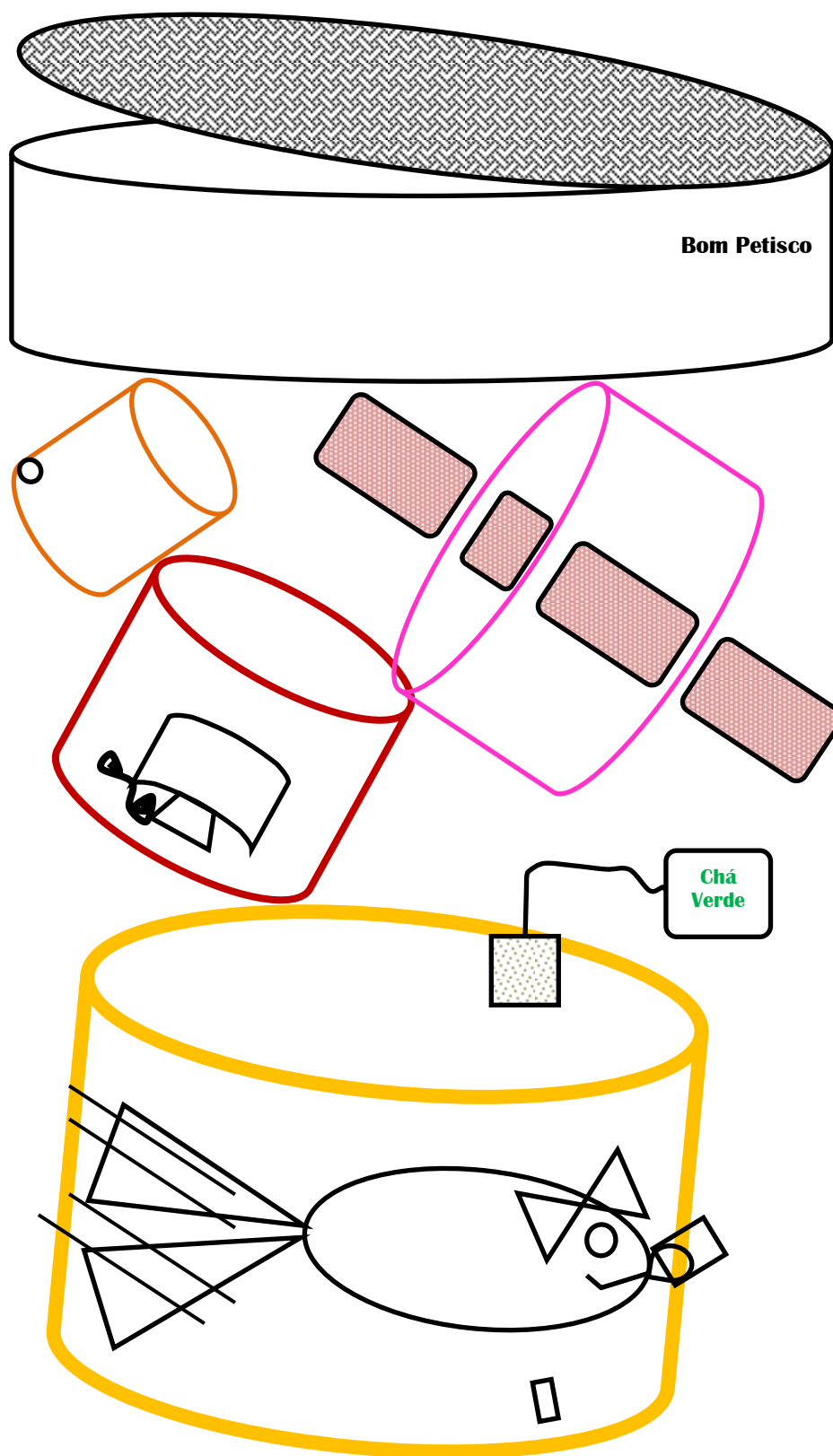
- Aqui está!

A Dona Sardinha Enlatada, que não achou piada, exclamou.




- Arroz malandrinho!

Anexo 10 – Ilustração referente ao Ditado diferenciado

Os enlatados também têm maus bocados



Anexo 11 – Inquérito por questionário entregue na Sessão IV

Português		
Aluno(a):		Data: 28.04.2015
O que aprendi?		
Gostei de...		
Não gostei de...		
Assinala com X a tua apreciação global da aula de Português.		
		

