



Universidade  
Estadual da  
Paraíba



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**Regina Claudia Custódio de Lima**

**ENSINO DA VÍRGULA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
da concepção tradicional à interacional**

Guarabira/PB  
2017

**REGINA CLAUDIA CUSTÓDIO DE LIMA**

**ENSINO DA VÍRGULA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
da concepção tradicional à interacional**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do professor Dr. Juarez Nogueira Lins, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e letramentos.

**Linha de pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino.

**Orientador:** Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L732e Lima, Regina Claudia Custódio de  
Ensino da vírgula no Ensino Fundamental: [manuscrito] : da concepção tradicional à interacional. / Regina Claudia Custódio de Lima. - 2017.  
117 p. : il. color.

Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras pelo PROFLETRAS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2017.  
"Orientação: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins, Departamento de Letras".

1. Ensino da vírgula. 2. Livro didático. 3. Gêneros discursivos. I. Título.

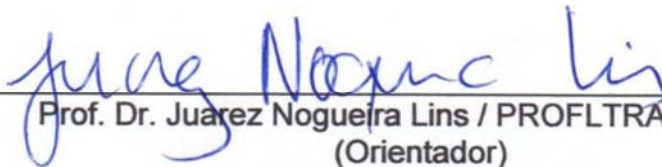
21. ed. CDD 401.41

**REGINA CLAUDIA CUSTÓDIO DE LIMA**

**ENSINO DA VÍRGULA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
da concepção tradicional à interacional**

Aprovada em 30/01/2017

**MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins / PROFLTRAS - UEPB  
(Orientador)



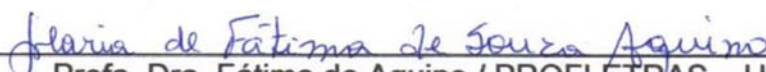
---

Prof. Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio / PROFLETRAS – UFPB  
(Membro externo)



---

Prof. Dr. Leônidas José da Silva Júnior / PROFLETRAS - UEPB  
(Membro interno)



---

Profa. Dra. Fátima de Souza Aquino / PROFLETRAS – UEPB  
(Membro suplente)



***Dedico***

*Àquele que é poderoso para realizar infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou imaginamos, de acordo com o seu poder que age em nós; a Ele seja a glória na Igreja e em Cristo Jesus, por todas as gerações, por toda a eternidade. Amém!*  
(Efésios 6:20-21)

## AGRADECIMENTOS

Fazer o Mestrado para ampliar conhecimentos e aumentar as chances de conquistar novas oportunidades profissionais sempre foi um dos meus objetivos de vida. Entretanto, acreditar, buscar, escolher, realizar, nada seria possível sozinha. Por isso, não posso deixar de agradecer a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa conquista.

Quero agradecer, primeiramente, a Deus, pois Ele tem feito em minha vida infinitamente mais do que tenho pedido ou imaginado. A Ele toda glória, honra e louvor!

Também tenho um agradecimento especial ao meu esposo, Luís, por seu amor incondicional, por ser um companheiro compreensível e também um grande incentivador das minhas conquistas.

Agradeço aos meus filhos, Aninha e Filipe, por compreenderem minhas “ausências” na vida deles, mesmo nos momentos em que me encontrava dentro de casa.

À minha mãe, a pessoa que mais se alegra a cada degrau que eu tenho alçado na vida acadêmica.

Ao professor Juarez Nogueira Lins, meu orientador, parceiro na construção desse projeto. Agradeço pelos direcionamentos, pela paciência com minhas inquietações e pelo tratamento sempre afável e amigo.

Ao professor Leônidas José da Silva Júnior, por me ajudar a alcançar a compreensão inicial da Fonética e da Fonologia para encaminhar a pesquisa apoiada nessa ciência fascinante.

À Professora Carla Alecsandra, pelas contribuições e pela avaliação do meu texto dissertativo.

À professora Fátima de Aquino, pelo incentivo na escolha da temática desta pesquisa e pela leitura do texto encaminhado para a qualificação, o qual recebeu importantes observações.

Aos demais professores do PROFLETRAS de Guarabira, pois todos contribuíram de alguma forma na constituição da dissertação, resultado dos conhecimentos adquiridos durante as aulas e estudo dos textos sugeridos em cada disciplina.

À amiga Ana Raquel Ramos, pela inestimável ajuda dada para a finalização escrita dessa dissertação. Aos demais colegas de turma que sempre se lembravam de mim quando recebiam qualquer piadinha sobre o uso da vírgula em suas redes sociais e por todos os momentos nos quais compartilhamos alegrias, tristezas, ansiedades, reclamações e muitas, muitas risadas.

Ao Governo do Estado da Paraíba, pela concessão de afastamento das aulas para que eu pudesse me dedicar ao Mestrado.

Aos queridos alunos que, espontaneamente, realizaram as atividades propostas participando com interesse e atenção de cada situação.

Ao CNPq pela concessão da bolsa de estudos.

*“Há tantos modos criativos de empregar a vírgula, tantas formas pelas quais ela pode enriquecer um texto, que pode ser prejudicial não usá-la”. (Noah Lukeman)*

## RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas de educação básica ainda passa por grandes dificuldades metodológicas, especialmente no que diz respeito ao ensino dos conteúdos gramaticais, dentre os quais destacamos, nesta pesquisa, o emprego da vírgula. Uma produção textual diagnóstica realizada entre os alunos do 6º ano de uma escola municipal de João Pessoa demonstrou que essa dificuldade se reflete em suas produções textuais, já que a vírgula é elemento importante para estruturar as frases, conferindo-lhes ritmo e sentido, evitando ambiguidades ou distorções. Nossa hipótese é de que o professor pode propor atividades para o ensino do uso da vírgula que sejam complementares àquelas já existentes no livro didático, utilizado como o principal instrumento de trabalho em sala de aula. Nosso objetivo é descrever a aplicação de um módulo didático com base nos três eixos do ensino da gramática propostos por Vieira (2014) e nas três dimensões da linguagem descritas por Neves (2005) com o intuito de desenvolver nos alunos a capacidade de observação e uso da vírgula na separação de termos com a mesma função sintática. Para atingir tal objetivo finalidade adotamos como aporte teórico os estudos de Bakhtin (2003) sobre a perspectiva interacional da linguagem e de pesquisadores que têm examinado o papel rítmico da vírgula, como Chacon (1998) e Cagliari (1989). Sobre os aspectos relacionados à estilística e semântica, selecionamos os estudos de Soncin (2014), Bakhtin (2008 e 2013) e Dahlet (2006). A metodologia foi fundamentada a partir da abordagem qualitativa da pesquisa, constituindo-se em um estudo do tipo bibliográfico/documental/pesquisa-ação. A análise do livro didático evidenciou a tentativa, ainda superficial, de ensino de vírgula sob a perspectiva interacional e, portanto, a necessidade de intervenções que ampliem as possibilidades didáticas para seu ensino. A análise dos resultados indica que as atividades aplicadas puderam auxiliar os alunos na aprendizagem do uso da vírgula para separar termos enumerados em seus próprios textos.

**Palavras-chave:** Uso da Vírgula. Livro Didático. Ensino de língua portuguesa.

## ABSTRACT

The teaching of Portuguese in elementary schools still suffers from great methodological difficulties, especially regarding the teaching of grammatical contents, among which we highlight, in this research, the use of the comma. A textual diagnostic production carried out among the 6th grade students of a municipal school in João Pessoa demonstrated that this difficulty is reflected in their textual productions, since the comma is an important element to structure the sentences, giving them rhythm and sense, avoiding Ambiguities or distortions. Our hypothesis is that the teacher can propose activities for teaching the use of the comma that are complementary to those already existing in the textbook, used as the main instrument of work in the classroom. Our objective is to describe the application of a didactic module based on the three axes of grammar teaching proposed by Vieira (2014) and in the three dimensions of the language described by Neves (2005) with the intention of developing in students the ability to observe and use Of the comma in the separation of terms with the same syntactic function. In order to reach this objective, we adopt Bakhtin's (2003) studies on the interactional perspective of language and researchers who have examined the rhythmic role of the comma, such as Chacon (1998) and Cagliari (1989). On the aspects related to stylistics and semantics, we selected the studies of Soncin (2014), Bakhtin (2008 and 2013) and Dahlet (2006). The methodology was based on the qualitative approach of the research, constituting a study of the bibliographic/documentary/research-action type. The analysis of the didactic book evidenced the attempt, still superficial, of comma teaching from the interactional perspective and, therefore, the necessity of interventions that amplify the didactic possibilities for its teaching. The analysis of the results indicates that the applied activities could help students learn to use the comma to separate terms enumerated in their own texts.

**Keywords:** Use of Comma. Textbook. Portuguese language teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Propaganda com “inadequação” em relação ao uso da vírgula. ....	36
<b>Figura 2</b>	Esquema: três eixos para o ensino de gramática .....	47
<b>Figura 3</b>	Leitura em voz alta .....	55
<b>Figura 4</b>	Função estilística da pontuação .....	56
<b>Figura 5</b>	Exercício para colocação de vírgulas .....	57
<b>Figura 6</b>	Exercício para identificar o vocativo e pontuar .....	58
<b>Figura 7</b>	Vírgula para destacar informações circunstanciais .....	60
<b>Figura 8</b>	Quadro de revisão .....	61
<b>Figura 9</b>	Valor polissêmico dos sinais de pontuação .....	62
<b>Figura 10</b>	Vírgula para destacar orações adverbiais .....	63
<b>Figura 11</b>	Texto com a descrição de um objeto (diagnose – parte 1) .....	65
<b>Figura 12</b>	Produção de texto (diagnose – parte 2) .....	66
<b>Figura 13</b>	Charge .....	73
<b>Figura 14</b>	Autorretrato (Pica-Pau) .....	74
<b>Figura 15</b>	Autorretrato: Eu sou a Mônica.....	75
<b>Figura 16</b>	Perfis no <i>twitter</i> .....	82
<b>Figura 17</b>	Características do signo de Câncer .....	86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Síntese do percurso diacrônico da vírgula .....	20
<b>Quadro 2</b>	Resultados do Ideb sobre escola lócus.....	52



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>A CONSTRUÇÃO DA VISÃO TRADICIONAL E DA INTERACIONAL</b> .....	16
<b>1 SOBRE O USO E ENSINO DA VÍRGULA</b> .....	
1.1 Breve apresentação do percurso diacrônico da vírgula .....	16
1.2 A vírgula sob a ótica da gramática normativa e descritiva .....	21
1.3 Considerações sobre os resultados do ensino da vírgula com base na visão tradicional .....	23
1.4 A vírgula sob a perspectiva interacional: sinal com função rítmica, semântica e enunciativa na linguagem .....	29
1.5 O ensino da vírgula no livro didático de Língua Portuguesa: breves considerações .....	37
1.6 Sobre gênero e os gêneros selecionados para a construção do módulo didático.....	39
1.6.1 Autorretrato e perfil nas redes sociais .....	42
1.7 Alguns fundamentos teóricos para a construção do módulo didático .....	43
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	48
2.1 Natureza da pesquisa .....	48
2.2 Lócus da pesquisa e sujeitos envolvidos .....	50
<b>3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	53
3.1 Análise sobre o ensino da vírgula no LD selecionado .....	53
3.2 Descrição da atividade diagnóstica: produção textual .....	65
3.3 Atividades do módulo didático aplicado.....	71
3.4 Resultados e discussões .....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b>	
<b>ANEXO A</b> – Declaração de aprovação no exame de qualificação.....	102
<b>ANEXO B</b> – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	103
<b>ANEXO C</b> – Termo de autorização institucional.....	105
<b>ANEXO D</b> – Plano de aulas .....	106
<b>ANEXO E</b> - Atividade do segundo encontro: autorretrato .....	107
<b>ANEXO F</b> – Atividade do terceiro encontro: produção textual .....	108
<b>ANEXO G</b> – Atividade do quarto encontro: perfil de redes sociais .....	109
<b>ANEXO H</b> – Atividade do quinto encontro: signos do zodíaco .....	110
<b>ANEXO I</b> – Texto <i>Trabalhadores do Brasil</i> , de Wander Piroli, menciona do na análise do livro didático .....	113
<b>APÊNDICE:</b> Expectativas de respostas às questões aplicadas .....	115

## INTRODUÇÃO

A realização desta pesquisa sobre o ensino da vírgula foi motivada após o resultado de nossa análise dos textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. O *corpus* revelou que os discentes concluem o 5º ano do Ensino Básico com grandes deficiências em relação a produção de textos.

Diversos problemas de escrita foram observados: dificuldades ortográficas, de acentuação, de estruturação dos parágrafos, do uso de maiúsculas, de coesão e coerência, de pontuação, entre outros. Certamente, cada uma dessas situações presentes na macro ou na microestrutura textual contribui de algum modo para a falta de clareza do texto.

Esta pesquisa justifica-se pelo nosso interesse em amenizar uma das dificuldades observadas nessa atividade diagnóstica: os alunos não se utilizam da vírgula para separar enumerações em seus próprios textos de forma coerente e, principalmente, criativa, demonstrando desconhecimento do papel sintático, prosódico e do valor estilístico presente em seu uso.

Partindo do princípio de que a vírgula mantém uma função enunciativa fundamental para a construção dos sentidos de um texto e, observando a dificuldade existente em relação ao emprego convencional ou estilístico da vírgula nos textos produzidos pelos alunos em ambiente escolar, surgiram as seguintes questões: (1) De que forma o ensino da vírgula vem sendo tratado nas aulas de Língua Portuguesa (doravante, LP)? (2) Que tratamento o livro didático (doravante, LD) adotado pela escola que é lócus da pesquisa dá ao ensino dos sinais de pontuação, especialmente ao ensino da vírgula? (3) É possível aliar o ensino gramatical da vírgula ao tratamento estilístico e prosódico? De que modo este ensino pode se efetivar?

Sendo assim, nosso objetivo geral é ampliar as possibilidades de ensino da vírgula por meio de um ensino de base interacional a fim de proporcionar aos alunos uma aprendizagem um pouco mais significativa sobre o uso da vírgula, ajudando-os a perceber que ela revela ou reforça a forma como o escritor gostaria que seu texto fosse lido ou interpretado pelo leitor.

São objetivos específicos:

- Apresentar, brevemente como a vírgula foi introduzida na escrita, como ela é vista na tradição normativa, os resultados do ensino com base nessa tradição e outras concepções sobre o seu uso, relacionando-a a prosódia, semântica e estilística;
- Descrever como se dá ensino da vírgula no livro didático de modo geral e no adotado pela escola lócus da pesquisa;
- Apresentar alguns fundamentos teóricos que legitimam a construção de um módulo didático a partir dos gêneros discursivos “autorretrato” e “perfil de redes sociais”;
- Apresentar e analisar a aplicação e os resultados do trabalho com um módulo didático sobre o uso da vírgula amparado na proposta de ensino dos PCNs para um ensino reflexivo a partir de gêneros discursivos e na articulação entre diferentes campos da linguagem, articulando os três eixos de ensino da Gramática (VIEIRA, 2014) e as três dimensões da atividade linguística (NEVES, 2005).

Nossa hipótese é de que, ao propor o ensino da vírgula considerando a articulação entre os eixos da Gramática e as dimensões da atividade linguística, pode-se ajudar os alunos a conquistar melhores índices de leitura e produção escrita. Por isso, nesta proposta, buscou-se interligar oralidade, leitura e escrita de modo que o aluno assumira sua função de sujeito ativo e criativo do texto, esteja ele lendo, ouvindo ou escrevendo.

O primeiro capítulo tem como objetivo principal defender que a pontuação de um texto não se constrói apenas por mecanismos sintáticos, como prevê a gramática e o ensino tradicional, e que o professor é capaz de propor atividades auxiliares a partir de gêneros para o ensino da vírgula. Para alcançar nosso intento, este capítulo:

- expõe resumidamente o percurso diacrônico da vírgula conforme as informações das pesquisas de Rocha (1997), Cagliari (1989, 2008), Silva (2012), Fischer (2009) e Farias (2009);
- faz considerações sobre algumas definições e inconsistências de gramáticos tradicionais (LUFT, 1996; BECHARA, 2006; CUNHA e CINTRA, 2008) sobre a forma de pontuar seguindo apenas a critérios sintáticos, assim como também demonstra

que essa linha de pensamento contém algumas inconsistências quando tais gramáticos estão diante de pontuações fora do uso convencional;

- destaca a avaliação feita dos resultados observados a partir do ensino tradicional de gramática na visão de pesquisadores como Neves (2005), Dahlet (2006), Marcuschi (2007), Travaglia (2009), Kleiman e Sepulveda (2012), Koch e Elias (2015), assim como salientam os aspectos da tradição gramatical que dificultam o ensino sobre pontuação, conforme as pesquisas de Corrêa (1994) e Pacheco (2007);

- faz considerações sobre a interface prosódia-sintaxe na visão de Scarpa (1999) e também apresenta a relação da prosódia com os sinais de pontuação, fundamentada nos estudos de Bakhtin (2003, 2013), Corrêa (1994), Chacon (1998), Cagliari (1989), Pacheco (2003) e Soncin (2014) e de valor estilístico e argumentativo em consonância com Rocha (1998), Travaglia (2009) e Dahlet (2005, 2006);

- apresenta alguns elementos das análises de Rojo (2003) sobre os aspectos positivos e negativos observados em LDs de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e largamente utilizados pelas escolas públicas e destaca que o ensino de gramática ainda está aquém do que os PCNs propõem, o que inclui o ensino da vírgula;

- expõe as motivações que norteiam a construção de um módulo didático para o ensino da vírgula, organizado a partir do estudo de gêneros discursivos/textuais conforme Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) e caracteriza os gêneros selecionados para a construção do módulo: autorretrato e perfil de redes sociais;

- apresenta alguns fundamentos teóricos que norteiam a construção do módulo didático, entre os quais destacam-se as orientações dos PCNS, as três dimensões da atividade linguística conforme a definição de Neves (2005) e a proposta de Vieira (2014) para o ensino da Gramática em torno de três eixos.

No segundo capítulo, cujo objetivo é expor a metodologia aplicada, delineamos a natureza da pesquisa conforme as orientações de Lakatos (2003) Prodanov (2013) e Oliveira (2014). Também apresentamos o contexto da aplicação deste trabalho descrevendo o lócus (uma escola pública municipal) e caracterizando os sujeitos envolvidos (alunos do 6º ano).

No terceiro capítulo descrevemos: quais são as informações, definições, perspectivas, análises e exercícios usados para apresentar a vírgula e suas funções;

situações em que o LD desconsiderou como oportunidade de aprendizagem sobre o uso desse sinal; e os procedimentos positivos, ou seja, capazes de levar o estudante à reflexão sobre seu uso. Ancorada às observações de Rojo (2003) e Bräkling (2003) a respeito dos livros didáticos aprovados pelo PNLD nossa análise concluiu que o LD adotado pela escola apresenta um ensino regular sobre o uso da vírgula, dentro de um modelo interacionista de condução reflexiva. Essa avaliação auxilia na análise comparativa entre os resultados das atividades propostas pelo módulo didático e as atividades propostas pelo LD adotado pela escola lócus.

Nas considerações finais, retomamos os pontos considerados mais relevantes para a composição deste trabalho, os aspectos positivos observados, as dificuldades encontradas e os resultados obtidos. Logo, esperamos contribuir com o fazer pedagógico de outros professores e pesquisadores sobre o ensino da vírgula, o que poderá, no futuro, auxiliar novas pesquisas envolvendo outras situações de uso da vírgula, outros sinais de pontuação ou qualquer outro tema linguístico.

## **CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DA VISÃO TRADICIONAL E INTERACIONAL SOBRE O USO E ENSINO DA VÍRGULA**

As discussões que se mantêm hoje sobre a melhor forma de determinar o uso da vírgula, se sob o aspecto prosódico ou sintático, têm sua origem nas etapas da sua evolução longo da história da escrita.

Para compreender seu processo evolutivo, a primeira seção deste capítulo apresenta uma rápida descrição da incorporação da vírgula no sistema de escrita com o objetivo de fornecer as informações que explicam a constante flutuação existente sobre os modos de pontuar.

### **1.1 Breve apresentação do percurso diacrônico da vírgula**

A fim de organizar essa linha do tempo, recorreremos às pesquisas sobre os sinais de pontuação apresentadas por Rocha (1997), Cagliari (2008), Farias (2009) e ao estudo feito por Fischer (2009) acerca da história da escrita.

Os registros mais antigos que se tem da escrita datam da Antiguidade Clássica, época em que não havia segmentação entre as palavras nem sinais de pontuação, cabendo ao leitor/orador o desafio de segmentar o texto durante a leitura, que era sempre feita em voz alta, já que a escrita era vista como registro da voz (ROCHA, 1997).

Segundo Fischer (2009), deixar um espaço em branco entre as palavras se tornou uma prática comum apenas a partir do século XIX. “Aparentemente, os povos da antiguidade não achavam que a ausência de separação dificultasse a leitura, senão ela existiria sistematicamente muito antes.” (p. 229)

O que se depreende dessa informação é que, nesse período, embora a pontuação não fosse registrada graficamente, ela era marcada na ação de oralizar o texto escrito. Era função do leitor/orador dar à leitura a carga entonacional adequada a fim de garantir a correta interpretação do texto.

No século II a.C., Aristófanos Bizâncio, diretor da Biblioteca de Alexandria, no norte do Egito, consolidou o alfabeto grego e introduziu o primeiro sistema de pontuar. O sistema proposto pelo filósofo e gramático era bem simplificado: um *ponto no alto* indicava o fim de enunciados completos; um *ponto no meio da altura da letra* ou *embaixo* significava uma pausa prosódica para indicar um enunciado

incompleto ou a necessidade fisiológica de respirar durante um enunciado de maior extensão, ou seja, “uma interrupção do significado corrente, com o acréscimo de algo, em seguida” (CAGLIARI, 2008, p. 199) ou uma frase com sentido incompleto. Podemos perceber, até esse momento, um ensaio para a elaboração das regras de pontuação com base na análise sintática ou semântica.

Segundo Rocha (1997), entre os gregos (séc.II d.C.), a pontuação á sinaliza seus primeiros passos com base em aspectos gramaticais, mesmo que de forma muito rudimentar, pelo emprego do pontos que, em posições diferentes (no alto, no meio ou na base da linha), serviam marcar um enunciado completo ou incompleto. A influência dos gregos no sistema de pontuação dos romanos é percebida no uso do ponto para marcar uma pausa para finalizar um enunciado ou possibilitar a respiração entre os segmentos das frases, ou seja, indicar, ao mesmo tempo, sentido e possibilidade de respirar.

O termo “pontuação” surgiu entre os romanos. O *punctum* era o sinal que acumulava a maior quantidade de funções: separar palavras, grupos de palavras e frases; marcar pronúncias, abreviaturas, rasuras e separar sílabas (ROCHA, 1997).

Os romanos introduziram a leitura silenciosa mas, na prática, a leitura oral era a mais praticada, visto que poucos eram os que sabiam ler e escrever. Ainda era do orador a responsabilidade de decidir onde pausar a leitura de modo a dar sentido ao texto por parte dos ouvintes.

No início da Idade Média, a vírgula, escrita como um ponto alto, foi introduzida nos textos gregos e latinos por volta de 650 d.C. e, após dois séculos, tornou-se o sinal sobre a linha do texto como a conhecemos hoje (FISCHER, 2009, p. 230).

A partir do século VIII, o espaço em branco entre as palavras começa a ser uma regra geral. Conforme Cagliari (2008, p.200), os sinais de pontuação começam a aparecer nos textos “exercendo uma função diferente, não mais de separação de palavras, mas de separação de unidades maiores (sintáticas, semânticas, discursivas e prosódicas)”.

Nesse período, a Igreja Católica pode ser considerada responsável por mais um passo na evolução do sistema de pontuação. Nos seminários e monastérios, os padres copistas inventaram algumas marcas que pudessem auxiliar na recitação dos textos bíblicos pelos padres em seus momentos de leitura conjunta: marcavam o início de um período com a letra escrita em vermelho, o que identificava, concomitantemente, o fim do período anterior.

Cagliari (2008, p. 202) faz uma referência particular ao surgimento da marca compreendida hoje como vírgula (virada para cima ou para baixo) a partir do século IX, juntamente com outros sinais, o ponto-e-vírgula e a interrogação, cujo uso se generalizou a partir do século XV.

Pode-se inferir desse histórico apresentado até aqui que as marcas textuais criadas para demarcar a “pausa” advêm de um período da história quando os oradores eram os responsáveis pela leitura de tal forma que pudessem evitar as ambiguidades e as distorções, combinando as intenções do texto (sentidos) com a necessidade fisiológica de respirar. Na materialização acústica dos textos escritos, a entonação, o ritmo e as pausas do orador contribuíam decisivamente no realce de elementos significativos para a composição dos sentidos propostos pelo texto escrito.

Na Idade Média, a forma de pontuar mantém suas referências na Antiguidade Clássica, subordinada à cadeia melódica com demarcação das pausas respiratórias. Mas após o Renascimento as orientações para pontuar com base na sintaxe começam a se difundir mais fortemente (ROCHA, 1997).

Nos séculos XV e XVI, com o estabelecimento da imprensa, os europeus tornaram-se leitores em grande escala. Textos científicos, literários e sagrados (antes, a Bíblia estava restrita apenas aos sacerdotes), ficaram acessíveis aos leitores (FARIAS, 2009, p. 13).

Nesse período nasceram as orientações teóricas sobre a pontuação. Afinal, era fundamental explicitar a melhor forma de legibilidade de cada texto ao público leitor em formação. Sugiram as primeiras normas editoriais e também novos profissionais como os revisores de textos, os quais tinham sobre o texto escrito mais autoridade que o próprio autor. A respeito da importância de manter o grau de confiabilidade do texto original sobre o texto impresso, Fischer ressalta que:

Imprimir também petrifica o original, evitando os erros e mudanças frequentes dos copistas. Nesse sentido, o processo garante não-contaminação e autenticidade, convertendo todo o texto numa espécie de lacre de autoridade. (FISCHER, 2009, p. 233)

Com a invenção da tipografia, a segmentação entre palavras e períodos estava, enfim, garantida, já que as máquinas de prensar possuíam teclas com as funções de separar palavras, mudar de linha, acentuar e pontuar.



Tais avanços técnicos mudaram a forma de produção e distribuição de textos, mudando os hábitos de escritores e leitores. A atividade comercial da imprensa “forçou os editores a padronizar seus textos para garantir a maior compreensão” (FISCHER, 2009, p. 239). Tal fato mudou para sempre os critérios de legibilidade da escrita.

Nesta fase, ainda conviviam duas orientações para pontuar: as pausas teriam a função de permitir ao leitor respirar, mas também identificar sentidos completos ou incompletos no interior do texto. Cagliari (1989) identifica entre as regras de uso da época dois tipos principais de pontuação:

Um tipo de pontuação que servia para a lógica do texto e outro que servia para controlar os momentos de respirar. A lógica do texto tinha a ver com a divisão do parágrafo em períodos e destes em frase, destacando elementos deslocados. Ou seja, a função lógica era a função sintática. A função fonética estava clara na segmentação das pausas, controlando os grupos tonais. (Cagliari, 1989, p. 202)

Durante o século XIX, alguns livros foram publicados com a finalidade de listar e descrever os sinais de pontuação usados até então. Ficou estabelecido que as regras para o uso de cada signo se baseava na sintaxe e a chamada “pausa para respirar” tinha o papel de evitar ambiguidades. No século XX, retomam-se as discussões abordando a importância do uso adequado dos sinais de pontuação, o que preocupava muito mais aos editorialistas do que aos próprios gramáticos e escritores (FARIAS, 2009).

Por meio dessa análise do percurso histórico dos sinais de pontuação, percebemos que nunca houve um consenso sobre das orientações para pontuar. Contudo, nota-se que a visão do uso da vírgula como marcador sintático é posterior à preocupação com as funções prosódicas e semânticas a ela atribuídas, já que havia grande esforço em tornar o texto claro ao leitor/ouvinte.

Para a retomada desse percurso diacrônico dos sinais de pontuação, formulamos o quadro-síntese a seguir:

**Quadro 1:** Síntese do percurso diacrônico da vírgula

<b>Período</b>	<b>Características</b>
Antiguidade Clássica (séc. VIII a.C.)	Textos sem separação entre palavras. Não existiam sinais de pontuação. Escrita envolvia três participantes: autor (aquele que discursava); escriba (responsável pela transcrição do conteúdo falado em texto escrito); e leitor/orador (responsável por dar à leitura a carga entonacional adequada a fim de garantir a correta interpretação do texto).
Séc. II a.C. até o séc. II d.C.	Aristófanos Bizâncio consolidou o alfabeto grego e introduziu o primeiro sistema de pontuar também adotado pelos romanos: um <i>ponto no alto</i> (·) indicava o fim de enunciados completos; um <i>ponto no meio da altura da letra</i> ou <i>embaixo</i> (.) significava uma pausa para indicar um enunciado incompleto ou a necessidade fisiológica de respirar. Os romanos introduziram a leitura silenciosa, mas, na prática, a leitura oral ainda era a mais praticada.
Idade Média (séc. V d.C.)	Os textos escritos mantêm suas referências na Antiguidade Clássica para pontuar.
Século VIII	O espaço em branco entre as palavras começa a aparecer nos textos para demarcação de unidades sintáticas, semânticas, discursivas e prosódicas.
A partir do séc. IX d. C.	A vírgula tornou-se o sinal sobre a linha do texto (virada para cima ou para baixo).
Idade Moderna (século XV)	Invenção da tipografia e formação de novos leitores. Textos científicos, literários e sagrados tornaram-se acessíveis. Espaçamento entre as palavras torna-se definitivo. Surgem as primeiras regras de pontuação com base na sintaxe.

Idade Contemporânea (séc. XIX)	Surgem publicações com a finalidade de listar e descrever os sinais de pontuação usados até então. Estabelecimento definitivo de regras para o uso dos sinais de pontuação com base na sintaxe.
Séc. XX	Discussões entre a normatização sintática e a valorização da semântica e da estilística nos modos de pontuar.

Fonte: Elaborado pela autora/2016.

É preciso também destacar a força que escritores, gramáticos e editorialistas tiveram na imposição de regras para o uso dos sinais de pontuação, seja por questões relacionadas à sintaxe, à estilística, semântica ou prosódica, cujo principal objetivo era padronizar o uso dos sinais de pontuação e facilitar a compreensão dos textos pelos leitores.

Atualmente, ainda está presente essa discussão sobre influência de terceiros (editores e revisores) na pontuação de um texto, quando estes interferem na pontuação, ou na falta dela, de tal maneira que se perdem as funções expressivas melódicas e entonacionais que o autor pretendia transmitir.

Esta ponte entre a concepção da vírgula e as perspectivas de seu ensino nos dias de hoje nos faz compreender as razões para as muitas flutuações sobre os modos de conceber e utilizar as vírgulas.

A próxima seção apresenta as descrições e orientações da gramática tradicional cujo ensino consiste em levar o aluno a dominar a variedade culta por meio da descrição das regras gramaticais. Assim, veremos que, sob a perspectiva tradicional, o ensino da vírgula está alicerçado ao conhecimento exclusivo das relações sintáticas. Entretanto, veremos que mesmo entre os gramáticos desta vertente há uma sutil referência ao uso da vírgula em relação à prosódia, semântica e estilística.

## **1.2 A vírgula sob a ótica da gramática normativa e descritiva**

A história dos sinais de pontuação foi marcada pela evolução da própria escrita e o surgimento desses sinais se deu pela necessidade de orientar a leitura

em voz alta. Com a invenção da imprensa, sobreveio a disseminação de regras para pontuar textos, para que pudessem ser lido por leitores em escala industrial.

Apesar de não haver mais a “necessidade” da leitura em voz alta, percebemos que a ideia de que este sinal indica uma “pausa para respirar” persistiu até a modernidade. Persiste, no senso comum, a crença de que é a respiração que determina onde se devem empregar as vírgulas dentro de um texto. Para Soncin (2014, p. 33), não é possível apagar esse evento porque “ele se coloca como permanente no âmbito da memória de constituição da pontuação como representativa de um fato de língua em sua manifestação escrita”.

Portanto, a chamada “pausa para respirar” se explica pelo fato de que a vírgula realmente indica uma pausa, mas isso não quer dizer que toda pausa corresponda ao uso de uma vírgula. Para ilustrar essa discussão, tomemos como exemplo o enunciado a seguir, cujo sujeito é extenso (formado por seis termos): As duas lindas gatinhas de cerâmica da minha coleção desapareceram durante a festa. Nesse caso, é possível fazer uma pausa (oralmente, para respirar) entre o sujeito e o predicado dessa oração, em virtude da extensão do sujeito, mas seria inadequado, conforme preconiza a gramática normativa, marcar no texto escrito, essa pausa com uma vírgula.

Por razões como a descrita é que os gramáticos tradicionais evitam referências ao uso da vírgula com base em motivações prosódicas. De modo geral, seu uso fica condicionado, exclusivamente, à organização sintática para demarcar conexão ou segmentação entre as parte de um enunciado.

Para exemplificar essa visão sobre o uso da vírgula, tomemos a explicação de Luft (1996), o qual desaprova a utilização da vírgula relacionada à prosódia e diz que ela “obedece a critérios sintáticos e não prosódicos” (p.7), já que a vírgula é um “sinal de pontuação que indica falta ou quebra de ligação sintática no interior das frases” (p. 9). O gramático garante que a maior parte dos erros de pontuação nos ocorre justamente pela relação que se faz entre pausa e vírgula.

Ao analisar frases retiradas de redações de vestibulandos, Luft (1996, pp. 16-18) apresenta críticas incisivas ao ensino da língua em nosso país e utiliza-se da dificuldade latente em relação ao uso da vírgula para exemplificar essa condição:

Da virgulação é que se pode deprender a consciência, o grau de consciência que tem, quem escreve, do pensamento e de sua expressão, do ir-e-vir do raciocínio, das hesitações, das interpenetrações de ideias, das sequências e interdependências, e, linguisticamente, da frase e sua

constituição. As vírgulas erradas, ao contrário, retratam a confusão mental, a indisciplina de espírito, o mau domínio das ideias e do fraseado. [...] Pontuar bem é ter visão clara da estrutura do pensamento e da fala. [...] Nossos alunos não sabem pontuar porque não sabem raciocinar e não sabem analisar. E não sabem porque não foi ensinado, treinado. Exercita-se muito pouco o pensamento lógico, a arte do raciocínio e sua clara expressão falada e escrita. [...] Bom, *a má pontuação pode indicar que se ensina mal a análise sintática.* (grifo nosso)

Contrastando com as próprias afirmações, Luft (1996, p. 10) admite – mesmo que sutilmente - a função prosódica da vírgula, quando esta é colocada para realçar aspectos ou elementos de um enunciado. O autor explica que a vírgula “exerce importante função distintiva, quando transposição gráfica de pausas e tons da fala. *Pausa e tom – elementos importantes para desfazer ambiguidades*” (grifo nosso). Ou seja, defende que o uso da vírgula está vinculado à organização sintática do enunciado, mas reconhece sua função prosódica.

Essa ideia de que a vírgula marca uma “pausa” é recorrente na maioria das gramáticas. Bechara (2006), por exemplo, diz que a vírgula é “uma *pausa inconclusa*”<sup>1</sup> (p. 605). Ele afirma a importância dos sinais de pontuação para garantir a função comunicativa adequada de um enunciado utilizando-se de um enunciado em cuja mudança da vírgula de lugar pode alterar completamente o sentido do que se pretender dizer (“Não podem atirar!” e “Não, podem atirar!”). Entretanto, na sequência, passa a elencar as regras de emprego da vírgula com base nas funções sintáticas dos termos da oração. Percebe-se que o valor prosódico é mencionado, mas não é, de fato, explorado.

Dahlet (2006) faz críticas à frágil explicação do uso da vírgula como “pausa” entre os gramáticos aqui citados, além de outros por ela consultados. Para justificar a função sintático-coesiva da pontuação, Dahlet (2006, p. 142) aborda a vírgula “na sua *relação ao (não) fechamento* do sentido, já que isso mostrará a alta potência de estruturação sintática e semântica desse sinal. (grifo nosso)”. Nesta linha de pensamento identificamos o entendimento sobre a vírgula como elemento de coesão, importante para a compreensão do enunciado como um todo e não como “isolador” de termos, como se estes não tivessem importância dentro do enunciado.

Apesar da insistência entre os gramáticos tradicionais em determinar que o uso da vírgula se dê tão somente pelos critérios sintáticos, é possível detectar entre

---

<sup>1</sup> Função inconclusa ocorre quando as orações estão articuladas entre si.

eles alguma tendência de relacionar estes sinais a aspectos prosódicos (ritmo e entonação), estilísticos e semânticos.

Cunha e Cintra (2008, p. 660), ao fazerem menção sobre o uso da vírgula para isolar um pequeno adjunto adverbial antecipado, explicam que ela deve ser empregada quando se pretende realçá-lo. Dizer que a vírgula garante uma função de “realce” aos termos é, obviamente, identificar a relação deste sinal com a semântica e a estilística e não apenas à sintaxe. Entretanto, os autores não mencionam quais são os sentidos que percebidos no texto por meio desse realce.

Ainda para Cunha e Cintra (2008), a pontuação pode ser distribuída em dois grupos: sinais pausais (vírgula, ponto, ponto e vírgula) e sinais melódicos (dois pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes e travessão). Distinguir determinados sinais como “melódicos” é, de fato, reconhecer a relação entre a pontuação e a prosódia.

Em Bechara (2006) também encontramos uma sutil referência da prosódia na pontuação quando o gramático nomeia como “entoação suspensiva” o momento em que aparecem as vírgulas na leitura de um texto, já que estas criam no leitor a sensação de continuidade do enunciado e não de seu término, como é caso da pausa expressa por um ponto final.

São poucas as referências explícitas dos gramáticos tradicionais sobre as relações entre a pontuação e a prosódia. A maioria dá ênfase à percepção de que a indicação das pausas corresponde sempre à delimitação de categorias sintáticas (apostos, vocativos, orações subordinadas, adjuntos adverbiais etc.) e que, no caso de Luft (1996), essa percepção é mais contundente.

Percebe-se entre os gramáticos aqui citados um contrassenso: embora admitam, mesmo que sutilmente, a relação entre vírgula e prosódia, estabelecendo ritmo, entonação e sentido ao enunciado, praticamente não há em seus compêndios aplicações dessas funções.

Outro recurso comum entre as gramáticas mais tradicionais consiste na apresentação de trechos retirados de obras literárias ou de jornais e revistas de grande circulação no Sul e Sudeste do país. Contudo, na prática, a mera exposição de tais exemplos não parece ajudar o usuário, já que ao apenas oferece-los como modelos a serem seguidos sem fazer comparações entre o que se preconiza pela norma culta e que, de fato, é realizado e funciona nos diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade, o usuário não se identifica com eles.