Anexo 12¹⁰ – Resultados obtidos na ficha de trabalho (“Ditado diferenciado”) respeitante à utilização dos diferentes sinais de pontuação

Nome	Grupo de DP	Exercício 1 - a) (resposta)	Exercício 1 - a) (erros)	Erros encontrados
A	I	, _ , _ ,	, _ , _ ,	0
B	I	, _ , _ ,	, _ , _ ,	0
C	II	- _ , _ , _ , _ !	- _ , _ , _ , _ !	0
D	II	- _ , _ , _ , _ .	- _ , _ , _ , _ .	0
E	II	- _ , _ , _ , _ .	- _ , _ , _ , _ .	0
F	I	, _ , _ ,	, _ , _ ,	0
G	II	- _ , _ , _ , _ .	- _ , _ , _ , _ .	0
H	II	- _ , _ , _ , _ .	- _ , _ , _ , _ .	0
I	II	- _ , _ , _ , _ .	- _ , _ , _ , _ .	0
J	III	: _ - _ , _ , _ , _ .	: _ - _ , _ , _ , _ .	0
K	III	: _ - _ , _ , _ , _ !	: _ - _ , _ , _ , _ !	0
L	III	: _ - _ , _ , _ , _ .	: _ - _ , _ , _ , _ .	0
M	III	: _ - _ , _ , _ , _ .	: _ - _ , _ , _ , _ .	0
N	III	: _ - _ , _ , _ , _ .	: _ - _ , _ , _ , _ .	0
O	III	: _ - _ , _ , _ , _ .	: _ - _ , _ , _ , _ .	0
P	III	: _ - _ , _ , _ , _ .	: _ - _ , _ , _ , _ .	0

¹⁰ Existe o seguinte código associado à transcrição dos resultados obtidos: cor verde – pontuação corretamente assinalada; cor vermelha – uso incorreto da pontuação e cor azul – pontuação por assinalar (que, como mencionado, foi considerada como um erro).

Q	III	: _ - _ , _ , _ , _ .	· _ - _ , _ , _ , _ .	0
R	III	· _ - _ , _ , _ , _ .	· _ - _ , _ , _ , _ .	1
S	III	, _ , _ , _ , _ , _ .	, _ , _ , _ , _ , _ .	2
T	III	, _ , _ . _ , _ . _ ,	, _ , _ . _ , _ . _ ,	4
MÉDIA DE ERROS				0,35
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO I				0
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO II				0
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO III				0,64
NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE				17
NÚMERO MÁXIMO DE ERROS				4

Nome	Grupo de DP	Exercício 1 - b) (resposta)	Exercício 1 - b) (erros)	Erros encontrados
A	I	, _ ,	, _ ,	1
B	I	,	,	0
C	II	- _ , _ ?	- _ , _ ?	0
D	II	- _ , _ ?	- _ , _ ?	0
E	II	- _ , _ ?	- _ , _ ?	0
F	I	,	,	0
G	II	- _ , _ ?	- _ , _ ?	0
H	II	- _ , _ ?	- _ , _ ?	0
I	II	- _ , _ .	- _ , _ .	1
J	III	: _ - _ , _ ?	: _ - _ , _ ?	0
K	III	: _ - _ , _ ?	: _ - _ , _ ?	0
L	III	: _ - _ , _ ?	: _ - _ , _ ?	0
M	III	: _ - _ , _ ?	: _ - _ , _ ?	0
N	III	: _ - _ , _ .	: _ - _ , _ .	1
O	III	: _ - _ , _ .	: _ - _ , _ .	1
P	III	: _ - _ , _ .	: _ - _ , _ .	1
Q	III	: _ - _ , _ ?	: _ - _ , _ ?	0
R	III	: _ - _ , _ ?	: _ - _ , _ ?	0
S	III	: _ , _ ? _ ?	: _ , _ ? _ ?	2
T	III	, _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ ,	3

MÉDIA DE ERROS	0,5
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO I	0,33
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO II	0,16
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO III	0,73
NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE	13
NÚMERO MÁXIMO DE ERROS	3

Nome	Grupo de DP	Exercício 1 - c) (resposta)	Exercício 1 - c) (erros)	Erros encontrados
A	I	, _ , _ , _ ; _ , _ ; _ ,	, _ , _ , _ ; _ , _ ; _ ,	0
B	I	, _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , _ ;	, _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , _ ;	1
C	II	, _ , _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	, _ , _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	0
D	II	, _ , _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ !	, _ , _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ !	0
E	II	, _ , _ - _ , _ , _ , _ , _ , _ .	, _ , _ - _ , _ , _ , _ , _ , _ .	2
F	I	, _ , _ , _ ; _ _ _ _	, _ , _ , _ ; _ [] _ [;] _ [,]	3
G	II	, _ , _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ !	, _ , _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ !	0
H	II	, _ , _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ !	, _ , _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ !	0
I	II	, _ , _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	, _ , _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	1
J	III	, _ , _ : _ - _ ; _ ; _ , _ ; _ , _ !	, _ , _ : _ - _ ; _ ; _ , _ ; _ , _ !	1
K	III	, _ , _ : _ - _ , _ , _ , _ , _ .	, _ , _ : _ - _ , _ , _ , _ , _ .	2
L	III	, _ ! _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	, _ ! _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	1
M	III	, _ , _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ !	, _ , _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ !	0
N	III	, _ , _ : _ - _ , _ , _ , _ , _ .	, _ , _ : _ - _ , _ , _ , _ , _ .	2
O	III	, _ , _ : _ - _ ? _ ; _ , _ ; _ , _ .	, _ , _ : _ - _ ? _ ; _ , _ ; _ , _ .	1
P	III	, _ , _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	, _ , _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	0
Q	III	, _ , _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	, _ , _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	0
R	III	, _ , _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	, _ , _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	0
S	III	, _ , _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	, _ , _ : _ - _ , _ ; _ , _ ; _ , _ .	0
T	III	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ,	5