As situações de pontuação consideradas “incomuns” pelos gramáticos são vistas como “permissão estilística”, levando o escrevente comum a considerar-se incapaz ou sem consentimento de realizá-las em seus próprios textos.

E o que se tem visto, de modo geral, como resultado do ensino com base nessa visão tradicional do uso e ensino da vírgula? É esse o tema que a próxima seção trata a fim de demonstrar o quão urgente é a mudança em relação à forma como entendemos e ensinamos a usar vírgulas.

### **1.3 Considerações sobre os resultados do ensino da vírgula com base na visão tradicional**

De modo de geral, o ensino da LP nas escolas continua centralizado apenas no ensino da gramática normativa, vista como um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que desejam “falar e escrever corretamente”.

Estudada de forma topicalizada, por meio de exemplos soltos e pela realização de exercícios de identificação e classificação das unidades linguísticas, esse ensino não atende ao objetivo principal de levar o aluno a ler e escrever textos com a devida qualidade comunicativa e criativa.

A pesquisa de Neves (2005) constatou que o ensino da gramática é “uma imposição de parâmetros, nos quais se devem simplesmente enquadrar, segundo instruções mecânicas” (p. 116) e destacou que:

A aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez em nada. Quanto à finalidade do ensino para simples cumprimento do programa, sua utilização vem ligada ao sucesso na própria sala de aula (acertar exercícios) o que significa, novamente, não se apontar necessidade real para o ensino de gramática. (NEVES, 2005. p. 11)

O que se percebe, de fato, é que o ensino de gramática, como eixo isolado da língua, não influencia na formação de alunos leitores e produtores de texto com habilidade de colocar de forma precisa suas necessidades de comunicação por meio da escrita.

A análise dos resultados das pesquisas de Neves (2005, pp 41-42) sobre o ensino da língua materna revela que, na prática, a base do ensino de LP parte dos textos para extrair frases ou palavras e, em seguida, classificar elementos gramaticais. Também demonstra que o livro didático ainda é o principal instrumento

de ensino e de organização de conteúdos e que há pouca ou nenhuma reflexão relativamente ao uso da gramática em relação aos propósitos comunicativos dos enunciados.

Travaglia (2009) também faz uma análise de como tem sido o ensino de gramática nas escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil e ressalta que há, nessas aulas:

uma concentração muito grande no uso de metalinguagem no ensino de gramática teórica para a identificação e classificação de categorias, relações e funções dos elementos linguísticos, o que caracteriza um ensino descritivo<sup>2</sup>, embora baseado, com frequência, em descrições de qualidade questionável. A maior parte do tempo das aulas é gasto no aprendizado e utilização dessa metalinguagem que não avança pois, ano após ano, se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua descrição, análise sintática do período simples e composto a que se acrescentam noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como regras de acentuação e pontuação. (TRAVAGLIA, 2009, pp.101-102)

Essas pesquisas também se confirmam na análise dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que demonstram que 63,9% das atividades de gramática são exercícios de metalinguagem, que privilegiam a memorização e aplicação dos conteúdos, sem enfatizar a reflexão dos mesmos (BRÄKLING, 2003). Trata-se de uma informação preocupante porque são livros selecionados para distribuição no país e que, na maioria das vezes, é o único instrumento de trabalho do professor.

Após a análise de aulas gravadas, Kleiman e Sepulveda (2012, p. 36) avaliam que o ensino de gramática nas escolas ainda é “um conjunto de regras, conceitos e exemplos que não fazem sentido para o aluno e, muitas vezes, nem mesmo para o professor.” Essa situação, segundo as autoras, é resultado da falta de conhecimento dos professores sobre alternativas diferentes de ensino. Tal situação está ligada à força que a tradição gramatical mantém dentro dos cursos de Letras e de Pedagogia.

Segundo Kleiman e Sepulveda (2012, p.45), há outro fator que influencia a opção pela Gramática Tradicional: a viabilidade. Ou seja, a gramática de cunho normativo é a única adotada em livros didáticos, apostilas e cursos de formação.

Esse tipo de ensino parece ignorar as mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, inclusive, na área de linguagem, pois esta “reflete, em boa medida,

<sup>2</sup> O ensino descritivo objetiva mostrar como uma determinada língua e linguagem funcionam. (TRAVAGLIA, 2009)



a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais” (MARCUSCHI, 2007, p.35). Tais mudanças requerem que o ensino da língua e as concepções sobre a gramática estejam associados a situações concretas, ao mundo social e às interações entre sujeitos e sociedade.

Entretanto, modificar essa prática é muito difícil em função de diversos fatores como a formação dos docentes, o engessamento curricular que dificulta a aplicação de propostas inovadoras já que há uma grade de conteúdos que precisa ser cumprida ao longo do ano e até as expectativas da sociedade quanto ao que se deve ensinar para que os aprendizes possam “passar em concursos públicos”. Não pretendemos aqui responsabilizar os professores pelo insucesso no ensino da Gramática, pois sabemos e vivemos a situação do sistema educacional no Brasil.

Koch e Elias (2015) observam que atual organização tripartida que ocorre na prática do ensino da LP (divisão das aulas em texto, redação e gramática, mesmo que de forma velada) não colabora para que quem escreva possa conhecer e mobilizar várias estratégias que auxiliem na organização de suas intenções comunicativas.

Sendo assim, considerando que o conhecimento gramatical (aspectos normativos da língua) é um subsídio importante para a construção de um texto cujo autor almeja ser bem interpretado pelo leitor, a forma como este ensino é aplicado deve proporcionar sucesso na comunicação escrita. E se este sucesso não vem sendo alcançado é porque tais aspectos são apresentados como atividade desvinculada da sua dimensão semântica e discursiva.

Uma vez que determinados conhecimentos gramaticais são importantes para que a comunicação escrita tenha êxito, a pontuação é, sem dúvida, um dos tópicos que deve merecer grande atenção por parte dos escreventes e, por isso também, por parte dos professores.

Na perspectiva tradicional, espera-se que a aprendizagem da pontuação se dê pela apresentação de regras de uso marcadamente ligadas à sintaxe, seguidas de exemplos descontextualizados ou transcritos de obras literárias. Espera-se que os alunos aprendam a pontuar seus textos apenas pelo ensino dos sinais de pontuação, submetendo-os à extenuante apresentação de regras de caráter sintático e à realização de exercícios repetitivos, ou da prática de pontuar frases fora de seus contextos. O ensino da pontuação no modelo tradicional faz com que:

os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio e a empregar os sinais de pontuação nos ditados de modo correto, mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas e, quando o fazem, revelam total desconhecimento da estilística (BAKHTIN, 2013, p. 28)

Os resultados dessa prática no ensino de pontuação demonstram que todo o esforço que os professores fazem para levar seus alunos ao uso dos sinais de pontuação parece estar sendo inútil, já que usar adequada e conscientemente esses sinais em textos escritos em ambiente escolar, ou não, é uma das maiores dificuldades apresentadas por quem se dispõe a escrever.

Após os anos de escolarização do Ensino Básico, o resultado do ensino focado na tradição gramatical é que o aluno não se torna capaz de pontuar seus textos com eficiência. Nesse modelo de ensino, o aluno também não é incentivado a avaliar e “realizar foneticamente as marcas discursivas presentes no texto” (PACHECO, 2007, p. 66) de tal modo que a leitura encontre-se o mais próximo possível da fala, auxiliando na correta interpretação do que se lê. Ou seja, esse tipo de ensino acaba por não proporcionar ao aluno as condições para a compreensão da relação entre prosódia e sintaxe.

Há outro aspecto ligado à tradição gramatical que é responsável pelas dificuldades no ato de pontuar: a concepção da pontuação como separação, isolamento ou divisão do enunciado escrito. Conforme Corrêa (1994, p. 58) essa ideia de isolamento gramatical faz com que o escrevente não estabeleça uma integração semântica entre a parte pontuada e o texto com um todo.

Outro problema relacionado ao ensino dos sinais de pontuação é o fato de que mesmo os estudiosos que abordam a pontuação sob a ótica descritiva da gramática, como Bechara (2006) e Cunha & Cintra (2008), admitem as possibilidades polissêmicas entre diferentes sinais e os sentidos que podem ser-lhes atribuídos mas, na prática, evitam referências explícitas às relações entre vírgula e prosódia.

Outro fator negativo dessa abordagem tradicional é que determinados sentidos ficam completamente ocultos quando o ensino do uso das vírgulas não atenta para o fato de tais elementos serem capazes de estabelecer relações semânticas e não somente sintáticas com o texto escrito e lido.

Como consequência dessa abordagem inadequada e/ou insuficiente percebe-se que as pessoas, de modo geral, têm dificuldades para fazer uso dos sinais de pontuação em seus textos escritos em situação escolar, ou não, e que a vírgula é, sem dúvida, a que causa os maiores conflitos em relação ao seu uso.

E se os livros didáticos, de modo geral, seguem a tendência tradicional do ensino da vírgula, é papel do professor levar o leitor a perceber diferenças de sentido em diferentes formas de pontuar os textos.

A seção seguinte pretende demonstrar que o uso da vírgula não se relaciona tão somente aos aspectos sintáticos de um enunciado e por isso, propomo-nos a caracterizá-la como recurso prosódico de ritmo e entonação, sem os quais não seria possível identificar relações sintáticas, semânticas e intencionais de qualquer discurso.

#### **1.4 A vírgula sob a perspectiva interacional: sinal com função rítmica, semântica e enunciativa na linguagem**

Com base nas constatações apresentadas na seção anterior, partimos da premissa de que a forma como se tem dado o ensino da vírgula, limitando-o à apresentação de regras que priorizam a sintaxe, provoca lacunas no aprendizado dos alunos.

A perspectiva interacionista preocupa-se com os mecanismos e processos para produção de sentidos, situando-os em contextos sócio-histórico-culturais. Os conhecimentos linguísticos partem da reflexão sobre os usos da língua ao propor atividades de exploração epilinguística.

Ao contrário do que observamos na perspectiva tradicional, sob a perspectiva interacional os sinais de pontuação não têm apenas a função de marcar deslocamentos sintáticos, mas indicam principalmente o “ritmo<sup>3</sup> da escrita, já que colocariam em destaque categorias textuais que, relacionadas, promoveriam um movimento para o texto escrito” (CHACON, 1998, p. 87).

A prosódia é a parte da linguística que estuda as propriedades da fala, desde as sílabas até unidades maiores de discurso. Os elementos prosódicos que possuem função linguística significativa são: tom, entoação, acento e ritmo. Tais elementos apontam traços do falante tais como: pergunta, resposta, comando,

---

<sup>3</sup> As explicações sobre ritmo estão detalhadas na seção 1.3.

contraste, expressões de emoção - sarcasmo, tristeza, ironia, etc., interpretações, avaliações e “posições argumentativas do sujeito do discurso” (SONCIN, 2014, p. 34). É função da prosódia a tradução dos sinais de pontuação, transformando-os em variações acentuais e entonacionais.

Adotamos o conceito defendido por Soncin (2014, p. 27) de que o “aspecto prosódico insere-se no plano da língua enquanto sistema, não sendo, portanto, externa a ele”. Apropriamo-nos, então, da compreensão da prosódia assumida pela autora na qual ela defende que qualquer enunciado, falado ou escrito, depende da prosódia para produzir efeitos de sentido (p. 32).

A fim de justificar a inter-relação entre a sintaxe e a prosódia, destacamos as pesquisas de Scarpa (1999), que têm suas bases nos conceitos funcionalistas, os quais concluem que as crianças na fase de aquisição da linguagem fazem inferências sobre aspectos da estrutura sintática da língua a partir de informações prosódicas, como pausa e entonação. Isto significa que uma criança é capaz de compreender informações semânticas e discursivas dos enunciados dirigidos a elas graças às pistas prosódicas desses enunciados.

Scarpa considera sintaxe e prosódia como processos que se complementam, embora sejam de naturezas diferentes. Ela explica que “O trabalho sintático é, assim, concomitante com o fônico, integrado a ele, influenciando-o mutuamente” (SCARPA, 1999, p. 258).

Sendo assim, os sinais de pontuação são marcas gráficas e linguísticas cuja função é a de representar determinadas propriedades da fala. Segundo Chacon (1998), os sinais de pontuação existem para ajudar a estruturar as frases conferindo ritmo e sentido ao que se pretende enunciar, a fim de que não haja ambiguidades ou distorções do que se pretende comunicar, dessa forma, orientando o leitor.

A presença da pontuação nos textos indica para o leitor como devem ser as variações melódicas e entonacionais, ou seja, a pontuação é, de fato, realizada pelo leitor. Isso significa que os sinais de pontuação empregados no texto são interpretados e produzidos pelo leitor, pois carregam em si informações prosódicas.

Segundo Bakhtin (2003), a entonação é responsável por dotar qualquer enunciado de sentido, expressividade e valoração. Sendo assim, pode-se afirmar que o leitor, em face da pontuação, não decifra apenas o conteúdo, mas a forma e a entonação do enunciado.

Sobre a concepção de ritmo na linguagem, Chacon (1998) considera que este é um “recurso organizador da linguagem” (p. 14), seja ela oral ou escrita, que está presente em qualquer discurso, “independentemente do seu gênero” (p. 32) e deve estar associado à organização linguística, semântica, enunciativa da linguagem.

Também conforme Chacon (1998, p. 31), ritmo e entonação são carregados de subjetividade em razão da sua capacidade de expressar (dar forma) os sentimentos e as emoções de um indivíduo.

Entre as pesquisas que analisam as flutuações que ocorrem nos modos de pontuar (sintático ou prosódico), destacamos o de Rocha<sup>4</sup> (1998), no qual a autora afirma que apesar da tendência de se pontuar com base nas normas sintáticas, os escritores mais proficientes são sensíveis ao ritmo como uma imagem mental do som.

A partir dessas considerações, pode-se afirmar que a relação entre o texto escrito e prosódia pode ser observada até quando se lê em silêncio. Ou seja, mesmo que os sinais de pontuação não sejam efetivamente pronunciados, é preciso levá-los em consideração, mesmo que apenas mentalmente, para recuperar o discurso do autor/escritor (CAGLIARI, 1989, p. 202).

Portanto, se a leitura mental (silenciosa) também precisa manter um ritmo que mantenha a coesão e os sentidos do texto escrito, é importante que o leitor esteja consciente dessa carga entonacional que os sinais de pontuação produzem.

Além disso, as dimensões fônica e gramatical da linguagem estão associadas à dimensão semântica, descrita por Chacon (1998) assim:

Os sinais de pontuação mostram-se como pistas privilegiadas para a detecção das relações semânticas que o ritmo estabelece na escrita. Tais relações, embora quase nunca explicitadas pelos estudiosos (sobretudo por aqueles que podem ser inscritos na tradição gramatical), foram, mesmo assim, de algum modo intuídas ou tematizadas por eles. Seja na maneira como postulam as relações entre orações ou entre suas partes; seja na maneira como veem relacionados os parágrafos na continuidade da escrita; seja na maneira como explicam o preenchimento de sentidos por parte do leitor; seja na maneira como tematizam a necessidade de clareza na escrita para a orientação na leitura; seja, por fim, na maneira como procuram explicitar os sentidos com os quais as estruturas pontuadas devem ser relacionadas; os estudiosos, ao tratar, sob diferentes formas, da natureza e do emprego dos sinais de pontuação, abrem a possibilidade de se compreender o papel do ritmo no estabelecimento de relações semânticas na escrita. (CHACON, 1998, p. 122)

---

<sup>4</sup> ROCHA, 1998. Material *online* não apresenta paginação.

Essa dimensão semântica está presente até nos materiais de reconhecidos gramáticos da linha tradicional, os quais mencionam que a vírgula pode ser usada para dar ênfase a um termo ou realçar uma circunstância. É o caso do uso da vírgula para isolar adjuntos adverbiais: “Quando os adjuntos adverbiais são de pequeno corpo (um advérbio) costuma-se dispensar a vírgula. A vírgula é, porém, de regra *quando se pretende realçá-los.*” (*grifo nosso*) (CUNHA e CINTRA, 2008, p. 660)

Outra situação a ser analisada em relação ao realce é o da vírgula em uma frase como: *Nunca revelarei este segredo, nem diante da morte!* Vejamos que, neste caso, a vírgula rompe com a regra de que não se deve utilizar a vírgula antes da conjunção “nem”, já que esta tem valor semântico de adição. Vemos, porém, que neste caso, a pausa dá à informação seguinte um caráter enfático.

O mesmo conceito de realce também pode ser aplicado quando ocorre o uso da vírgula na separação de repetições que dão ênfase a determinado elemento. Tal destaque é percebido prosódica e semanticamente e não tão somente pelas suas relações sintáticas. É o que podemos perceber nos casos a seguir em que ocorre a repetição da conjunção aditiva

a - "Deus criou o sol, e a lua, e as estrelas. E fez o homem, e deu-lhe inteligência, e fê-lo chefe da natureza.”.

b - Os trabalhadores se reuniram, e discutiram, e decidiram como agir.

Nas duas situações vemos que a conjunção aditiva se repete a fim de realçar cada elemento (substantivo ou verbo). A ênfase fica marcada pelo uso da vírgula antecedendo tais elementos e garantindo um contorno melódico mais expressivo.

No que se refere à relação entre a pontuação e os sentidos por ela produzidos, destacaremos os casos em que a mudança ou ausência da vírgula acarreta na mudança de ritmo e, conseqüentemente, de informação. Para exemplificar, pode-se retomar a peça publicitária apresentada no início deste capítulo, assim como no exemplo a seguir, o qual demonstra como a colocação de uma vírgula em um enunciado provoca a alteração prosódica, a qual modifica completamente o sentido do enunciado:

a – Analice pode sair hoje.

b – Analice, pode sair hoje.

O que se apreende da leitura dos enunciados é que em “a”, o produtor do texto afirma algo sobre Analice (que ela pode sair hoje). Já em “b”, com a presença

da vírgula e necessidade de mudança entonacional, o enunciado passa a ser direcionada a Analice: alguém a chama pelo nome (vocativo) para dizer-lhe que pode sair.

Esse tipo de situação, leva-nos a compreender que a vírgula é capaz de garantir os sentidos e intenções pretendidos na oralidade. Logo, pontuação, prosódia e semântica são indissociáveis.

Sobre o papel argumentativo da vírgula, Chacon (1998) faz referência aos exemplos apresentadas pelas gramáticas tradicionais como sendo “situações particulares”. Ele explica que os sinais de pontuação escolhidos podem desempenhar a função de operadores argumentativos<sup>5</sup>, a fim de conduzir o enunciado na direção pretendida pelo autor.

Constatamos que essa função argumentativa é também apresentada por gramáticos tradicionais, quando estes se referem, por exemplo, ao uso da vírgula antecedendo a conjunção aditiva “e” fazendo-a assumir, no enunciado, valores distintos à ideia de acréscimo. É o que se verifica, respectivamente, nos exemplos a seguir, extraídos de Cunha e Cintra (2008, pp. 596-7):

- a - “Tanto tenho aprendido, e não sei nada.”;
- b - “Fui, como as ervas, e não me arrancaram.”;
- c - “Qualquer movimento, e será um homem morto.”

Vemos que em “a” a vírgula antecede a conjunção que assume valor semântico adversativo; em “b”, valor semântico concessivo; e em “c”, de consequência.

Os sinais de pontuação também são marcas de caráter enunciativo (CHACON, 1998), visto que quando o autor utiliza-se destes sinais para encaminhar o leitor na direção que deseja ser compreendido, isto autoriza ao mesmo tempo em que se antecipa à leitura do interlocutor com a intenção de fazer-se compreender. Eles representam os propósitos comunicativos do escrevente em relação ao texto que produziu tornando-o mais claro pelas formas de pontuar, assim como revelam o locutor e antecipam o receptor, já que se pontua um texto na expectativa de que o mesmo será lido e entendido como o produtor deseja, com a intenção de conduzir e orientar o destinatário, ou seja, levar o leitor a certa conclusão, ou dela desviá-lo.

---

<sup>5</sup> Palavras ou expressões que ajudam a articular os argumentos do texto.

Sendo assim, quando se opta por uma ou outra forma de pontuar (ao fazer uso do ponto final em lugar das vírgulas para separar orações coordenadas, ou empregar vírgulas em contextos em que elas seriam dispensadas), e isso revela uma escolha não apenas gramatical, mas expressiva, criativa, subjetiva, estilística. Em casos assim, autor de um enunciado revela também estar ciente do valor polissêmico dos sinais de pontuação e das funções semânticas a eles associadas. Tais possibilidades de escolha entre formas igualmente corretas do ponto de vista gramatical são, de certo, estilísticas.

Outra forma de identificação da presença do sujeito escrevente ocorre quando este usa, por exemplo, orações intercaladas, expressões explicativas e o vocativo, já que esses elementos se configuram como termos fora da relação sintática, portanto fora do discurso principal.

Esta proposta de ensino que abrange o papel da estilística é também defendida no atual sistema brasileiro de ensino, já que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressam que:

na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto, a ponto de alguns gramáticos apresentarem-na como “a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes. (BRASIL – SEF, 1998, p. 88)

É interessante notar que, mesmo entre gramáticos que vinculam o uso da vírgula aos conhecimentos de sintaxe, há uma sensível aceitação deste sinal como recurso estilístico ou expressivo da linguagem.

O estudo de Farias (2009, p.72 e p.117) demonstra que as gramáticas tradicionais (e os professores, também) têm predileção pelas explicações claras e objetivas em relação aos seus conteúdos de modo geral. Todavia, dado o fato de que nem sempre é possível formular ou descrever explicações exatas para todas as possibilidades de uso dos sinais de pontuação, já que nem todos os sentidos que se deseja manifestar num texto podem ser construídos pela adequação à norma, então os gramáticos recorrem à explicação de que determinado uso ou sentido não fora previsto pelas regras existentes, porque revelam uma marca de autoria (estilo), ou seja, “apenas” uma manifestação da subjetividade do autor.

A respeito dessa questão que relaciona o uso da vírgula ao estilo, cabe aqui uma ressalva: não se pode confundir estilo de pontuar, cujo objetivo é de criar



efeitos especiais marcados por uma determinada intenção prosódica, com “erros de pontuação”. Estes ocorrem quando o escritor faz a correspondência unívoca entre fala e escrita criando, muitas vezes, enunciados ambíguos ou que ferem os princípios básicos da organização frasal, no caso de vírgula que separam termos que se complementam sem nenhuma função estilística.

Também sobre empregos inadequados da vírgula, Soncin (2012) verificou que estes ocorrem justamente porque os escreventes representam na escrita os sentidos construídos apenas a partir de percepções prosódicas. Sua análise concluiu que “os usos não-convencionais de vírgulas coincidem com fronteiras de constituintes prosódicos” (p. 393). Tal afirmação demonstra a necessidade de que o aluno seja apresentado à relação constitutiva entre as práticas sociais da fala e da escrita ou, mais especificamente, da relação entre pontuação, prosódia e sintaxe.

Acerca desses usos não-convencionais, Rocha (1998) faz um apontamento em relação a determinados gêneros e destaca:

a forte influência que exercem atualmente a pontuação publicitária, a jornalística e a dos quadrinhos, chegando a subverter os usos clássicos. A grande variedade de impressos produzidos hoje em dia (jornais, revistas, folhetos, catálogos, prospectos, afixos, panfletos etc.) vai alterando as referências existentes e criando novos estilos de pontuar<sup>6</sup>.

Acerca desse tipo de situação, vejamos o exercício proposto na *Gramática Reflexiva* de Cereja e Magalhães (2005, p.323), em que se propõe ao aluno identificar uma situação de uso da vírgula considerada inadequada.

---

<sup>6</sup> Idem à nota 9.

4. Leia este anúncio:



Mãe, é uma só!  
**Vaporetto também!**  
 Feliz Dia das Mães!

Os produtos Polti/Brüner não utilizam produtos químicos e são de baixo consumo de energia.  
 Vaporetto: mais fácil, mais feliz!

*ecologic* *eco PRO 3000*

**BRÜNER** **POLTI**

(Nova, ano 31, nº 5.)

a) No texto da parte superior do anúncio, há uma inadequação quanto ao emprego da vírgula. Explique por quê.  
 b) Levante hipóteses: Qual foi, provavelmente, a intenção do anunciante ao empregar a vírgula nesse enunciado?

Figura 1: Propaganda com “inadequação” em relação ao uso da vírgula.  
 Fonte: Adaptado de *Viver Juntos*, pela autora/2016.

Neste exercício, percebemos uma situação comum aos livros didáticos: destaca o fato de que a pontuação empregada está equivocada por não respeitar alguma das regras de uso da vírgula, mas não leva o aluno a perceber que tal situação de “inadequação” acaba criando um efeito semântico. Na atividade, propõe-se que o aluno identifique onde a pontuação empregada está equivocada por não respeitar uma regra básica de uso da vírgula – não separar o sujeito do predicado. Nesse caso, seria também interessante levar o aluno a observar que a vírgula colocada após a palavra “mãe” não tem a intenção de marcar um vocativo, mas de dar destaque ao termo por meio de uma pausa prosódica.

Na contramão dessa forma de pensar o uso dos sinais de pontuação como manifestação estilística, os gramáticos tradicionais promovem a ideia de que apenas

“bons escritores” são capazes de usá-los de forma criativa conscientemente. Talvez esteja nesta concepção a explicação para a ausência de instrumentos, recursos ou exercícios que pretendam levar o aprendiz ao desenvolvimento de sua capacidade de produção criativa em vez de apenas levá-lo à reprodução mecânica pela memorização de regras e modelos prontos.

Tomando-se em consideração toda a apresentação descrita até agora, percebemos que não existe consenso nas normas de uso da vírgula: se atendem às funções sintáticas ou prosódicas. Para os professor é mais confortável adequar-se ao que se propõe no livro didático: ensinar a pontuar com base nas regras sintáticas, mesmo que este ensino não traga os resultados esperados no aprendizado dos alunos.

Em virtude do exposto, propomos que o ensino da vírgula não pode estar pautado em propriedades excludentes entre os campos da linguagem. Acreditamos que este ensino deve considerar a função sintática assim como sua relação com a prosódia, além das relações que estes sinais mantêm com a semântica e a estilística. Vejamos em seguida, algumas considerações sobre o ensino da vírgula, no principal recurso didático utilizado pelo professor, na aula de língua portuguesa: o livro didático.

### **1.5 O ensino da vírgula no LD de Língua Portuguesa: breves considerações**

O LD é, na maioria das escolas brasileiras, o único instrumento de leitura que o aluno leva para casa, servindo também como principal material de estudo, o que faz dele uma importante ferramenta de letramento. Também pode ser considerado o principal recurso e instrumento de trabalho do professor pois, segundo Bräkling (2003, p. 212), ele tem um importante caráter organizador de conteúdos e metodologias de ensino, além de servir como fonte de informação e referência para o professor.

Com o intuito de se adequar às exigências do MEC e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de garantir maior qualidade no ensino da rede pública, o mercado editorial de LDs vem adotando uma série de mudanças didático-pedagógicas em seus materiais. Segundo a análise de Rojo (2003) as mais bem sucedidas estratégias editoriais relacionam-se aos aspectos gráficos (apresentação

visual do texto, estrutura hierarquizada das seções, tipo adequado de letra, ilustrações isentas de preconceito e adequadas ao contexto) e editoriais (seleção de textos diversificados, autênticos, representativos e adequados – isentos de preconceitos e estereótipos).

Também foram avaliadas positivamente as atividades de leitura e compreensão dos textos escritos, como a exploração de conhecimentos prévios, a abordagem de estratégias de leitura e exploração das características composicionais dos textos, exploração de vocabulário e propriedades estilísticas. Mas, a exploração de gêneros orais, de recursos coesivos e variedades linguísticas ficaram abaixo da expectativa. Mesmo assim, Bräkling (2003, p. 223) verificou que a ausência ou a baixa incidência de atividades que abordem estratégias de leitura e o trabalho com a linguagem oral não excluíram coleções da lista de livros aprovados pelo PNLD.

Os resultados da pesquisa de Rojo (2003) concluem também que os LDs não exploram satisfatoriamente aspectos como a situação de produção e leitura do texto, intertextualidade variedades de registro. Da mesma forma, procedimentos como leitura, revisão e reelaboração de textos são pouco valorizados na maioria dos LDs, os quais não são, em sua maioria, capazes de propor atividades eficientes de leitura e produção textual que promovam o interesse e o desenvolvimento das competências para ler e escrever.

Especificamente sobre o tratamento didático-metodológico de aspectos linguísticos, entre os quais incluímos o ensino do uso da vírgula, a pesquisa de Rojo (2003) demonstrou que:

Apenas 44% dos LDs examinados apresentam algum tipo de preocupação em relacionar o conhecimento gramatical com o uso da língua e da linguagem. E somente 28% da amostra recorre a procedimentos epilinguísticos e reflexivos. O grosso do trabalho sobre os conhecimentos linguísticos ainda se dá de maneira transmissiva (em 83% dos casos), recorrendo, quase sempre, à metalinguagem (em 75% dos casos). (ROJO, 2003, p. 97)

Com base nesses dados, fica evidente que ensino dos sinais de pontuação e seu uso estilístico são pouco explorados pelos LDs em geral já que, dificilmente, aborda-se a pontuação como recurso expressivo, de estilo ou de autoria.

Corroborando com essa visão, o artigo de Alves (2014) que discute a ausência de um enfoque da pontuação nos livros didáticos voltados para a produção de textos ao constatar que as atividades de leitura e escrita destes manuais desconsideram as

relações entre gênero e sinais de pontuação, assim como a expressividade, entonação e estilo tanto do gênero quanto do autor.

Tal situação aqui descrita nos faz considerar que há uma incoerência por parte do PNDL, já que este deveria incentivar o uso de livros que trouxessem mais reflexões sobre os usos da língua e menos atividades metalinguísticas.

A partir destas breves constatações, mais adiante, no terceiro capítulo, há uma análise do livro didático utilizado na escola e também a apresentação de algumas possibilidades que podem suprir as lacunas existentes nos livros de modo geral no que diz respeito ao uso da vírgula, partindo, como sugerem os PCNs (1998), de gêneros textuais/discursivos.

### **1.6. Sobre gênero e os gêneros selecionados para a construção do módulo didático**

Nesta seção, tecemos algumas considerações a respeito das nossas motivações para a escolha do trabalho a partir de gêneros e descrevemos, sucintamente, aqueles escolhidos para servir de base para destacar o uso da vírgula: autorretrato e perfil de redes sociais.

De acordo com Bakhtin (2003), cada esfera de atuação humana (familiar, jornalística, escolar, jurídica, artística, etc.) cria determinadas formas de se expressar, de acordo com as necessidades entre os participantes da interação comunicativa. Ao serem produzidas repetidamente, essas formas vão ganhando contornos relativamente estáveis e acabam servindo de modelos para a produção de textos. Por esse motivo, é importante levar aos alunos modelos e estudos de gêneros dos quais eles possam fazer uso em seu cotidiano e/ou em outras situações comunicativas.

Sabe-se que os gêneros, de modo geral, não podem estar encerrados em categorias estanques, visto que são manifestações dinâmicas e abertas (MARCUSCHI, 2008). Por isso, adotamos nesta pesquisa a posição bakhtiniana de gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 263) que

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003: 261)

O trabalho com gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) parte de textos produzidos em determinadas situações de comunicação e que apresentam a sua estrutura própria. Em sala de aula, essa escolha nos possibilita o estudo da língua em seu funcionamento na observação dos contextos, usuários, objetivos, lugares sociais, etc. (MARCUSCHI, 2008)

Marcuschi (2008, p.155) descreve gêneros textuais como textos que “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos e enunciativos e estilos concretamente realizados”. Ou seja, cada gênero manifesta-se por meio de um conjunto de elementos que o define e o distingue de outros e que são necessários para que haja interação comunicativa conforme a intenção e a finalidade.

Considerar a escolha do gênero é importante, já que estrutura e características próprias são fatores contundentes para favorecer ou não o uso da vírgula. Também é essencial quando nos apropriamos da ideia de que cada gênero tem um papel importante quanto à imagem que o autor faz de seu texto e, por isso, coopera com o modo a partir do qual o escrevente vai organizá-lo (BAKHTIN, 2003), assim como fará uso, ou não, das vírgulas.

Silva (2012) evidencia em sua pesquisa que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental usam a pontuação, de modo geral, “de acordo com o gênero, contrariando a ideia de que, por serem ‘escritores iniciantes’, usariam a pontuação de forma aleatória, desconsiderando os sinais característicos de cada gênero” (p. 41).

A partir dessa perspectiva de gêneros, os elementos linguísticos ganham um caráter funcional, já que são explorados de acordo com as “particularidades de cada gênero” (ANTUNES, 2009, p. 58). Nossa escolha pelo o ensino da vírgula utilizando gêneros textuais também considera a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a qual estrutura o ensino da língua em torno da leitura, produção de texto e análise linguística de forma interligada.

A pesquisa realizada por Soncin (2008) sobre o emprego da vírgula em relação ao gênero constatou que “Os erros/acertos do emprego de vírgulas estão vinculados a determinadas estruturas que, a depender do gênero textual, são mais empregadas” (p. 14). Tais constatações comprovam a necessidade de não ignorar o gênero textual, uma vez que este condiciona a escolha de certas estruturas e sua organização no modo de pontuar (Bakhtin, 2003).

Nessa perspectiva de construção dos sentidos dos textos levamos em consideração os sistemas de conhecimento apresentados por Koch (2014), os quais devem ser acessados no momento em que um texto é processado:

- **conhecimento linguístico**: conhecimentos gramaticais em nível fonológico, morfológico, sintático ou lexical;
- **conhecimento enciclopédico**: conhecimento de mundo armazenado na memória de cada indivíduo e que permitem a produção de inferências;
- **conhecimento sociointeracional**: conhecimento sobre o objetivo do locutor, que permite ao receptor, por exemplo, identificar determinado gênero com base na estrutura ou modelo apresentado.

De acordo com a teoria bakhtiniana, além do *conteúdo*, a *forma composicional* e o *estilo*, a *função* também contribui para a caracterização de um gênero e para a elaboração de *inferências*, as quais são primordiais para permitir ou facilitar o processamento textual pois,

As inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada no texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. (KOCH, 2014, p. 36)

A partir dessa visão e, após a análise da abordagem que o livro didático utilizado pela escola faz para o ensino da vírgula, optamos pelos gêneros: *autorretrato* em comparação com *perfil nas redes sociais*, nos quais destaca-se o uso da vírgula para separação de termos enumerados ou, conforme Dalhet (2006), termos associados pelo princípio da adição.

Por fim, apoiamo-nos na perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2003) pela qual entendemos a necessidade de se principiar qualquer estudo linguístico partindo de algum gênero textual, já que observamos que a gramática só pode ser devidamente apreendida pelo aluno quando articulada à leitura e à produção textual.

Esperamos que esta seção tenha esclarecido nossa percepção de que a escolha do gênero textual tem um papel relevante quanto à imagem que o autor faz de seu texto e, conseqüentemente, coopera com o modo a partir do qual o escrevente organizará o seu texto e fará uso, ou não, das vírgulas. Por isso,



consideramos de suma importância que as atividades propostas pelo módulo didático estejam apoiadas em gêneros discursivos presentes no cotidiano do aluno.

Para justificar o uso dos gêneros autorretrato perfil nas redes sociais como suporte para o ensino da vírgula, considerando sua importância na composição textual, a próxima seção apresenta uma breve descrição das características composicionais destes gêneros.

### **1.6.1 Autorretrato e perfil nas redes sociais**

O retrato que alguém faz de si mesmo está presente nas artes de modo geral - na pintura, na escultura e na literatura - e são conhecidas como autorretratos. Nas redes sociais esses autorretratos aparecem de forma visual, (*selfies*) e de modo verbal (perfis).

Entre as questões levantadas sobre os gêneros, algumas procuram avaliar a forma como seus autores se descrevem. Será que as imagens construídas verbalmente realmente representam tal pessoa? Ao descrever a si mesma, a pessoa é capaz de se distanciar emocionalmente para tornar o texto o mais objetivo possível e representar quem ela verdadeiramente é? Essas questões suscitam um debate que vai além do entretenimento, mas perpassa pela ética, a cidadania e até a autoestima.

Essa discussão aparece entre as questões propostas, como uma forma de análise da realidade e não apenas dos textos apresentados. Esperamos levar o aluno à reflexão de que certos comportamentos nas redes podem ser nocivos ou colocarem em risco a segurança do usuário.

As atividades propostas procuram levar o leitor à reflexão sobre a utilização social desses gêneros textuais, cuja finalidade é descrever um indivíduo de forma objetiva e/ou subjetiva. Entenda-se como caracterização objetiva aquela que revela informações a respeito de um indivíduo de forma direta, simples, concreta. Veremos que esse tipo de descrição é muito difícil de ocorrer, mas pode ser vista em situações como o “retrato falado” que se faz em delegacias para descrever alguém a ser procurado.

Já a descrição subjetiva ocorre quando o produtor revela suas emoções e sentimentos em relação ao que pretende descrever, como no caso do autorretrato e do perfil. Estes são gêneros em que o autor também pode fazer uso de



caracterizações mais objetiva, mas que, por se tratar de um texto em primeira pessoa, acaba por conter muito mais elementos subjetivos.

O perfil é um tipo de autorretrato verbal utilizado em redes sociais. Geralmente, é um texto curto e que vem acompanhado de uma fotografia da pessoa descrita. Por esse motivo, não costuma apresentar descrições físicas, mas sim psicológicas, além de outras informações pessoais como idade, profissão, preferências, entre outras. É um gênero que apresenta uma sequência descritiva desligada de relatos ou narrações (BRONCKART, 2012).

A utilização de adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas são comuns em gêneros desse tipo porque auxiliam na composição de uma caracterização, seja ela objetiva ou subjetiva. A escolha dos adjetivos numa descrição demonstra capacidade de análise e interpretação por parte do autor. Quanto mais adjetivos e seus equivalentes são usados numa descrição, mais fácil é para o leitor visualizar mentalmente quem está sendo descrito e essa capacidade demonstra que o autor tem um rico repertório léxico.

A análise deste gênero permite a observação da vírgula como elemento gramatical importante na composição dos textos. Destaca-se nas questões propostas o uso da vírgula para separar termos enumerados, que exercem a mesma função sintática – princípio da adição proposto por Dahlet (2006). Também são analisados os valores semânticos atribuídos ao texto quando se utiliza a conjunção “e” antes do último elemento da descrição ou quando ela é substituída por outra vírgula.

A próxima seção apresenta os fundamentos que justificam nossa escolha por um trabalho com módulo didático e expõe as dimensões da linguagem indicadas por Neves (2005) assim como os eixos para o ensino de Gramática propostos por Vieira (2014).

### **1.7 Alguns fundamentos teóricos para construção do módulo didático**

A partir do diagnóstico das dificuldades encontradas nos textos dos alunos do 6º ano em relação ao uso da vírgula, buscamos identificar estratégias de ensino que pudessem amenizar essas dificuldades e que dialogassem com o modelo de ensino baseado em gêneros, conforme sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), os quais explicam que:

é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL – SEF, 1998, p.24).