MÉDIA DE ERROS	0,95
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO I	1,33
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO II	0,5
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO III	1,09
NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE	10
NÚMERO MÁXIMO DE ERROS	5

Nome	Grupo de DP	Exercício 2 (resposta)	Exercício 2 (erros)	Erros encontrados
A	I	<pre> , _ , _ , _ , , _ , , _ , , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ , </pre>	<pre> , _ , _ , _ , , _ , , _ , , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ , </pre>	0
B	I	<pre> , _ , _ , _ , , _ , , _ , , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ , </pre>	<pre> , _ , _ , _ , , _ , , _ , , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ , </pre>	0
C	II	<pre> , _ , _ , _ , _ , _ , - _ ? _ , _ , - _ . _ , _ , _ - _ ! , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ - _ . _ , _ . </pre>	<pre> , _ , _ , _ , _ , _ , - _ ? _ , _ , - _ . _ , _ , _ - _ ! , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ - _ . _ , _ . </pre>	2
D	II	<pre> , _ , _ , _ , _ , _ , _ . - _ ? _ , _ , - _ , _ , _ , _ - _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , , _ - _ . _ , _ . </pre>	<pre> , _ , _ , _ , _ , _ , _ . - _ ? _ , _ , - _ , _ , _ , _ - _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , , _ - _ . _ , _ . </pre>	3
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS				5

Nome	Grupo de DP	Exercício 2 (resposta)	Exercício 2 (erros)	Erros encontrados
E	II	<p> , _ , _ , _ ; _ , _ , - _ ? _ , _ , - _ ; _ , _ , - _ ! , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , , _ - _ . _ , _ . </p>	<p> , _ , _ , _ ; _ , _ , - _ ? _ , _ , - _ ; _ , _ , - _ ! , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , , _ - _ . _ , _ . </p>	5
F	I	<p> , _ , _ , _ , , _ , , _ , , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ , </p>	<p> , _ , _ , _ , , _ , , _ , , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ , </p>	0
G	II	<p> , _ , _ , _ , _ , _ , - _ ? _ , _ , - _ , _ , _ , _ - _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ - _ . _ , _ . </p>	<p> , _ , _ , _ , _ , _ , - _ ? _ , _ , - _ , _ , _ , _ - _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ - _ . _ , _ . </p>	3
H	II	<p> , _ , _ , _ , _ , _ , - _ ? _ , _ , - _ ! _ , _ , - _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ - _ . _ , _ . </p>	<p> , _ , _ , _ , _ , _ , - _ ? _ , _ , - _ ! _ , _ , - _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ - _ . _ , _ . </p>	0
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS				8

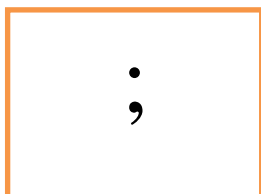
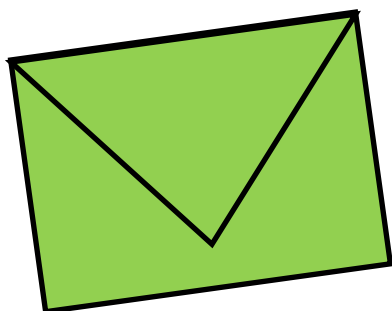
Nome	Grupo de DP	Exercício 2 (resposta)	Exercício 2 (erros)	Erros encontrados
I	II	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , - _ ? _ , _ , - _ . _ , _ , _ - _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ - _ . _ , _ .	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , - _ ? _ , _ , - _ . _ , _ , _ - _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ - _ . _ , _ .	2
J	III	, _ , _ , _ . _ , _ . _ : - _ ? _ , _ : - _ ! _ , _ , _ ! _ ! , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , , _ - _ . _ , _ .	, _ , _ , _ . _ , _ . _ : - _ ? _ , _ : - _ ! _ , _ , _ ! _ ! , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , , _ - _ . _ , _ .	3
K	III	, _ , _ , _ , _ ; _ , _ : - _ : _ , _ , _ : - _ , _ , _ , _ , _ ; _ ! , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ _ , _ ; _ ;	, _ , _ , _ , _ ; _ , _ : - _ : _ , _ , _ : - _ , _ , _ , _ , _ ; _ ! , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ [-] _ , _ ; _ ;	12
L	III	, _ , _ , _ , _ , _ , _ : - _ ? _ , _ , _ : - _ . _ , _ , _ ! ? _ . , _ , _ , _ , _ , _ _ , _ , _ , _ , _ , , _ - _ , _ , _ .	, _ , _ , _ , _ , _ , _ : - _ ? _ , _ , _ : - _ . _ , _ , _ ! ? _ . , _ , _ , _ , _ , _ [-] _ , _ , _ , _ , _ , , _ - _ , _ , _ .	8
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS				25