Os PCNs (1998) determinam que o ensino da língua se organize em torno da leitura, produção de texto e análise linguística de forma interligada. O documento preconiza que as práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de “produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados” (p.79)

Com este intento, apoiamo-nos em estudos oferecidos pelo Círculo de Bakhtin envolvendo procedimentos metodológicos na perspectiva dialógica da linguagem “interligando gramática, leitura, escrita, produção de sentidos e autoria” (BAKHTIN, 2013). E a partir desses pressupostos, decidiu-se pela construção de um módulo didático, como instrumento para ampliar as possibilidades de ensino da vírgula, na aula de LP.

Um módulo didático pode ser definido um conjunto de atividades organizadas em um material que serve de apoio para os professores, assim como possibilita aos alunos uma melhor construção da aprendizagem e compreensão de um conteúdo. A nossa opção pela construção de um módulo didático está amparada na proposta de ensino dos PCNs (1998), onde este instrumento é descrito como sendo:

seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos. O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. (BRASIL – SEF, 1998, p. 88)

Para além dessa orientação, entendemos de que os conteúdos gramaticais só podem ser devidamente apreendidos pelos alunos quando articulados à leitura e à produção textual, partimos da percepção de que cada gênero escolhido, tomada a sua estrutura e suas características próprias, é um fator contundente para favorecer ou não o uso da vírgula em certas situações. Para atender a esta premissa, o módulo está construído a partir de gêneros discursivos presentes do cotidiano, já

que cada composição se utiliza de sinais de pontuação específicos, os quais garantem a expressividade do texto.

Para tanto, criamos e aplicamos um módulo didático que parte de um gênero discursivo, abrangendo o estudo do texto e suas dimensões discursivas.

Em relação à observação do ensino da vírgula, destacamos nas atividades propostas seu uso para separar termos ou expressões com função sintática equivalente (princípio da adição ou enumeração) nos gênero autorretrato em comparação ao perfil nas redes sociais. As questões buscaram levar o aluno a observar os empregos da vírgula relacionando-os ao gênero textual e associar esses sinais ao caráter rítmico do enunciado, já que tais empregos mantêm vínculos coesivos ao longo do texto (CHACON, 1998 e DAHLET, 2006).

E como nosso módulo didático tem como objetivo o ensino de um tema gramatical, faz-se necessário expor, sucintamente, as três dimensões da atividade linguística conforme a definição de Neves (2005):

- i. a dimensão discursiva, pela qual as expressões se relacionam com a situação real de sua produção; ii. a dimensão semântica, pela qual as expressões se interpretam segundo o sistema de representação da realidade; iii. a dimensão sintática ou gramatical, pela qual se regram sistematicamente as construções da língua. (NEVES, 2005, p. 41)

Ancorado nesta perspectiva, o ensino da vírgula deve estar associado ao seu uso em diferentes gêneros discursivos que circulam em situações reais do cotidiano (dimensão discursiva), aos sentidos que os usos desse sinal promovem (dimensão semântica), assim como ao conhecimento linguístico de construção sintática dos enunciados (dimensão gramatical). Portanto, não estamos defendendo que a sintaxe não seja ensinada, mas que ela não seja a única a ser levada em consideração no ensino da pontuação.

Considerando o texto como objeto de ensino, Vieira (2014) explica que a escola deve trabalhar a gramática:

- (i) considerando o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo); (ii) permitindo o acesso às práticas de leitura e produção de textos orais e escritos de modo a fazer o aluno reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos; e, ainda, (iii) propiciando condições para que o aluno tenha acesso à variedades de prestígio na sociedade, segundo os contínuos de variação (Cf Bortoni-Ricardo, 2005), que configuram uma pluralidade de normas de uso, sem

desmerecer outras variedades apresentadas pelo aluno e/ou ns diversos materiais usados.

Com base nesses pressupostos gerais, Vieira (2014) propõe a conjugação de três eixos de aplicação do ensino de gramática nas aulas de LP focalizando fenômenos linguísticos como elementos que: (i) admitem uma abordagem reflexiva, (ii) cooperam na construção dos sentidos e (iii) manifestam-se sob diferentes formas (variações).

Para Vieira (2014), consoante Franchi (2006), a abordagem reflexiva (o primeiro eixo) da gramática consiste em levar os alunos a, primeiramente, atuar sobre a própria linguagem, identificando e exercitando as diversidades de estruturas e fatos gramaticais disponíveis no seu cotidiano. E isto significa tornar o aluno consciente dos fatos linguísticos que já utiliza, aprimorando e desenvolvendo as habilidades que já possui por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas de forma contextualizada e planejada.

O segundo eixo propõe que os componentes linguísticos sejam apresentados como elementos responsáveis pela produção de sentidos, conforme a perspectiva discursivo-funcional (NEVES, 2013). Dessa forma, componentes linguísticos, como a vírgula, são vistos como matéria produtora de sentido, capaz de proporcionar significados distintos conforme sua apresentação no texto.

O terceiro eixo proposto por Vieira (2014) é o da reflexão sobre as estruturas linguísticas ainda não dominadas pelo aluno, ou seja, aquelas que têm maior prestígio (norma-padrão) ou que podem ser utilizadas em situações mais ou menos monitoradas. Afinal, para que se tenha condições de “transgredir” uma norma com interesse estilístico específico, faz-se necessário “conhecer” a norma.

Assim, o estudo do uso da vírgula em torno desse eixo permite que o aluno a perceba e a avalie em diversos gêneros textuais, nas mais variadas possibilidades de registro, dadas as circunstâncias comunicativas.

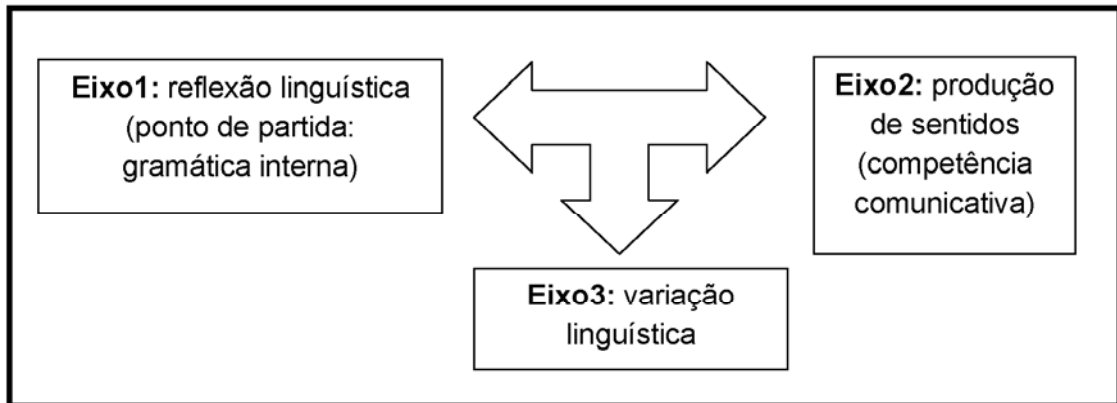


Figura 2: Esquema dos eixos para o ensino de gramática  
Fonte: Vieira, S. R. 2016. Elaborado pela autora/2016.

Conforme podemos verificar no esquema apresentado, cada um desses eixos não está isolado dos demais. Ao contrário: os eixos estabelecem entre si uma relação de integração na medida em que cada um deles é um agente facilitador na construção das habilidades de leitura e produção textual, quando o discente apropria-se conscientemente dos conhecimentos ativados por eles.

Uma vez exposto o nosso aporte teórico, no próximo capítulo fazemos a apresentação da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DA PESQUISA**

Este capítulo apresenta, inicialmente, os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste trabalho. Em seguida, traz a contextualização da situação de pesquisa, descrevendo o perfil dos sujeitos envolvidos (alunos do 6º ano) e as características estruturais do lócus (uma escola municipal de João Pessoa).

### **2.1 Natureza da pesquisa**

Esta pesquisa principia da constatação empírica de uma dificuldade presente na escrita e na leitura dos alunos do 6º ano de uma escola pública: inserir adequadamente as vírgulas para separar termos enumerados em seus próprios textos.

A constatação dessa dificuldade se deu após a análise de uma produção textual solicitada nos primeiros dias letivos de 2016. A atividade diagnóstica foi aplicada pela própria pesquisadora que também é professora titular das turmas de 6º ano.

Os alunos foram informados de que a produção textual solicitada serviria para identificar os conhecimentos já adquiridos na primeira etapa do Ensino Básico e as principais dificuldades da turma para que elas pudessem ser trabalhadas ao longo do ano letivo com a finalidade de amenizá-las ou saná-las.

Esta é uma pesquisa de cunho bibliográfico, visto que houve o levantamento de obras e pesquisas acadêmicas sobre a temática escolhida para realizar a leitura, análise, interpretação e identificação das informações mais relevantes (LAKATOS, 2003). Sendo assim, selecionamos autores e pesquisas que puderam justificar nossas observações e hipóteses envolvendo o ensino da vírgula.

A leitura de pesquisadores como Neves (2005), Dahlet (2006), Marcuschi (2007), Travaglia (2009), Kleiman e Sepulveda (2012), Koch e Elias (2015) revelou que as práticas de ensino em sala de aula insistir em permanecer na visão de gramática desassociada das habilidades de leitura e escrita, apesar do consenso já disseminado na maior parte dos livros didáticos e previsto nos PCNs de que o ensino da língua deve ser reflexivo.

Também nesta etapa, consideramos fundamental identificar o tratamento dado pelos gramáticos tradicionais às funções e ao ensino da vírgula (BECHARA, 2006; CUNHA e CINTRA, 2008 e LUFT, 1996) e fazer a comparação dessa forma de compreensão com os estudos de pesquisadores que já têm examinado o papel do ritmo na linguagem (CHACON, 1998 e CAGLIARI, 1989), corroborando com as questões de estilística (BAKHTIN, 2013), semântica e enunciativa da língua (CORRÊA, 1994 e DAHLET, 2006).

Nossa pesquisa também possui um caráter documental (LAKATOS, 2003), já que temos um livro didático como fonte primária para coleta e análise de dados. Procuramos descrever como o livro didático adotado pela escola lócus apresenta as informações, análises e exercícios sobre o uso normativo da vírgula e de seus aspectos rítmicos, semânticos, estilísticos, discursivos e enunciativos. Neste ponto também comparamos o livro didático adotado com a análise feita por Bräkling (2003) de livros aprovados pelo PNLD.

Esta pesquisa também está inserida no campo da pesquisa-ação (PRODANOV, 2013 e OLIVEIRA, 2014), dado seu caráter intervencionista, o qual buscou uma alternativa metodológica para auxiliar os alunos na compreensão do uso da vírgula.

Nossa intervenção constituiu-se da aplicação de um módulo didático que procurou articular leitura, ensino de gramática e produção textual, considerando o gênero e sua instância de enunciação. Este módulo teve como propósito ampliar as possibilidades de ensino da vírgula, na tentativa de minimizar a dificuldade que os alunos têm para aplicá-la em seus textos. Esse momento revela-se de fundamental importância para que se possa confirmar ou refutar as hipóteses iniciais de que o modo como se dá o ensino da vírgula (amparado apenas no conhecimento da sintaxe) não consegue capacitar o aluno a utilizá-la de modo consciente e também criativo.

Nossa pesquisa também é considerada qualitativa, já que se trata de um procedimento que visa buscar informações para explicar o significado e as características do cada contexto em que o objeto de pesquisa está inserido (OLIVEIRA, 2014, p. 60). Assim, nossa análise das atividades propostas dentro do módulo didático não tem a intenção de tabular “acertos” ou “erros” em relação ao uso que os alunos fazem ou não da vírgula. Pudemos, após a aplicação das atividades propostas, verificar que o ensino da vírgula com base na sua função

sintática associada à prosódia e ao aspecto semântico-estilístico promove mais facilidade de compreensão e uso deste sinal por parte dos discentes.

## **2.2 Lócus da pesquisa e sujeitos envolvidos**

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB (Cf. Anexo B), após apresentação de todos os documentos que asseguram os objetivos e procedimentos da pesquisa envolvendo seres humanos.

O corpo gestor da escola escolhida para esta pesquisa também foi formalmente comunicado do trabalho a ser desenvolvido pela professora-pesquisadora e autorizou sua realização (Cf. Anexo C).

Nosso lócus é uma escola da rede municipal de ensino de João Pessoa que atende à comunidade na qual está inserida desde 1990. No ano de 2009, um novo prédio foi construído seguindo padrões de “escola-modelo” sendo então reinaugurada no dia 22 de maio de 2009 no Bairro dos Ipês, zona urbana da cidade.

A unidade de ensino possui uma área total de 5040m<sup>2</sup>, sendo 1968m<sup>2</sup> de área construída, tendo a quadra uma área de 624 m<sup>2</sup> e a escola (prédio construído) uma área de 1344m<sup>2</sup>.

A instituição atende crianças, jovens e adultos do Bairro dos Ipês e demais comunidades vizinhas (Mandacaru, Treze de Maio, São José e Salinas), todas presentes na área urbana e periférica do município de João Pessoa.

Os pais e demais responsáveis pelos alunos são, na sua maioria, analfabetos ou semialfabetizados, tendo alguns deles concluído até o Ensino Fundamental. Pertencem à classe de trabalhadores assalariados ou são profissionais autônomos, os quais, na sua maioria, concentram suas atividades no próprio lar. A renda predominante é de um salário mínimo, além do auxílio vindo de programas do governo federal como o *Bolsa Família*.

A escola possui 10 salas de aula, uma biblioteca, um laboratório de informática com 12 computadores, um laboratório de Ciências, uma sala de artes, uma sala de atendimento dos especialistas, uma secretaria com três computadores com acesso à internet e uma impressora multifuncional, uma cozinha bem equipada e um refeitório com dez mesas de uso coletivo. Na área externa, ao lado do ginásio poliesportivo, há uma sala equipada para atividades esportivas com tatame (*jiu-jitsu*, karatê e *taekwondo*) e dança, até então financiadas pelo *Mais Educação*, programa



criado pelo Ministério da Educação para ampliar a jornada escolar nas escolas públicas por meio de atividades optativas.

Em relação ao quadro de gestores, a escola conta com uma equipe formada por um diretor geral, três adjuntas e duas supervisoras. Quanto aos especialistas, conta com duas assistentes sociais e duas psicólogas. Todos esses cargos são ocupados por funcionários efetivos da rede. Também possui um quadro completo de professores efetivos para todas as disciplinas.

Neste ano de 2016 a entidade tem 591 alunos matriculados, distribuídos nos três turnos, compreendendo o atendimento ao Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, Fundamental II, do 6º ao 9º ano, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o projeto *Filhos da EJA*, cuja missão é atender às crianças que vão para a escola com seus pais.

O 6º ano, grupo escolhido para esta pesquisa, tem 68 alunos matriculados, divididos em duas turmas – 6º ano A e 6º ano B. Em 2015, dos 72 matriculados, 53 foram aprovados, 9 retidos, 3 transferidos, e 7 considerados desistentes.

A escolha deste grupo de alunos justifica-se por três razões, a saber:

- 1ª) os alunos estão no início da segunda etapa do Ensino Básico, em seja, em plena fase de construção de conceitos;
- 2ª) a idade dos alunos, entre 10 e 12 anos, facilita o trabalho com atividades lúdicas, que são sempre bem aceitas pelo grupo;
- 3ª) foram as turmas designadas pela direção da escola para o exercício da professora/pesquisadora, garantindo a aplicação e aceitação dos alunos para realizar as atividades.

Em relação ao índice de aproveitamento escolar no ano de 2015, do 6º ao 9º ano, o índice de reprovação foi de 11,1% e dentre essas turmas, os alunos do 6º ano foram os que mais apresentaram números de reprovação e desistência.

Em relação ao Ideb<sup>7</sup> da escola, observa-se um crescimento na avaliação dos anos finais pelas notas apresentadas, conforme as informações do quadro a seguir.

---

<sup>7</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 para avaliar a qualidade da educação, com base no fluxo escolar e nas médias de desempenho nas avaliações.

**Quadro 2:** Resultados do Ideb sobre a escola lócus da pesquisa

<b>Período</b>	2005	2007	2009	2011	2013	2015
<b>Nota</b>	2,1	3,0	4,1	4,8	4,0	4,5

Fonte: [ideb.inep.gov.br/](http://ideb.inep.gov.br/). Acesso em 10/09/2016.

Cada um dos dados aqui apresentados são de fundamental importância para compreender o contexto geral e realidade social nas quais os alunos estão inseridos. Trata-se de uma escola com padrão diferenciado da maioria das escolas municipais, mas percebemos que a falta de estrutura e apoio familiar dos alunos também se refletem nas dificuldades de aprendizagem.

Os alunos do 6º ano, de modo geral, não realizam tarefas enviadas para casa, não fazem uso da internet para realização de leituras e pesquisas, não têm apoio familiar no que se refere ao desenvolvimento escolar e, especialmente, no que tange ao acompanhamento do comportamento em sala de aula, não trazem para a escola o livro didático distribuído no início do ano letivo e não frequentam, por conta própria, a biblioteca da escola. Todas estas situações acabam por refletir negativamente no desenvolvimento dos alunos e se torna mais visível nas atividades de sondagem aplicadas no início do ano letivo e também nos resultados das avaliações feitas pelo MEC.

Partindo desse conhecimento social no qual os alunos estão inseridos e de uma dificuldade que precisa ser sanada – aprendizagem do uso da vírgula na separação de termos enumerados em diferentes situações de letramento – passamos, a seguir, para a apresentação da base teórica que sustenta nossa proposta de ensino de Gramática.

## CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo objetiva apresentar e analisar o LD utilizado pela escola lócus, no que diz respeito ao ensino do uso da vírgula. Também descreve e analisa a atividade utilizada para fazer o diagnóstico da dificuldade para utilizar vírgulas na separação de termos enumerados. Em seguida, relata como se sucedeu a aplicação das atividades que compõem o módulo, com suas respectivas justificativas, objetivos e análises. Finalizamos o capítulo apresentando os resultados, considerações e expectativas sobre o trabalho realizado.

### 3.1 Análise sobre o ensino da vírgula no LD selecionado

A coleção de livros didáticos utilizados pela escola lócus desta pesquisa chama-se *Para Viver Juntos*. Os autores são: Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares.

Cada volume da coleção (Língua Portuguesa – Ensino Fundamental) é composto por nove capítulos, sendo o último capítulo dedicado à revisão de conteúdos. Cada capítulo apresenta elementos articuladores comuns:

- *Página de abertura*: apresenta uma imagem seguida de questões que pretendem explorar os conhecimentos prévios sobre os temas que serão abordados;
- *Boxe lateral*: completa ou amplia os conteúdos apresentados;
- *Boxe de valores*: apresenta temas para reflexão sobre a convivência em sociedade (temas transversais);
- *Atividades globais*: integram e revisam os conteúdos apresentados;
- *Para saber mais*: é uma seção com indicação de livros, revistas, filmes e sites sobre os temas abordados no capítulo;
- *Síntese*: é um quadro-resumo dos principais assuntos abordados no capítulo;
- *Caixa de ferramentas*: seção que apresenta ferramentas importantes para a vida escolar do aluno como consultar um sumário, desenvolver uma pesquisa, utilizar e produzir imagens e legendas e preparação de entrevistas.

Em cada capítulo são apresentadas duas leituras de textos diversificados quanto ao gênero e a esfera de circulação, exploradas de modos diferentes. Após a leitura do primeiro texto, o material propõe questões de estudo do texto que trabalham com: informações explícitas e implícitas, características textuais e composicionais próprias do gênero (assim como também suporte e finalidade), intencionalidade, contexto de produção, variedade linguística adotada e recursos linguísticos utilizados para criar efeitos de sentido.

Na sequência, o livro propõe uma produção textual numa seção dividida em duas partes: aquecimento, na qual se destaca um aspecto importante para a produção do gênero proposto; e a proposta, a qual especifica o gênero, a finalidade, o público leitor, o local de circulação e o suporte em que será publicado. Para isso, procura estabelecer as condições de produção sugerindo ou propondo que o professor combine com os alunos quais serão os interlocutores para os textos deles.

A próxima atividade proposta tem o título de “Reflexão linguística”. Neste momento, aparecem os conteúdos gramaticais que serão explorados, sempre iniciando pela apresentação de um pequeno texto ou fragmento de texto para dele extrair o conteúdo que será abordado. A etapa seguinte, denominada “Língua viva”, procura demonstrar como o conhecimento gramatical abordado no capítulo se comporta em situações cotidianas, especialmente sobre os efeitos de sentido que promove em diferentes situações.

O segundo texto do capítulo (Leitura 2) é explorado menos exaustivamente que o primeiro, mas procura complementar ou ampliar os conceitos introduzidos na primeira leitura. Também trata das marcas que o texto apresenta do leitor ao qual se dirige, compara os dois textos identificando as características comuns ao gênero e estimula o aluno a expressar sua opinião a respeito dos temas tratados. Também é seguido de uma proposta de redação e a seção de reflexão linguística dá continuidade ao tema gramatical que está sendo tratado no capítulo.

Cada capítulo apresenta, ao final, um tópico chamado de “Questões de escrita” que aborda questões de ortografia, acentuação e pontuação por meio de atividades de sistematização.

No que se refere especificamente à abordagem linguística, introdução da obra apresenta uma informação em relação aos sinais de pontuação na qual diz que:

Há seções específicas para ortografia e *pontuação* e para apresentação de conceitos gramaticais em situação de uso. Além dos conceitos da descritiva (classificações, análises, etc.) e prescritiva (normas ortográficas, *pontuação*, etc.), trabalham-se outros ligados à teoria do discurso e da enunciação. (COSTA, 2011, p. IX, grifo nosso)

Percebemos que há, por parte dos autores, um interesse em explicitar que o ensino de ortografia e pontuação está presente na obra sob a perspectiva interacionista, ligado à teoria do discurso e da enunciação, sem desconsiderar seus aspectos normativos, o que de fato se confirma durante a análise da coleção, visto que as atividades propostas procuram equilibrar os conceitos de norma e uso da gramática ao longo dos capítulos.

Também observamos que há algumas questões ou seções em que se aborda o uso da vírgula como marca de expressividade, entonação ou estilo, seja do texto, seja do autor.

Pudemos identificar nos livros algumas situações em que o uso da vírgula foi explorado tanto para direcionar o aluno ao aspecto gramatical deste sinal como para as relações que ela mantém com os sentidos do texto, conforme vemos a seguir.

**❖ A linguagem do texto**

1. Observe algumas frases extraídas do trecho de romance de aventura que você leu.

“– Patrão, patrão! Três canoas chegar. Muitos inimigos. Já estar muito perto...”

“– Agora, Sexta-Feira! – berrei.”

“Eu não podia deixar aquela bestialidade prosseguir!”

a) Quanto à pontuação, o que essas frases têm em comum?  
b) Com qual finalidade esse tipo de pontuação é utilizado?  
c) Leia essas frases em voz alta, procurando dar-lhes a entonação adequada às situações vividas pelas personagens.

**OS PIRATAS QUE ROUBAM A CENA**

Mais recentemente, histórias de piratas e baús de tesouros voltaram a emocionar o público do cinema. Um exemplo disso é a trilogia de filmes *Piratas do Caribe*, em que piratas sobrenaturais, em seus navios-fantasma, ressurgem com tesouros roubados e com as maldições que os acompanham.

Figura 3: Leitura em voz alta  
Fonte: Para Viver Juntos, 6º ano, p. 19, 2011

Neste exercício, solicita-se que o aluno leia em voz alta, o que permite ao aluno perceber como os sinais de pontuação são utilizados no texto com a intenção de representar as emoções das personagens. Trata-se aqui de uma situação em



que o aluno é incentivado a avaliar e “realizar foneticamente as marcas discursivas presentes no texto” (PACHECO, 2007, p. 66).

A questão destacada no exercício a seguir dá ênfase à função estilística do uso da pontuação. Percebemos no exercício a intenção nítida de diálogo entre as dimensões prosódica, linguística e semântica.

2. Leia a mensagem do ginasta Mosiah Rodrigues publicada em seu *blog*, na época dos Jogos Pan-Americanos de 2007, ocorridos no Rio de Janeiro.

Quarta-feira, 4 de julho de 2007.  
**Cheguei na Vila Pan-Americana!!**  
 Oi pessoal! Tudo bem?!


Hoje chegamos à Vila Pan-Americana. Nós fomos os primeiros a chegar. Aqui é muito lindo, olha que já participei de três Pan e essa certamente é a melhor vila. Por enquanto tá parecendo uma “cidade fantasma”, porque tem pouca gente. Hehe.

Ficam duas pessoas em cada quarto, eu estou dividindo o quarto com o ginasta Vitor Rosa. Hoje à tarde começarei os treinos por aqui. Amanhã conto mais.

Galera!! Tá chegando a hora!! Torçam por nós!!  
 Um abraço!!

Postado por Mosiah Rodrigues, às 16h24, horário de Brasília  
 Disponível em: <www.clicrbs.com.br/blog>. Acesso em: 8 jul. 2007.

Por causa de um mapa e um pirata, o jovem Jim veio mergulhar na maior aventura de sua vida...



Mosiah Rodrigues

a) Identifique o contexto de produção do enunciado.

- Quem o produz?
- A quem é dirigido o texto?
- Onde o enunciado foi postado?
- Em que momento foi enviado?
- Qual é a finalidade do enunciado?

b) Observe a linguagem do texto.

- Que expressões no texto representam as emoções do ginasta ao chegar à Vila Pan-Americana?
- Que registro da linguagem foi usado para informar o leitor sobre os fatos ocorridos na Vila Pan-Americana? Formal ou informal?
- Copie trechos do texto que sejam exemplos desse registro.
- A quem se refere a expressão *galera*?
- Qual é a função do título da mensagem do ginasta e dos pontos de exclamação que ele utilizou?

Figura 4: Função estilística da pontuação  
 Fonte: Para Viver Juntos, 6º ano, p. 19, 2011

Neste caso, os pontos de exclamação indicam o entusiasmo do ginasta em sua chegada à vila olímpica. O livro propõe uma reflexão sobre um conhecimento o qual julga que o aluno já tem (uso do sinal de exclamação para emitir emoções). É, evidentemente, uma forma de fazer o aluno pensar em determinado conteúdo, sem que o aluno seja levado a utilizá-lo conforme conceito apresentado previamente.

Entendemos que esta forma de abordagem em que a análise do uso dos sinais de pontuação não espera ser mencionada em um capítulo específico do livro é muito próxima daquela que sugerimos nesta pesquisa e que difere em muito dos livros didáticos em geral que, conforme Rojo (2003), não propõem, na sua maioria (apenas 27,8%) atividades epilinguísticas de reflexão sobre o uso da língua.

Essa abordagem fica cada vez mais rara ao longo dos capítulos do 6º ano e desaparecem completamente dos livros das séries seguintes. Na tentativa de compreender essa constatação, apontamos como provável fator a possibilidade de os autores acreditarem que o professor poderá continuar realizando atividades desse tipo conforme a necessidade da turma ou, simplesmente, que tais exercícios são desnecessários tomando como base a maturidade esperada dos alunos nas séries seguintes.

No livro do 7º ano, não encontramos nem uma questão que aborde o uso de sinais de pontuação nos textos em análise. O uso da vírgula volta a ser explorado de forma mais direta no livro do 8º ano no qual se aborda o uso dela entre os termos da oração e, no livro do 9º ano, na seção que trata da pontuação nas orações subordinadas substantivas e adverbiais. Percebemos que a análise sobre o uso dos sinais de pontuação acaba sendo negligenciada em muitas situações nas quais estes signos poderiam ter sido explorados.

No capítulo 1 do livro do 8º ano, o segundo gênero explorado é o conto de terror. Após as seções de estudo do texto, o livro propõe uma produção textual desse gênero. Na sequência, são abordados aspectos linguísticos dos verbos e seus complementos. Ao término deste capítulo, na seção intitulada “Questões de escrita” aborda-se o uso da vírgula entre os termos da oração. O LD traz situações de uso da vírgula para isolar os nomes de lugar, quando antepostos a datas, e isolar o vocativo e as expressões explicativas (quer dizer, por exemplo, isto é, ou seja, ou melhor, etc.). Para aplicar o aprendizado, há um exercício que solicita ao aluno que coloque as vírgulas nos trechos dos quais as vírgulas foram retiradas propositadamente.

**ANOTE** Emprega-se a **vírgula** para separar nomes de lugar, quando vêm antepostos a datas; para separar palavras que têm a mesma função sintática na oração; para isolar expressões explicativas.

2. Nos trechos abaixo, foram retiradas, propositadamente, algumas vírgulas. Transcreva-os e coloque a vírgula, se necessário. Justifique o uso.

a) Era uma vez uma família de ursos: o Pai Urso a Mãe-Urso e o Pequeno Urso. Os três viviam no meio da floresta, em uma bela casinha.

b) Manaus 7 de abril de 2008.

**Entreletras**

Figura 5: Exercício para colocação de vírgulas.  
Fonte: Para Viver Juntos, 8º ano, p. 39, 2011

O que se percebe nesta passagem é que, embora os autores da coleção assumam uma postura interacionista, o ensino da vírgula é explorado de forma segmentada, pela proposição de textos alheios, pela ênfase aos aspectos sintáticos e, nesse exercício, nenhuma exploração do valor semântico da pontuação nem das possibilidades de leitura ocasionadas por ela.

Destaca-se, também nesta seção, a regra de que não se deve usar vírgula entre os termos essenciais (sujeito e predicado) e nem entre os verbos e seus complementos. O livro não apresenta situações de variação dessa regra no qual esse uso pode aparecer no cotidiano, especialmente em peças publicitárias, com a intenção de dar ênfase aos termos separados pela vírgula.

O uso da vírgula entre os termos da oração volta a ser abordado no capítulo 6, quando os assuntos “aposto” e “vocativo” são tratado na seção de reflexão linguística. No exercício, solicita-se que o aluno identifique o vocativo e pontue adequadamente as frases apresentadas.

3. Identifique os vocativos nas seguintes frases e pontue-as adequadamente.
- a) Você meu jovem está em situação difícil.
  - b) Por que você ainda não fez o bolo mãe?
  - c) Cara eu não consegui lembrar aquela fórmula de matemática.
  - d) Venha rápido Júlia.
  - e) Senhor já sabe o que vai pedir?
  - f) Vem querida dançar comigo.
  - g) Não faça isso meu filho!
  - h) Estimados eleitores agradeço os votos de todos.

Figura 6: Exercício para identificar o vocativo e pontuar  
Fonte: Para Viver Juntos, 8º ano, p. 197, 2011

Neste exercício observa-se utilização de frases soltas, isoladas de seus contextos para que o aluno identifique elementos sintáticos que devem ser separados por vírgula, sem que haja nenhuma exploração do caráter entonacional e semântico que tais enunciados podem transmitir. Esse tipo de exercício é o mais comum dentro dos livros didáticos cuja metodologia privilegia a identificação de termos sem reflexão sobre os conteúdos.

Neste ponto, temos exemplificada a crítica que Neves (2005) faz ao ensino de LP na atualidade, cuja finalidade se resume a fazer o aluno acertar a solução de



questões pela mera identificação de estruturas sintáticas, não apontando para o uso real e intencional dessas estruturas nem dos sinais de pontuação que as acompanham. Nessa abordagem tradicional, não se leva em conta o papel argumentativo da pontuação (CHACON, 1998) e muitos sentidos deixam de se tornar visíveis para o leitor.

Falta, nesta situação, considerar que o conhecimento da estrutura da língua e de suas regras não é suficiente para dotar o aluno da capacidade de fazer uso dessas mesmas estruturas e regras em seus próprios textos estilisticamente (BAKHTIN, 2013).

Diferente e coerentemente ao que a coleção propõe, ao tratar do uso da vírgula para isolar o adjunto adverbial, o LD apresenta questões que abordam tanto a identificação do adjunto adverbial quanto as transformações semânticas que podem ocorrer em função do deslocamento do mesmo. É o que podemos identificar pelo que se propõe na questão 5 nos quesitos “d” e “e”, e questão 6, quesitos “b” e “d” da próxima imagem.

Em exercícios como estes, os alunos são levados não apenas à observação dos elementos linguísticos da frase (o adjunto adverbial), mas também à observação de que tais elementos aparecem acompanhados de vírgula porque, ao serem destacados na escrita, estavam, de antemão, destacados na intenção do autor e, por isso, foram deslocados da sua ordem direta. Ou seja, nesse tipo de questão o que está em evidência é o caráter enunciativo e argumentativo da vírgula (CHACON, 1998), os quais resultam das intenções do autor.

5. A frase a seguir foi tirada de uma reportagem sobre a relação entre excesso de higiene e alergias.

Hoje, nos EUA, mais de 50% das pessoas têm algum tipo de alergia – o dobro da década de 1980.

Bruno Garattoni. Higiene faz mal à saúde. Revista *Superinteressante*, São Paulo, Abril, p. 23, fev. 2008.

- Qual a função sintática do termo *hoje*? E de *nos EUA*?
- Em português, os termos das orações em geral são organizados na seguinte ordem: sujeito + verbo + complementos verbais + adjuntos adverbiais. É a chamada ordem direta. Reescreva no caderno a frase da reportagem, colocando seus termos na ordem direta.
- Explique por que há vírgula entre os termos *hoje* e *nos EUA* tanto na frase original quanto na reescrita por você.
- Se você desejasse dar mais destaque ao local onde 50% das pessoas têm algum tipo de alergia, e não ao tempo, de que formas poderia reescrever a frase?
- E se você não quisesse dar destaque ao local do fato (os EUA)? Que ordem poderia dar aos termos da oração?

**ANOTE** Quando queremos destacar a informação expressa por um **adjunto adverbial**, podemos deslocá-lo de sua posição habitual (final da oração). Nesse caso, ele deve ser separado do restante da frase por vírgulas.

Ex.: *No mês de janeiro*, todos nós estaremos de férias.  
 Todos nós, *no mês de janeiro*, estaremos de férias.  
 Todos nós estaremos, *no mês de janeiro*, de férias.

6. Agora leia este trecho de uma notícia.

Referência mundial em sua modalidade, a saltadora Fabiana Murer esteve em Fortaleza, durante a tarde de sexta-feira (26), para ministrar sua palestra “O sucesso através do esporte”, no auditório Paulo Petrola, na Universidade Estadual do Ceará (UECE). [...]

André Victor. Disponível em: <<http://esportes.opovo.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

- Justifique a vírgula depois do termo *referência mundial em sua modalidade*.
- Esse termo poderia ter sido colocado em outra posição na frase. Qual?
- Qual é a função sintática de *no auditório Paulo Petrola*? E a de *na Universidade Estadual do Ceará*?
- Por que há vírgula entre esses termos?
- Os adjuntos adverbiais estão colocados em sua posição habitual? A vírgula antes de *no auditório Paulo Petrola* é necessária? Explique.

Figura 7: Vírgula para destacar informações circunstanciais  
 Fonte: Para Viver Juntos, 8º ano, p. 198, 2011

Na seção de revisão, intitulada “O que você aprendeu neste capítulo”, apresenta-se a sistematização dos conceitos apresentados no capítulo. Traz uma definição pronta (não produzida pelo aluno) para o vocativo e há uma breve retomada das regras de uso da vírgula para separar vocativo e o aposto. Também encontramos uma menção acerca do valor estilístico e expressivo dela ao se explicar que a troca de posição de um adjunto adverbial é uma forma de destacar a informação. Trata-se de uma sistematização pronta, não realizada pelo aluno após um processo de reflexão sobre o tema.

<b>Vocativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <b>Vocativo:</b> termo sintático que nomeia o interlocutor do enunciado; é usado para chamar ou atrair a atenção, convocar, evocar alguém, fazer um apelo, um convite, etc.</li> <li>▶ Normalmente é separado por vírgulas.</li> </ul>
<b>Vírgula entre os termos da oração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ O vocativo normalmente é separado por vírgulas, seja qual for a posição em que apareça na frase.</li> <li>▶ O aposto explicativo, o enumerativo e o recapitulativo podem ser separados do termo a que se referem por vírgula.</li> <li>▶ Para destacar a informação expressa por um adjunto adverbial, podemos deslocá-lo de sua posição habitual (final da oração). Nesse caso, ele deve ser separado do restante da frase por vírgulas.</li> </ul>

Figura 8: Quadro de revisão  
 Fonte: Para Viver Juntos, 8º ano, p. 201, 2011

No livro do 9º ao, a abordagem do uso da vírgula aparece no capítulo 2, na seção “Questões de escrita” sob o título “Pontuação nas orações subordinadas substantivas”. No boxe de orientações didáticas, o LD sugere que o professor faça, se necessário, uma revisão de pontuação, especialmente sobre o emprego da vírgula em relação aos termos essenciais da oração.

Nesta seção, pede-se ao aluno, mais uma vez, que identifique as orações subordinadas substantivas em frases soltas, isoladas de seus contextos e pontue-as se necessário. Também há um destaque para o uso de diferentes sinais de pontuação para destacar subordinadas apositivas. Isto revela uma preocupação de que o aluno observe diferentes possibilidades de pontuar um texto mantendo o mesmo sentido, o que é uma oportunidade de demonstrar o caráter polissêmico dos sinais e as possibilidades estilísticas de pontuar.




QUESTÕES DE ESCRITA

Pontuação nas orações subordinadas substantivas

1. Observe.

I. Para a viagem acontecer, havia uma condição: que aguardássemos o voo seguinte.

II. Havia uma condição – que aguardássemos o voo seguinte – para a viagem acontecer.



- a) Que função sintática a oração subordinada “que aguardássemos o voo seguinte” exerce em cada frase?
- b) Em relação a qual termo da oração principal ela exerce essa função?
- c) Qual foi o sinal de pontuação empregado para destacar a oração subordinada em cada caso?
- d) Como você explicaria essa diferença na pontuação?

Figura 9: Valor polissêmico dos sinais de pontuação.  
 Fonte: Para Viver Juntos, 9º ano, p. 72, 2011

No capítulo 4, o uso dos sinais de pontuação é retomado, dessa vez para destacar o uso da vírgula nas orações adverbiais. O LD enfatiza que as regras de uso dos sinais de pontuação que valem para os adjuntos adverbiais também valem para as orações adverbiais.

O exercício que destacamos a seguir demonstra o interesse de que o aluno observe o uso da vírgula quando a oração adverbial é deslocada para diferentes posições. Infelizmente, perde uma excelente oportunidade de fazer relação dessa alteração de posição com as possibilidades de leitura e sentido que essa mudança acarreta.

Nesse tipo de exercício, é possível chamar a atenção, no geral, para os efeitos de sentido que a posição da expressão adverbial (anteposta, intercalada ou posposta) toma em relação à informação nuclear. Ou seja, quando o autor de um texto desloca uma expressão adverbial de sua posição natural (ordem direta da frase), significa que ele pretende destacar a informação circunstancial, dando mais ênfase a ela e menor ênfase ao sujeito e seu predicador.