Nome	Grupo de DP	Exercício 2 (resposta)	Exercício 2 (erros)	Erros encontrados
Q	III	, _ , _ , _ . _ , _ , _ : - _ ? _ , _ , _ : - _ ! _ , _ , _ : - _ ! , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ , _ , , _ - _ , _ , _ .	, _ , _ , _ . _ , _ , _ : - _ ? _ , _ , _ : - _ ! _ , _ , _ : - _ ! , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ , _ , , _ - _ , _ , _ .	3
R	III	, _ , _ , _ . _ , _ , _ : - _ ? _ , _ , _ : - _ . _ , _ , _ : - _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ - _ , _ , _ .	, _ , _ , _ . _ , _ , _ : - _ ? _ , _ , _ : - _ . _ , _ , _ : - _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ ; _ , _ ; _ , , _ - _ , _ , _ .	2
S	III	, _ , _ , _ , _ , _ , _ ? , _ , _ , _ , _ ? - _ , _ , _ , _ , _ ? _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ : - _ , , _ , _ , _ , _ .	, _ , _ , _ , _ , _ , _ ? , _ , _ , _ , _ ? - _ , _ , _ , _ , _ ? _ . , _ , _ , _ , _ , _ , _ : - [;] _ , , _ , _ , _ , _ .	14
T	III	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , , _ , _ , _ , _ , _ ,	, _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , _ , , _ , _ , _ , _ , _ ,	17
SUBTOTAL DE ERROS ENCONTRADOS				36
TOTAL DE ERROS OCORRIDOS				105

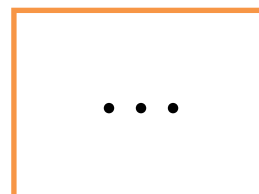
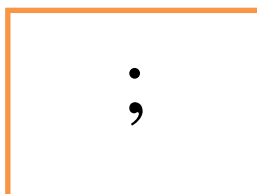
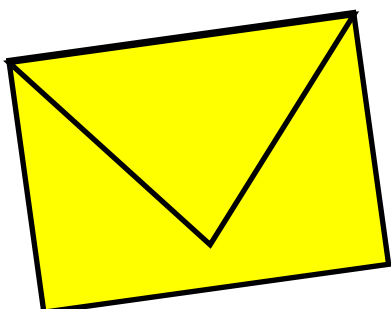
MÉDIA DE ERROS	5,25
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO I	0
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO II	2,5
MÉDIA DE ERROS DO GRUPO III	8,18
NÚMERO DE ALUNOS QUE RESPONDERAM CORRETAMENTE	4
NÚMERO MÁXIMO DE ERROS	16

Anexo 13 – Envelopes com frases por pontuar e sinais de pontuação para construir novas frases

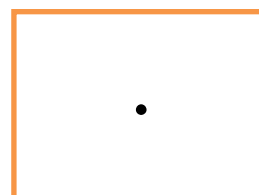
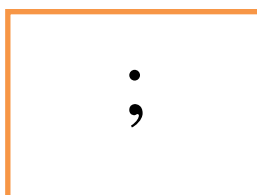
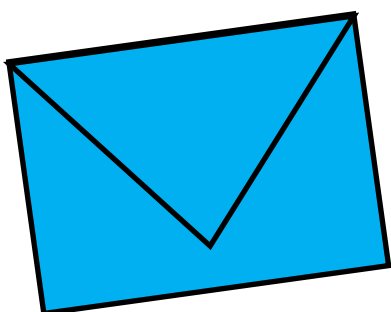
- a) Em casa brincalhona na escola divertida na natação engraçada e na rua sorridente



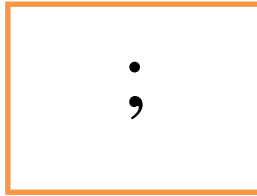
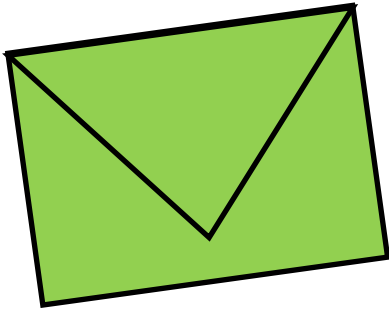
- b) O João comeu frutos que eram laranjas raízes que eram cenouras caules que eram cebolas e flores que eram brócolos



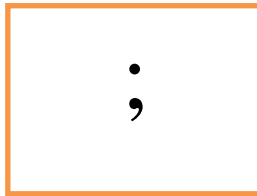
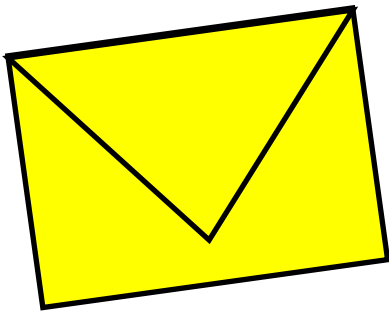
- c) A Inês disse
Vi um leão que era feroz um tigre que tinha riscas uma girafa que comia chocolates e um pinguim que era inteligente



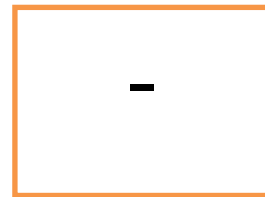
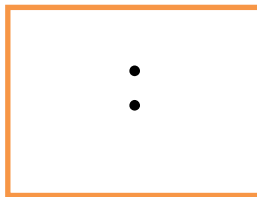
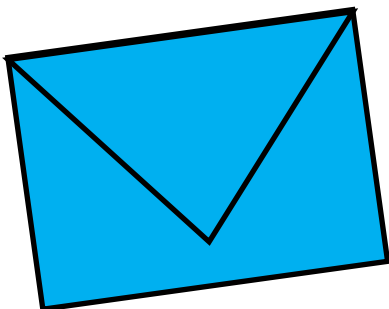
- d) O Diogo surpreendido exclamou
Vi um cão que andava de patins um gato que jogava dominó uma galinha
que dançava *ballet* e uma tartaruga que jogava futebol



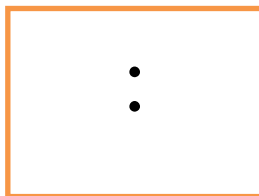
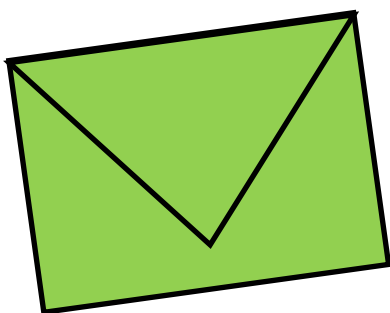
- e) Tenho três melhores amigos
→ a minha mãe que me abraça todos os dias
→ o meu gato que me pede festinhas a toda a hora
→ o meu diário que me guarda qualquer segredo



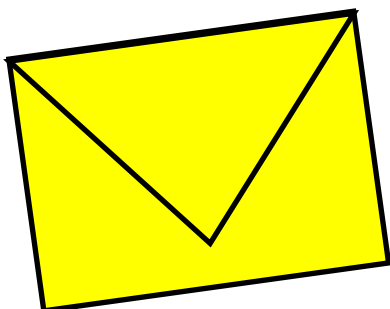
- f) A Ana disse
Ontem comi uma maçã uma banana uma pêra um morango e um maracujá



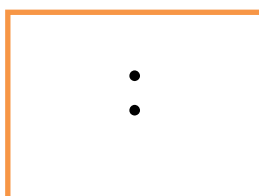
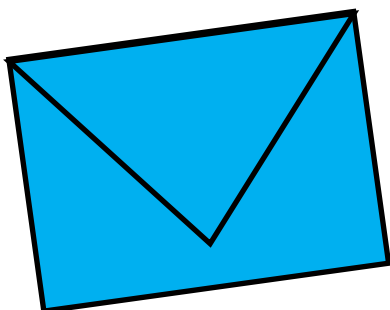
- g) Alguém perguntou
Já viste o *Frozen*



- h) A Joana que era muito curiosa perguntou
Quantos corações tem o polvo



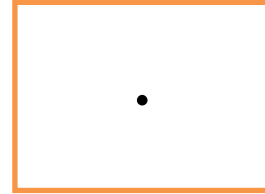
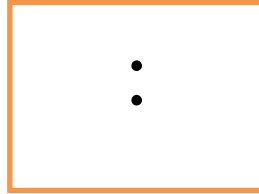
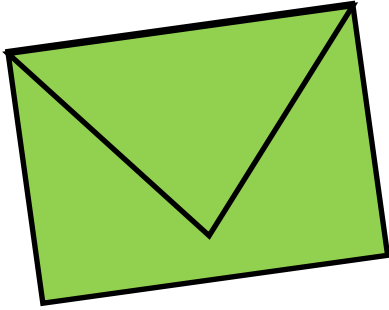
- i) O Guilherme admirado exclamou
O caracol falou



j)

A Íris disse

Os D.A.M.A cantam dançam pulam e sorriem em palco



Anexo 14 – Textos pontuados pelos estudantes na Sessão VI

Código de transcrição	
Verde	<p>Pontuação corretamente assinalada. Ex. → – correta sinalização do parágrafo.</p>
Vermelho	<p>Uso incorreto da pontuação. Ex. → – parágrafo erradamente assinalado.</p>
[Azul]	<p>Pontuação por assinalar. Ex. [→] – parágrafo em falta.</p>
Letras riscadas	<p>Uso inadequado da letra minúscula e/ou maiúscula.</p>
Mancha vermelha	<p>Erros ortográficos e/ou palavras não consonantes com o texto. Ex. sapateiro</p>
Mancha azul com gráfica a negrito	<p>Omissão de palavras e/ou parte textual. Ex. “...até ao hospital...”</p>

Aluno A

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo?