**QUESTÕES DE ESCRITA** **Pontuação nas orações subordinadas adverbiais**

1. Leia.

**Daqui a uns meses, acontecerão os Jogos Olímpicos de Pequim**

Folha de S.Paulo, 29 jan. 2008.

Estádio Ninho de Pássaro, em construção.



a) Identifique na frase um adjunto adverbial de tempo.  
b) Coloque os termos dessa oração em ordem direta (sujeito + verbo + complementos + adjuntos adverbiais).  
c) Reescreva a frase no caderno, colocando o adjunto adverbial em outras posições possíveis.

Figura 10: Uso da vírgula em orações adjetivas  
Fonte: Para Viver Juntos, 9º ano, p. 138, 2011

Após a observação de como o LD apresenta a vírgula e seus usos, pudemos verificar que existe por parte dos autores alguma preocupação em apresentar seus aspectos estilísticos e sintáticos mas, carecem da exploração desse uso nos diferentes gêneros utilizados pela obra.

O que percebemos, de fato, foi a menção à vírgula quando esta se apresenta junto aos conteúdos de sintaxe, mas sem estabelecer a relação entre os gêneros e os sinais de pontuação empregados, tão importantes na composição e caracterização dos mesmos. Ou seja, a intenção dos autores é, primeiramente, ensinar conteúdos linguísticos da sintaxe e o ensino das regras de uso da vírgula se encaixa nesse momento.

Para exemplificar o que queremos dizer em não desperdiçar as oportunidades de relacionar os usos semânticos e estilísticos da pontuação nos diferentes textos estudados, observemos o conto social intitulado *Trabalhadores do Brasil*, de Wander Piroli (Cf. Anexo D), apresentado na leitura 1 do capítulo 2. As questões de análise do texto são muito interessantes e procuram evidenciar os diversos aspectos relativos ao gênero. Todavia, não há nas questões de análise linguística do texto nem uma menção aos sinais de pontuação utilizados. O conto apresenta uma série de diálogos com a utilização de diferentes sinais de pontuação com intensa carga dramática, além da presença marcante da vírgula destacando os nomes dos personagens que dialogam entre si (o vocativo).

Acreditamos que, na presença de um texto como esse, o professor não pode perder a oportunidade de explorar as questões de ritmo e sentido envolvendo a leitura quer seja oral, quer seja silenciosa. O LD pode auxiliar o professor a desenvolver essa percepção no aluno ao sugerir diferentes formas de leitura, além da observação dos sinais de pontuação e sua carga expressiva e semântica no texto.

Também percebemos que nos capítulos onde ocorreram menções sobre o uso da vírgula, não há retomadas sobre o assunto em outros momentos ou no estudo de outros gêneros, o que revela uma tendência ao ensino de modo estanque, que se esgota após sua apresentação.

Especificamente no livro do 6º ano, série escolhida para a aplicação da nossa intervenção, não há referências ou reflexões sobre o uso da vírgula em relação aos seus aspectos prosódicos, semânticos ou expressivos. Também não encontramos em nenhum livro da coleção situações de subversão do uso da vírgula, como ocorrem em alguns anúncios publicitários.

Nossa avaliação sobre o LD utilizado pela escola lócus evidencia uma tendência de ensino reflexivo da gramática, destacando-se positivamente em relação aos LDs em geral utilizados pelas escolas públicas, cuja descrição foi apresentada no primeiro capítulo. Entretanto, não verificamos atividades específicas sobre o ensino do uso da vírgula, além dos momentos em que aparecem ligadas aos conteúdos de sintaxe.

Também sinalizamos algumas situações em que o uso da vírgula e demais sinais de pontuação poderiam ter sido explorados pelo LD como parte da análise linguística dos gêneros estudados. Cabe aqui a ressalva de que o material não faz tais solicitações de análise explicitamente, mas o professor pode gerar curiosidade e chamar a atenção dos alunos para esse aspecto.

Acreditamos que essa análise torna-se muito útil para qualquer professor que pretende estar atento às oportunidades de levar seus alunos a refletir sobre o uso da pontuação como parte integrante e fundamental na apresentação de um texto, quer o discente esteja lendo ou escrevendo.

Finalizado este procedimento de análise do livro didático que é adotado pela escola lócus da pesquisa para os alunos do 6º ano, os próximos tópicos descrevem os procedimentos metodológicos adotados para a aplicação do módulo didático:

descrição da atividade diagnóstica, apresentação e análise das atividades propostas pelo no módulo didático.

### 3.2 A Descrição da atividade diagnóstica: produção textual

A sondagem foi um processo importante para traçar um diagnóstico sobre o uso que os alunos fazem ou não fazem da vírgula, o que subsidiou a elaboração das do módulo didático sobre o tema. A atividade diagnóstica foi aplicada no decorrer de quatro aulas divididas em duas etapas.

Na primeira etapa, utilizamos duas aulas em cada turma. Os 55 alunos presentes e divididos em duas turmas receberam o material xerocopiado contendo um texto para ser lido silenciosamente por eles. O texto era a descrição subjetiva de um objeto (uma caixa de fósforos). Solicitamos que, após a leitura do texto, cada aluno escrevesse em um pequeno papel o seu nome e qual seria, na opinião de cada um, o objeto descrito no texto.

#### **Que objeto sou eu?**

Na maioria das vezes, tenho a forma de um tijolo, mas não sou grande como um. Sou tão pequeno, que posso ser levado dentro do bolso. Sou como uma casa onde moram muitos habitantes, bastante magros e de cabelos pretos ou vermelhos.

Geralmente, minha cor é escura e uma das minhas faces é coberta com um papel amarelo. Nas paredes laterais tenho algo parecido com lixas, que são verdadeiras armas contras meus habitantes. Quando eles esbarram com força nelas, morrem queimados, soltando um cheiro característico.

Não custo caro, sou encontrada facilmente para vender e também sou muito útil em qualquer lugar. Mas ninguém me dá o devido valor: cada habitante meu que morre é simplesmente jogado fora.

Você já sabe quem sou eu?

Fonte: <http://anagabrielvieira.blogspot.com.br/2010/08/estranhamento-do-objeto.htm> (com adaptações)

Figura 11: Descrição de um objeto: caixa de fósforos (diagnose – parte 1)

Após recolher e ler os papéis com os nomes e respostas dos alunos, aqueles que acertaram qual foi o objeto descrito (uma caixa de fósforos) deveriam dizer qual foi a parte do texto que os conduziu à resposta. Da mesma forma, os que erraram puderam também justificar suas respostas.



Solicitamos aos alunos que identificassem no texto que outros objetos foram usados na comparação com a caixa de fósforos e em que situações as características entre esses objetos se entrelaçaram.

Nessa fase da atividade, pudemos chamar a atenção dos alunos para uso das comparações e de termos que causaram estranhamento. Aproveitamos para levantar, com a ajuda dos alunos, a diferença entre fazer uma descrição objetiva, que apresenta as características de forma a mais aproximada possível da realidade, e uma descrição subjetiva, na qual são feitas comparações, às vezes inusitadas, entre o que se descreve e outros objetos ou seres.

Na segunda etapa de diagnóstico, os alunos foram desafiados a criar um pequeno texto semelhante ao texto lido. Todos receberam um material explicativo para colar no caderno e iniciaram a produção escrita em sala de aula. Muitos alunos não terminaram a atividade no período da aula e se comprometeram a terminar em casa para a apresentação na aula seguinte.

**PRODUÇÃO TEXTUAL**

Escolha um objeto ou instrumento qualquer e faça uma descrição desse objeto, sem citar o nome dele no texto. Para ajudá-lo na descrição, faça antes um planejamento:

- Para que serve este objeto?
- Qual é a sua aparência? Ele pode ser comparado a quê?
- Quais as partes que o compõem?
- Como ele funciona?
- Para que ele serve?
- Como pode ser usado?

Na próxima aula, vamos verificar se os colegas conseguem identificar qual é o objeto descrito.

Sugestões de objetos para descrever: lápis, televisão, sofá, mesa, cama, computador, chave, óculos, carro, bicicleta, ovo, colchão, livro, porta, celular, laranja, melancia, pregador, borracha, lápis, colher, garfo, etc.

Figura 12: Produção de texto (diagnose – parte 2)  
 Fonte: Constituído pela autora/2016.

Os textos produzidos foram lidos pelos alunos ou pela professora para que os colegas tentassem descobrir qual era o objeto descrito. Por servirem como diagnóstico da dificuldade de pontuar que esta pesquisa avalia, os 48 textos entregues pelos alunos não foram devolvidos para que eles fizessem revisão e reescrita.



Apresentamos, a seguir, a transcrição (que mantém a forma original da escrita realizada pelo discente) de cinco exemplares de textos produzidos pelos alunos nesta etapa diagnóstica, os quais serão chamados de A,B, C, D, E.

**Texto A / Aluno A:**

*Que objeto sou eu?*

*Sou usado para transmitir figuras no papel. Sou retangular tenho várias cores e variam os desenhos em mim. A minha carcaça pode variar de tamanho também. Dentro de mim tem um paninho com tinta que transmite o desenho.*

*Tenho de ser pressionado contra o papel para transmitir a imagem que está em mim. Sou usado por crianças, pequenas, em recibos, documentos.*

*Você sabe que objeto sou eu?*

O texto A apresenta a descrição de um carimbo. É um texto adequado ao que foi solicitado, construído com períodos curtos, com descrição variada em relação ao conteúdo e está distribuído em parágrafos. Neste texto pudemos perceber que o aluno A deixou de aplicar a vírgula para separar duas orações coordenadas encadeadas “*Sou retangular tenho várias cores...*” (*enumerações de orações com mesmo valor sintático*).

Também verificamos a ocorrência de uma vírgula desnecessária no trecho “*Sou usado por crianças, pequenas, em recibos, documentos.*”, separando elementos que se complementam (“pequenas” é termo especificador de “crianças”, portanto um adjunto adnominal). Mesmo sendo um uso inadequado, o fato demonstra que o aluno A reconhece a necessidade de uso da vírgula, mas desconhece os critérios que norteiam sua utilização.

Já a vírgula colocada após a palavra “recibos” está adequadamente colocada, separando os termos que indicam locais onde um carimbo possa ser utilizado. Tal adequação pode ser explicada pelo fato do uso da vírgula coincidir com o padrão rítmico da fala, indicando pausas que também seriam realizadas na oralização do texto, confirmando a relação entre ritmo, entonação e pontuação conforme CHACON (1998) e CAGLIARI (1989)

**Texto B / Aluno B:**

*Que objeto é esse?*

*É redondo tem de várias cores e os jogadores jogam no campo na quadra e os jogos passam na tv e na radio e tem dois lados sou grande.*

O texto B descreve uma bola. Trata-se de uma produção curta, construída com um único período. Nela identificamos que o aluno B não fez uso de vírgulas na separação das informações sobre o objeto descrito. Também percebemos a utilização insistente do conectivo “e” para ligar as informações que foram sendo acrescentadas.

**Texto C / Aluno C:**

*Quem sou eu?*

*Oi. Sou usado para coisas que crianças não podem meche sirvo para acende fugão sigaro e outras coisa sou muito perigoso porque tenho um liquido dentro de min sou meio retangula embacho de plástico incima de ferro cando sou apertado sai faíscas ou umas cores vermelha amarela e azul usada para queimar.*

O aluno C inicia seu texto como em uma conversa, pela interjeição “oi” e descreve um isqueiro. O texto apresenta problemas de natureza ortográfica, ausência de elementos coesivos e sinais de pontuação utilizando-se de um único período para compor seu texto.

Percebe-se que o aluno C não relaciona o verbo aos seus complementos e não faz distinção entre as orações (diferentes predicadores) que compõem seu período, como podemos demonstrar na observação do trecho a seguir: “*Sou usado para coisas que crianças não podem meche*” e “*sirvo para acende fugão sigaro e outras coisa sou muito perigoso porque tenho um liquido dentro de min*” Vejamos: o primeiro predicador “sou” tem como complemento “usado para coisas que crianças não podem meche”. O segundo predicador é “sirvo” e, sendo outro elemento de

caracterização deveria estar separado da primeira parte por vírgula ou por ponto. “Sirvo para acender” prenuncia que há complemento para a ação de acender, sobre a qual o aluno C lista “fugão sigaro e outras coisa”. Entre esses termos enumerados (elementos com a mesma função sintática de objeto direto) haveria separação por vírgulas. O aluno retoma o predicador “sou” para apresentar nova característica. Por isso, antes desse predicador, o texto deveria apresentar um ponto, já que mais uma vírgula poderia confundir o leitor que acabara de ser apresentado a uma pequena lista.

**Texto D/ Aluno D:**

*Quem sou eu?*

*Sou usada para andar, tenho uma forma de uma moto mas eu não sou tão grande quando ela. Posso ser um pouco pesada sou de aluminio ou de ferro venho em um plástico toda desmontada. Quando fico dentro de casa meus pneus secam e enferruja sou quase muito cara sou encontrada em lojas. E quando eu enferrujo sou vendida ou jogada fora.*

O texto D descreve uma bicicleta e também apresenta situações de ausência da vírgula, mas podemos perceber que o aluno D faz usos dos pontos deixando os períodos mais curtos. Nesse caso, podemos perceber que o aluno D já é capaz de perceber quando o período está completo, ou seja, o verbo recebeu os complementos necessários para dar sentido ao texto. Também verificamos uma alternância entre usar e não usar a vírgula separando as enumerações, o que demonstra que ele ainda não tem segurança para fazer seu uso, mas reconhece sua necessidade e, quando a utilizou, o fez de modo adequado.

**Texto E / Aluno E:**

Esse objeto é uma coisa que agente usar muito pra ler pra saber como explicar as questões ele é um quadrado a gente usar como o professor pede muito e é pra trazer todos os dias que agente ganhou da escola.

O aluno E procurar fazer a descrição de um livro em um único período composto. Contudo, ele não faz distinção entre os diferentes sujeitos e predicadores que compõem o seu texto e não se utiliza de vírgulas para separar as orações ou os termos enumerados.

Finalizando essa etapa diagnóstica, fizemos uma breve enquete sobre o uso da vírgula, registrando as respostas no quadro branco da sala. Quando perguntamos aos alunos por quais motivos eles usam vírgulas em seus textos, a resposta mais repetida foi a de que a vírgula ajuda a respirar. Com base nessa resposta dos alunos, também perguntamos a eles se a vírgula seria necessária para um texto que não fosse lido em voz alta, portanto, sem necessidade de pausa na fala para respirar. Os alunos responderam que o texto poderia ser lido em voz alta em algum outro momento e, por isso, as vírgulas deveriam ser empregadas.

Concluimos dessas respostas orais que os alunos reconhecem a existência da vírgula, acreditam que ela deve ser usada para indicar pausas e que estas coincidem com o padrão rítmico da fala. Esses alunos ainda desconhecem regras de uso deste sinal com base em conhecimentos sintáticos e, em sua maioria, não utilizam a vírgula na separação de termos enumerados.

De forma mais ampla, da análise dos textos produzidos nesta etapa diagnóstica, podemos concluir que os alunos:

- compreenderam a proposta e criaram textos adequados à situação;
- produziram textos curtos, com poucos períodos, descrições simplificadas e ausência ou uso insistente do conectivo de adição “e”;
- demonstraram dificuldade para completar seus períodos adequadamente por não atentaram para o predicador (verbo) comandante da oração;
- apresentaram inúmeros problemas de natureza ortográfica.

Especificamente sobre o uso da vírgula, a análise das amostras revelou que as dificuldades dos alunos do 6º ano em relação ao uso da vírgula têm duas naturezas: excesso de vírgulas, quando estas são usadas indiscriminadamente pelo escrevente, e falta delas, ou seja, em situações em que seu uso não é opcional, mas obrigatório, como no caso de separação de termos enumerados.

O excesso de vírgulas em situações em que ela é desnecessária ou arbitrária revela que o aluno identifica este sinal como um elemento importante do texto, mas que não se apropriou dos critérios para seu uso.

As situações em que o uso da vírgula está adequado na separação dos termos com mesma função sintática nos levam a supor que o aluno a empregou instintivamente com base na relação desse sinal com a pausa prosódica necessária quando listamos termos ou orações na fala e não com base no conhecimento das regras de uso, conforme descrevem Chacon (1998) e Cagliari (1989).

Por fim, esta atividade de produção textual com finalidade diagnóstica confirma nossa hipótese sobre a dificuldade existente entre os alunos do 6º ano da escola lócus para empregar adequadamente a vírgula em situações de enumeração, seguindo o critério da adição, conforme Dahlet (2006).

A seção seguinte apresenta as atividades que compõem o módulo didático e que foram aplicadas com a finalidade de demonstrar como o estudo de um gênero pode facilitar a observação do uso da vírgula para separar enumerações e de amenizar a dificuldade dos alunos em relação a esse uso.

### **3.3 Atividades do módulo didático aplicado**

As atividades do módulo didático foram aplicadas no decorrer de 11 aulas de 45 minutos, divididas em seis encontros. Antes do início da aplicação, os alunos foram informados sobre a importância de realizar as atividades propostas com atenção, com vistas a duas finalidades importantes: servir de apoio na tentativa de amenizar as dificuldades encontradas na produção textual diagnóstica e serem aproveitadas como parte da nota bimestral de cada aluno. A segunda finalidade deixou a turma mais motivada para participar das atividades propostas.

#### **Primeiro encontro: aulas 1 e 2**

A atividade inicial da proposta teve início com a apresentação da temática. Os alunos observaram a imagem de uma charge apresentada com auxílio do *datashow*. Depois, solicitamos que três alunos voluntários lessem o texto em voz alta. Foi a primeira oportunidade de avaliar se os alunos estavam cientes da pausa prosódica que a vírgula exigia. Quando um dos alunos passou abruptamente pelas vírgulas, solicitamos que lesse novamente, atentando para as pausas necessárias.

Em seguida, apresentamos algumas perguntas sobre a charge com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos em relação à situação comunicativa, além de fazê-los identificar o objetivo do texto (a charge faz uma crítica à forma

como as algumas pessoas se descrevem em sites de relacionamentos, podendo enganar seu interlocutor), o gênero apresentado para o leitor (uma charge) e o utilizado entre os interlocutores-personagens (um autorretrato).

Tais perguntas auxiliam na reflexão sobre as dimensões discursivas e semânticas do texto, uma necessidade apontada por Neves (2013). Os alunos compreenderam que: provavelmente, os interlocutores-personagens não se conhecem, ou seja, não sabem com quem realmente estão falando; e cada personagem descreve a si mesmo de forma diferente da sua realidade a fim de despertar o interesse no outro, serem aceitos, causar boa impressão, serem desejados primeiramente pela aparência.

As questões que solicitaram aos alunos a identificação dos termos utilizados na descrição e a descrição das personagens como realmente eram foram importantes para que os alunos observassem a formação de uma lista de características. Pedimos aos alunos que observassem no texto a presença das vírgulas separando os termos adjetivadores contando o número de vírgulas utilizadas e, nos dedos, as características dispostas na sequência descritiva.

Aproveitamos esse momento também para pedir aos alunos que identificassem os verbos (tenho, sou, é). A maior parte dos alunos disse palavras aleatórias e, poucos foram os que mencionaram os predicadores corretamente. Em seguida, após esclarecer quem eram os verbos dos enunciados, pedíamos aos alunos identificassem os demais elementos da predicação, por meio de perguntas tais quais: O homem disse que tem. Tem o quê? A mulher disse que é. É o quê? Ela também é supersensual? Supersensual se refere a quê?