→ - Tenho pés a mais, respondeu ela. [→] O médico, para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu. A Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema, foi ao sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés. [→] O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés, desmaiou. A Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112, e acompanhou o pobre coitado até ao hospital.

→ Lá[,] ela encontrou um mendigo, que lhe disse:

→ - Não estejas triste[,] porque és linda como és. Ao ouvir estas palavras, a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz. Desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos. [→] Ora[,] no médico[,] doente, [,] no sapateiro[,] doença, [;] no mendigo[,] fim à sua sentença!

Aluno B

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi **ao médico**, e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo. [?]

→ - Tenho pés a mais, respondeu ela. [→] O **médico**[,] para a ajudar[,], tentou tirar-lhe os pés[,], mas não conseguiu. A Senhora Centopeia[,], **teimosa** em resolver o seu problema[,], foi ao sapateiro, e disse:

→ - Preciso que me tire alguns **pés**. [→] O sapateiro[,], admirado ao ver tantos pés[,], desmaiou!

→ A Senhora Centopeia chamou[,], de imediato[,], o 112, e acompanhou o pobre coitado até ao hospital. Lá[,], ela encontrou um **médico** que lhe disse:

→ - Não estejas triste[,], porque és linda como és. Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se **sentiu** infeliz, [,] Desde esse dia, que gosta de si como é. [,] e não se importou de ter cem pezinhos. [→] **ora**[,], no **médico**[,], doente, [;] no sapateiro[,], doença, [;] no mendigo[,], fim **a** sua sentença.

Aluno C

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo?

→ - Tenho pés a mais – respondeu ela, [.] [→] e médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu, [.] a Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema, foi ao sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés.

→ O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou, [!] a Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital, [.] lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→ - Não estejas triste[,] porque és linda como és.

→ Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[,] desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos, [.] [→] ora[,] no médico, doente; no sapateiro, doença; no mendigo, fim à sua sentença.

Aluno D

Os cem pés da Senhora Centopeia

- A Senhora Centopeia foi ao **medico** e ele perguntou-lhe:
- - O que se passa consigo?
- - Tenho pés a mais. [,] **R**espondeu ela.
- O médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés[,] mas não **conseguiu**. A Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse:
- - Preciso que me tire alguns pés.
- O sapateiro, admirado, ao ver tantos pés desmaiou. A Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital. Lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:
- - Não **estejas** triste, porque, és linda como és. [→] Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia, nunca mais se **sentiu** infeliz.
- Desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos, [,] [→] **ora**[,] no **medico**, doente; no sapateiro, doença, [;] no mendigo, fim **á** sua sentença.

Aluno E

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo? [→] - Tenho pés a mais[,] respondeu ela.

→ O médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu. A Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema, foi ao sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés. [→]O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés, desmaiou! A **Sinhora** Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital. Lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→ - Não estejas triste[,] porque és linda como és. [→] Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz, [.] desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos. [→] Ora[,] no médico[,] doente, [;] no sapateiro[,] doença[;] no mendigo[,] fim à sua sentença.

Aluno F

Os cem pés da Senhora Centopeia

- A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe:
- - O que se passa consigo?
- - Tenho pés a mais. [,] Respondeu ela.
- O médico [,] para a ajudar, tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu.
- A Senhora Centopeia [,] teimosa em resolver o seu problema. [,] Foi ao sapateiro e disse:
- - Preciso que me tire alguns pés.
- O sapateiro, admirado, ao ver tantos pés, desmaiou.
- A Senhora Centopeia chamou, **de imediato** o **122** e acompanhou, o pobre, coitado, até ao hospital. Lá [,] ela encontrou um mendigo, que lhe disse:
- Não estejas triste, porque és linda como és.
- Ao ouvir estas palavras, a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz.
- Desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos. [→] Ora [,] no médico, doente; no sapateiro, doença; no mendigo, fim à sua sentença.

Aluno G

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi, ao médico e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo?

→ - Tenho pés a mais. [,]

→ Respondeu ela, [.] [→] o médico, para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu.

→ A Senhora Centopeia, teimosa, em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro, e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés.

→ O sapateiro, admirado, ao ver tantos pés desmaiou, [!] a Senhora Centopeia, chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou, o pobre, coitado até ao hospital.

→ Lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→ - Não estejas triste[,] porque és linda, como és, [.] [→] ao ouvir estas palavras, a Senhora Centopeia, nunca mais se sentiu infeliz, [.] desde esse dia, que gosta de si como é, e não se importa, de ter cem pezinhos, [.] [→] ora, no médico[,] doente; no sapateiro[,] doença; no mendigo[,] fim à sua sentença.

Aluno H

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A **s**enhora Centopeia, foi ao médico e ele perguntou-lhe: [→] - O que se passa consigo?

→ - Tenho pés a mais, respondeu ela[.] [→] **e** médico[.] para a ajudar, tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu, [.] **a** **s**enhora Centopeia, teimosa em resolver o seu problema, foi ao sapateiro e disse: [→] - Preciso que me tire alguns pés, [.] [→] **e** sapateiro, admirado ao ver tantos pés[.] desmaiou! A **s**enhora Centopeia, chamou[.] de imediato[.] o 112 e acompanhou o pobre coitado, até ao hospital, [.] **lá**[.] ela encontrou um mendigo, que lhe disse:

→ Não estejas triste, porque és linda como és, [.] [→] **a**o ouvir estas palavras, a **s**enhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz, [.] **d**esde esse dia, que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos, [.] [→] **e**ra[.] no médico[.] doente, [;] no sapateiro[.] doença, [;] no mendigo, fim à sua sentença.

Aluno I

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao **medico** e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo. [?]

→ - Tenho pés a mais. [,] **R**espondeu ela. [→] O médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés. [,] **M**as não **conseguiu**. A Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema. [,] **F**oi ao sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés. [→] O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou. A Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital. Lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→ Não **esteijas** triste[,] porque és linda como és. [→] Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[,] **d**esde esse dia. **Q**ue gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos[.][→] **o**ra[,] no **medico**[,] doente[;] no sapateiro[,] doença[;] no mendigo[,] fim **á** sua sentença.

Aluno J

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia, foi ao médico, e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo? [→] [-] Tenho pés a mais[,] respondeu ela. [→] O médico, para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu[,] a **Senhor** Centopeia, teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés, [,] [→] o sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou, [!] a Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112, e acompanhou o pobre coitado até ao hospital. Lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→ - Não estejas triste, porque és linda com **o** és, [,] [→] ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[,] desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos, [,] [→] ora[,] no médico[,] doente, [;] no sapateiro[,] doença, [;] no mendigo[,] fim à sua sentença.

Aluno K

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi **ão** **medico** e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo[?] [→] [-] **t**enho pés a mais[,] respondeu ela.

→ O médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés[,] mas não conseguiu.

→ A Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi **ão** sapateiro e disse:

→ - Preciso que me tire alguns pés[.] [→] **e** sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou.

→ A Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital[.] **lá** ela encontrou um mendigo que lhe disse:

→ - Não estejas triste, porque és linda como és[.] [→] **ao** ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[.] **d**esde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos[.] [→] **o**ra[,] no médico[,] doente[;] no sapateiro[,] doença[;] no mendigo[,] fim à sua sentença.

Aluno L

Os cem pés da Senhora Centopeia

[→] A Senhora Centopeia foi ao médico, e ele perguntou-lhe: [→] - **e** que se passa consigo? [→] [-] **t**enho pés a mais[,] respondeu ela[,] [→] **e** médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu, [,] **a** Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse: [→] [-] **p**reciso que me tire alguns pés[,] [→] **e** sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou, [!] **a** Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital, [,] **l**á[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse: [→] [-] **n**ão estejas triste, porque és linda como és[,] [→] **a** ouvir estas palavras, a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[,] **d**esde esse dia, que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos, [,] [→] **e**ra[,] no médico[,] doente[;] no sapateiro, doença[;] no mendigo, fim à sua sentença.

Aluno M

Os cem pés da Senhora Centopeia

- A Senhora **Ceotopeira** foi ao **medico** e ele perguntou-lhe:
- - O que se passa consigo?
- - Tenho pés a mais, respondeu ela.
- O médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu, [,] a Senhora **Ceotopeira**[,] teimosa em resolver o seu problema, foi ao sapateiro e disse:
- - Preciso que me tire alguns pés.
- O sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou, [!] a Senhora **Ceotopeira** chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre **coitado até** ao hospital[,] lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse:
- - Não estejas triste, porque és linda como és[,] ao ouvir estas palavras, a Senhora **Ceotopeira** nunca mais se sentiu infeliz[,] desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos[,] [→] ora[,] no **medico**[,] doente, [;] no sapateiro[,] doença, [;] no **médico**[,] fim à sua sentença.

Aluno N

Os cem pés da **senhora Sentopeia**

→ A **senhora Sentopeia** foi **au** médico e ele perguntou-lhe: [→] - O que se passa consigo? [→] -Tenho **pes** a mais[,] respondeu: **Ela[,] e u** [→] **O** médico[,] para a ajudar[,] tentou **tirarlhe** os pés, mas não **conseguiu**. A Senhora **Sentopeia**[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse: [→] [-] **presiso** que **me** tire **algons** pés[,] [→] **e** sapateiro[,] admirado **au** ver tantos pés[,] desmaiou[!] **a** **senhora centopeia** chamou[,] de imediato[,] o 112, e **aconpanhou** o pobre coitado até **au** hospital, [,] **lá**[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse: [→] [-] **não** estejas triste, porque **es** linda como **es**[,] [→] **au** ouvir **estás** **palavras** a Senhora **Sentopeia** nunca **mais** se sentiu infeliz[,] **desde** esse dia que gosta de si como é e **não** se importa de ter cem pezinhos[,] [→] **ora**[,] no **Medico**[,] doente[;] no sapateiro[,] **doença**[;] no mendigo fim **a** sua **destença**.

Aluno O

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia, foi ao médico e ele perguntou-lhe[:] [→] [-] **e** que se passa consigo, [?] [→] [-] **t**enho pés a mais[,] respondeu ela: [.] [→] **e** médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés[,] mas não conseguiu, [.] **a** Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse: [→] [-] **p**reciso que me tire alguns pés, [.] [→] **e**-sapateiro[,] admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou, [!]
a Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao ho**s**pital[.] **l**á[,] ela encontrou, um mendigo que lhe disse: [→] [-] **n**ão estejas triste[,] porque és linda como és[.] [→]
ao ouvir estas palavras a, Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[.] **d**esde esse dia que gosta, de si como é e não se importa de ter cem pezinhos, [.] [→] **e**ra[,] no médico[,] doente[;] no sapateiro[,] doença[;] no mendigo, fim à sua sentença.

Aluno P

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe[:] [→] [-] e que se passa consigo, [?] [→] [-] tenho pés a mais[,] respondeu:

→ Ela, [,] [→] e médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés[,] mas não conseguiu[,] a Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse:

→ Preciso que me tire alguns pés[,] [→] e sapateiro[,] admirado ao ver **tantos** pés[,] desmaiou[!] a Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital[,] lá[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse[:] [→] [-] não estejas triste, porque és linda como és[,] [→] ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[,] desde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos[,] [→] ora[,] no médico, doente; no sapateiro, doença; no mendigo[,] fim à sua sentença.

Aluno Q

Os cem pés da Senhora Centopeia

→ A Senhora Centopeia foi **ão medico** e ele perguntou-lhe:

→ - O que se passa consigo? [→] [-] Tenho pés a mais. [,] respondeu ela[.] [→] **e** médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés, mas não conseguiu[.] **a** Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse: [→] - Preciso que me tire alguns pés. [→] O sapateiro, admirado ao ver tantos pés[,] desmaiou[!] **a** Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou o pobre coitado até ao hospital[.] **lá**[,] ela encontrou um mendigo que lhe disse: [→] - Não estejas triste[,] porque és linda como és[.]

→ Ao ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz [.] **d**esde esse dia que gosta de si como é e não se importa de ter cem pezinhos[.] [→] **o**ra[,] no **medico**, doente; no sapateiro, doença; no mendigo, fim à sua sentença.

Aluno R

Os cem pés da Senhora Centopeia

- A Senhora Centopeia foi ao **medico** e ele perguntou-lhe:
- - O que se passa consigo?
- - Tenho pés a mais, respondeu ela.
- O médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe os pés[,] mas não conseguiu.
- A Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema[,] foi ao sapateiro e disse:
- - Preciso que me tire alguns pés.

O aluno não concluiu a atividade

Aluno S

Os cem pés da Senhora Centopeia

[→] A Senhora Centopeia foi ao médico e ele perguntou-lhe[:] [→] [-] **e** que se passa, consigo[?] [→] [-] **tenho** pés a mais[,] respondeu ela[.] [→] **e** médico[,] para a ajudar[,] tentou tirar-lhe, os pés[,] mas não conseguiu[,] **a**-Senhora Centopeia[,] teimosa em resolver o seu problema, foi **ão** sapateiro e disse[:] [→] [-] **p**reciso, que me tire alguns pés[.] [→] **e** sapateiro, admirado **ão** ver tantos pés[,] desmaiou[!] **a** Senhora Centopeia chamou[,] de imediato[,] o 112 e acompanhou, o pobre coitado até ao hospital[.] **lá**[,] ela encontrou um, mendigo que lhe disse[:] [→] [-] **n**ão estejas triste, porque és linda como és[.] [→] **ao** ouvir estas palavras a Senhora Centopeia nunca mais se sentiu infeliz[.] **d**esde esse dia que gosta de; si como é e não se importa de ter cem pezinhos, [.] [→] **o**ra[,] no médico[,] **mais se;** **sentiu infeliz desde esse dia que gosta de; si como é e não se importa de ter cem pezinhos** doente[:]; no sapateiro[,] doença[:]; no mendigo[,] fim à sua sentença.

Aluno T

Os cem pés da Senhora **Centopaia**

[→] A Senhora **o aluno não concluiu a atividade**