Mesmo parecendo que estávamos perguntando obviedades, insistimos nesse tipo de questão ao longo de todo o módulo e, principalmente, nos textos escritos pelos alunos, pois observamos nos textos da diagnose que muitos enunciados estavam construídos sem predicação.

Em relação à construção das predicações, Neves (2013, p. 49) afirma que “o processo de construção das orações é essencialmente gramatical” e que “temos que seguir para as determinações que, nesse nível, tendo como centro o verbo, acionam estruturas de predicado.” Por isso, se o aluno não reconhece a centralidade do verbo no enunciado, não aciona a estrutura gramatical necessária para ocupar as outras posições (sujeito e complementos).

As questões que tratam dos interesses dos alunos por redes sociais mostrou que os alunos, em sua maioria, participam de algum tipo de rede social e reconhecem os riscos de se relacionar com desconhecidos pela internet, já que nunca é possível saber com quem

realmente se está falando, dado que o interlocutor pode ter feito uma descrição inverídica sobre quem ele é.



Figura 13: Charge

Perguntas propostas:

1. Pelo que podemos perceber na imagem, o homem e a mulher conhecem a outra pessoa com quem estão falando?
2. O que cada personagem escreveu na mensagem enviada para o outro corresponde com a realidade de cada um?
3. Provavelmente, qual é o objetivo deles?
4. Qual dos personagens faz uma descrição verdadeira de si mesmo?
5. Observando a imagem, como podemos caracterizar cada personagem?
6. Quais motivos poderiam levar as personagens a fazer descrições, de si mesmas, diferentes da realidade?
7. Você acha que a internet é uma ferramenta segura para conhecer pessoas? Justifique.
8. Você participa de alguma rede social pela internet como *Facebook*, *Instagram*, *Twitter*, *Whatsapp*, *Blog* ou outro? Você escreveu seu perfil? Como se caracteriza nele? Se não possui, quais os motivos?



A segunda imagem apresentada no datashow representa um personagem pintando seu próprio retrato. As perguntas feitas com base na análise da imagem também pretendem levar os alunos a refletir sobre as dimensões discursivas e semânticas do texto, conforme Neves (2013).

Durante a análise os alunos identificaram a personagem “Pica-Pau”. Na ilustração, vemos que ele está pintando um quadro de si mesmo. Informamos aos alunos que esse tipo de pintura é chamado de “autorretrato”.

Pedimos que os alunos atentassem para o desenho na tela para verificar se ela era realmente um retrato fiel da personagem. Os alunos disseram que na pintura, Pica-Pau tem gestos e olhar que representam seus momentos de loucura nos desenhos animados. Assim, levamos os alunos a perceber que a pintura feita na tela retrata, além dos aspectos físicos (cor dos olhos, das penas, fisionomia), também os aspectos psicológicos, já que a personagem é mostrada com olhar e gestos que revelam humor e insensatez.

Também pedimos para que os alunos tentassem descobrir o que as duas imagens tinham em comum. A resposta esperada demorou um pouco, mas após algumas indagações os alunos concluíram que em ambas os autores apresentam retratos de si mesmos, sendo que na charge esse retrato é verbal e, na figura do Pica-Pau o retrato é não verbal.



Figura 14: Pica-Pau (autorretrato)

Após solicitar que os alunos observassem a imagem, perguntamos:

1. Quem é o personagem retratado e o que está fazendo?
2. Como se chama esse tipo de pintura que ele está realizando?



3. A pintura feita na tela retrata apenas aspectos físicos ou também psicológicos. Justifique.
4. O que as duas imagens apresentadas têm em comum?

Este primeiro momento de análise de imagens, com perguntas e respostas orais foi de intensa participação. Os alunos, de modo geral, gostam de compartilhar suas opiniões. Por vezes, era necessário solicitar a participação de alguns alunos mais tímidos, a fim de contar com o maior número possível de respostas.

### **Segundo encontro: aulas 3 e 4**

Para dar continuidade, os alunos receberam um material impresso: o autorretrato de Mônica, uma personagem dos quadrinhos de Maurício de Souza. Junto à imagem, os alunos receberam algumas questões para auxiliá-los na interpretação e compreensão do texto, assim como para observar aspectos relevantes do gênero. Cada aluno respondeu às questões propostas em seu caderno seguindo as orientações e explicações da professora.

A escolha desse gênero também está relacionada ao uso que ele faz das vírgulas, as quais são largamente utilizadas para separar termos com a mesma função sintática, representando, segundo Dahlet (2006), o princípio da adição.

#### **Quem sou eu?**

Meu rosto é redondo e minhas bochechas largas. Tenho olhos grandes, cabelos curtos, bem pretos, que penteio sempre de lado. Meus dentinhos são “um pouco salientes”. Vivo para cima e para baixo com meu vestidinho curto e vermelho.

Sou esperta, inteligente e cheia de personalidade. Nervosinha, não levo desaforo para casa. Sou a menina mais forte do mundo! E também sou alegre, criativa, sonhadora, solidária, amiga, sensível.

Texto adaptado. Disponível em: <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/monica>. Acesso em 26/12/2015.

Figura 15: Eu sou a Mônica

Após um rápido período de leitura silenciosa, solicitamos a participação de alguns alunos voluntários para realizar a leitura do texto em voz alta. Os alunos que se interessaram voluntariamente a participar de momentos como esse são aqueles menos tímidos e que não têm grandes dificuldades de leitura. Por isso, insistimos para que três alunos participassem possibilitando a participação mais efetiva da turma.

As sugestões de leitura em voz alta presentes neste módulo estão embasadas nas sugestões metodológicas de Pacheco (2003) frente aos resultados obtidos em seus experimentos, nos quais ela conclui que

um bom treinamento no ato de leitura pode levar os leitores a explorar mais o texto, conhecer mais de perto o gosto pela leitura e tornarem-se bons leitores. Mostrar aos alunos a riqueza dos textos através da prática de leitura em voz alta talvez seja um bom caminho para lhes despertar o desejo para leitura, tema frequentemente discutido pelos profissionais da área. (PACHECO, 2003, p.39)

Na leitura em voz alta, percebemos a dificuldade dos alunos de fazer as pausas e dar a entonação adequada ao texto, especialmente ao término dos períodos. Por isso, torna-se tão necessária a motivação para participar de situações de leitura em voz alta, ora lendo, ora ouvindo o professor ou outro colega. Ao solicitar que o aluno faça leitura em voz alta criamos situações em que o leitor é levado a observar semelhanças entre aspectos entonacionais com os sinais de pontuação utilizados, conforme Pacheco (2007).

Ao proporcionar aos alunos o contato com o gênero autorretrato pudemos levá-los a observação da presença marcante de expressões adjetivas que marcam a caracterização da personagem. A primeira questão desta etapa solicitou aos alunos que identificassem os elementos linguísticos (verbos e pronomes) que indicam que o texto está construído em primeira pessoa. Aproveitamos essa questão para dar ênfase ao fato de que o verbo concorda com seu assunto (sujeito), assim como os adjetivos e outros determinantes concordam com os termos a que se referem.

A segunda questão solicita que o aluno identifique o gênero textual a que pertence o texto em análise. Por se tratar de um gênero pouco conhecido pelo seu nome, preferimos apresentar brevemente alguns gêneros que se assemelham para que os alunos pudessem fazer a relação dos gêneros descritos com o gênero lido por eles (autorretrato). Assim, o aluno foi levado a ativar os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e sociointeracionais (KOCH, 2014).

As questões 3, 4 e 5 abordam aspectos relacionados aos elementos composicionais, discursivos e semânticos do texto como a sua finalidade, possíveis leitores, adequação da linguagem.

Solicitar aos alunos para buscarem os significados da palavra “salientes” no dicionário foi uma alternativa para ampliação do vocabulário dos discentes, além de levá-los à reflexão sobre as propriedades polissêmicas dessa palavra.

A questão 6 versa trata do uso das aspas no texto. Embora nosso propósito seja o de chamar a atenção para a vírgula, consideramos importante destacar a presença deste sinal e fazer os alunos identificarem o motivo da sua utilização, que neste caso, era de suavizar uma informação, pois Mônica não gosta quando é chamada de “dentuça”.

A questão 7 também pretendeu que os alunos avaliassem o sentido da expressão “Sou a menina mais forte do mundo” como um exagero empregado para dar mais expressividade ao texto. A observação de recursos estilísticos como a ironia, a comparação, a hipérbole e eufemismo foram realizadas sem que esses recursos fossem nomeados como “figuras de linguagem”.

A questão 8 requereu dos alunos o conhecimento do que são adjetivos. Coube à professora levar aos alunos essa explicação, dando diversos exemplos práticos para que eles compreendessem e identificassem os termos com essa função e qual a sua relevância em um texto descritivo.

Na questão 9 solicitou-se aos alunos que identificassem no textos os termos adjetivadores, distribuindo-os em forma de lista e separando-os em características físicas e psicológicas. Retomamos a charge e a figura do Pica-Pau para fazer a distinção entre as características físicas, geralmente mais objetivas e as psicológicas, aquelas que se depreendem pelas atitudes.

Os termos adjetivos transcritos em forma de lista puderem ser percebidos tanto na leitura compassada desses elementos como pela presença da vírgula que marca essas pausas breves. O uso da conjunção aditiva “e” também foi um recurso linguístico destacado para a observação dos efeitos de sentido obtidos. Explicamos aos alunos que, geralmente, ao término de uma lista, utiliza-se a conjunção “e” antes do último elemento. E que, às vezes, essa conjunção pode ser dispensada, o que atribui ao texto a sensação de incompletude, ou seja, de que a lista não está acabada e que poderia ter outros itens acrescentados.

As atividades propostas nas questões 1, 8 e 9 estão relacionadas ao ensino da gramática com base nos eixos 1 e 2 de Vieira (2014), dada sua abordagem

reflexiva e a avaliação de como tais elementos gramaticais cooperam na construção dos sentidos.

As questões propostas nesta etapa foram as seguintes:

1. No texto a personagem fala de si mesma. Que palavras usadas no texto comprovam que não é outra pessoa que fala sobre ela?

2. O texto em análise pertence a que gênero textual?

a) biografia: história da vida de alguém.

b) autobiografia: o autor escreve sua própria história de vida.

c) autorretrato: descrição escrita ou ilustrada que alguém faz de si mesmo.

c) retrato: descrição escrita ou ilustrada que se faz de alguém

3. Qual é a função ou finalidade desse texto?

4. Quem são os possíveis leitores desse texto? Levando em consideração essa informação, o texto tem linguagem adequada ao leitor?

5. Procure no dicionário os sentidos da palavra “saliente”. Identifique o sentido que se aplica à seguinte frase e explique o que Mônica pretendia expressar.

Meus dentinhos são “um pouco salientes”

6. Por que o autor empregou aspas na expressão “um pouco salientes”?

a) Para destacar uma mentira, pois os dentes da Mônica são grandes.

b) Para marcar uma ironia, ou seja, dizer o contrário do que se pensa.

c) Para destacar a tentativa de suavizar uma informação, pois Mônica não gosta quando é chamada de “dentuça”.

7. Identifique o texto um trecho em que ocorre o emprego de um exagero.

8. No texto lido, observa-se a presença de muitos adjetivos. O que são adjetivos? Por que esse tipo de palavra foi útil para compor o texto?

9. Preencha o quadro com as informações solicitadas.

Características físicas	
Características psicológicas	Defeitos:
	Virtudes:

### Terceiro encontro: aulas 5 e 6

Nesta etapa, nosso propósito foi de levar os discentes à percepção da relação entre enumerações e o uso de vírgulas, assim como proporcionar ao aluno a reflexão linguística sobre o uso e o não uso da vírgula e as diferenças de sentido e de entonação que acarretam ao texto, conforme os eixos para o ensino de gramática de Vieira (2014).

Para atingir esse intento, pedimos aos alunos que observassem novamente o autorretrato trabalhado no dia anterior e questionamos: no autorretrato da Mônica, as vírgulas foram utilizadas com a mesma função. Para que ela foi usada?

Tivemos um número considerável de alunos que, lembrando-se das explicações da aula anterior, disseram que as vírgulas separavam as características apresentadas.

Em seguida, solicitamos que dois alunos voluntários fizessem a leitura audível dos trechos a seguir:

I. “Sou esperta, inteligente e cheia de personalidade...”

II. “Mas também sou alegre, criativa, sonhadora, solidária, amiga, sensível.”

Depois pedimos que os alunos observassem que no texto I utilizou-se a conjunção “e” antes de finalizar a lista de características e no texto II utilizou-se a vírgula. Perguntamos se a presença da vírgula provocou alterações na forma de ler e interpretar o texto.

Em relação à forma de ler, houve unanimidade em dizer que sim, houve mudança de entonação. Contudo, sobre a forma de interpretar, os alunos não perceberam diferença. Vemos aqui a apresentação de uma variação na forma de pontuar que causa uma pequena mudança de sentido no enunciado. Quando se coloca a conjunção “e” no término da enumeração, parece que a lista de características está encerrada. Quando se coloca uma vírgula antes do último

elemento da enumeração, temos a impressão de que a lista não está finalizada e que outros elementos poderiam ter sido mencionados.

É importante que se dê esse tipo de informação ao aluno, não apenas para que ele faça a interpretação adequada, mas que ele mesmo também possa fazer uso dessa forma de pontuar em seus próprios textos.

Dando continuidade à questão do uso dos adjetivos na caracterização dos seres, fizemos as seguintes perguntas aos alunos: Você conhece alguém que seja considerado um bom desenhista? Esta pessoa seria capaz de desenhar o retrato de alguém? E fazer o desenho de alguém sem vê-la, apenas ouvindo as características físicas do rosto dessa pessoa? Em que situações é necessário fazer um retrato falado? Nesse caso, qualquer tipo de caracterização serviria? O que seria mais útil para o desenhista: dizer que a pessoa era bonita ou dizer que ela tinha cabelos castanhos, olhos verdes, sobrancelhas grossas, lábios finos, etc.

A partir dessa conversa, apresentamos a definição de descrição objetiva e subjetiva.

- objetiva: utilizando expressões mais precisas, claras, diretas para que não haja interpretações equivocadas;
- subjetiva: utilizando recursos poéticos, como figuras de linguagem, ou termos ligados às impressões pessoais, emoções, sensações e opiniões.

Perguntamos: levando em consideração a função de um retrato falado, explique por que se deve empregar uma descrição objetiva? Todos disseram que para fazer um retrato de alguém desaparecido, quanto mais objetivas fossem as descrições, mais próximo estaria da realidade visível aos olhos, ou seja, conforme a aparência.

As sugestões de atividades seguintes tiveram como objetivo estimular os alunos a produzir textos. Nosso objetivo era fomentar a criatividade, observar se os alunos atenderam à proposta de criar um autorretrato de si mesmo ou colocando-se na posição de um personagem escolhido, se utilizaram de estratégias como uso de descrição objetiva e subjetiva, além de fazer uso das vírgulas na separação de termos com mesma função sintática.

**PROPOSTA 1:** Imagine que você é um personagem de filme, *games* ou desenho animado que precisa escrever um autorretrato para ser publicado em um site que

publica as descrições que os personagens fazem de si mesmos para que seus fãs possam conhecê-los melhor.

PROPOSTA 2: Autorretrato. Numa descrição, o autor seleciona os atributos de acordo com suas impressões ou conveniências. Por isso, de modo geral, todas as descrições têm características subjetivas. Para dar início à produção do seu autorretrato, preencha o quadro a seguir com informações a seu respeito:

Quem é você? Quantos anos você tem?	
Com você é fisicamente (traços particulares, altura, peso, rosto, cabelos, olhos, etc.)	
Como você é psicologicamente (extrovertido, tímido, impulsivo, solidário, etc.)	
Qual é seu maior defeito (ou mania) e sua maior virtude?	
Como você ocupa seu tempo livre?	
O que você detesta ou o que mais o irrita?	
O que você mudaria em você?	
Quais são seus sonhos para o futuro?	

Na proposta 2, o aluno já tinha antecipadamente selecionado alguns itens destacados por si mesmo. Assim, ele pôde redigir o autorretrato, utilizando-se das informações já escolhidas. Pedimos aos alunos que lessem o próprio texto e que permitissem que outros colegas também o lessem.

A maioria dos textos produzidos as descrições de personagens preferidos em 1ª pessoa. De carteira em carteira, aproveitando que os textos eram curtos, pudemos avaliar a escrita dos alunos, pedindo que observassem as questões ortográficas, de acentuação, uso de maiúsculas e de conectivos. Também fizemos, quando necessário, várias intervenções em relação à identificação do predicador para dar prosseguimento adequado ao enunciado e ao uso da vírgula na separação dos termos enumerados.


Aqueles que quiseram, puderam ler os textos em voz alta para a classe e, assim, pudemos fazer algumas interferências como evitar repetições de verbos e outras expressões, recorrer aos marcadores discursivos para ligar ideias, frases e parágrafos e ler adequadamente o texto conforme os sinais de pontuação.

### Quarto encontro: aulas 7 e 8


Neste encontro trouxemos para os alunos dois perfis de redes sociais para fazer a comparação destes com o autorretrato e as atividades propostas nesta etapa ocuparam mais seis aulas

Todos receberam o material impresso para colar em seus cadernos. As questões foram apresentadas oralmente no primeiro momento. Depois, os alunos registraram as respostas das questões no caderno. Foram utilizadas duas aulas para a apresentação, realização e registro dessa atividade.

Texto I



Texto II



fonte: <http://fotos.noticias.bol.uol.com.br/entretenimento>. Acesso em 19/12/2015

Figura 16: Perfis no *twitter*

1. Os textos em análise pertencem ao gênero **perfil de rede social**. Qual é a função ou finalidade desse gênero?
2. Provavelmente, por que o texto não apresenta as características físicas do autor?
3. O texto II apresenta outras informações sobre a vida do autor. Quais são essas informações?



4. Levante hipóteses: por que os textos desse gênero costumam ser bastante curtos?

5. Para quem esses textos foram escritos, ou seja, quem são seus possíveis leitores?

6. Os textos foram produzidos para ser expostos onde? Nesse caso, os textos estão adequados ao veículo de circulação?

7. Observe a linguagem empregada nos textos em estudo e responda às questões a seguir:

a) As características de cada pessoa são apresentadas de forma subjetiva, isto é, de acordo com a visão pessoal do autor, ou são apresentadas de forma impessoal e objetiva?

b) Os textos apresentados se aproximam de qual outro gênero: autorretrato ou autobiografia? Justifique.

c) Que tipo de variedade linguística foi adotada nos textos: a variedade padrão formal ou a variedade padrão informal? Justifique sua resposta.

8. Você acha que as características apresentadas são suficientes para descrever cada pessoa? Justifique.

9. Preencha o quadro a seguir distribuindo as características, uma por linha, de cada texto:

<b>Fe Paes Leme</b>	<b>Lu Comenty</b>

10. Qual é o sinal de pontuação utilizado para separar as características listadas no texto?

11. No texto 1 lemos: “Geminiana, curiosa e sincera.” Por que a conjunção “e” foi colocada antes da última característica?

12. Faça uma comparação entre o autorretrato e o perfil. O que eles têm de diferente e de semelhante entre eles?

13. Imagine que você também está fazendo sua inscrição no *twitter* e precisa apresentar seu perfil

Nesta etapa as questões propostas objetivaram levar os alunos a uma reflexão das características e da estrutura do gênero “perfil de redes sociais” apresentando questões que abordam aspectos composicionais e discursivos como do gênero: finalidade, informatividade, estrutura, possíveis leitores, veículo de circulação e linguagem empregada (questões de 1 a 6). Também fizemos comparação do perfil de rede social com o autorretrato, gênero estudado anteriormente (questões 7,8 e 11).

Em relação aos aspectos gramaticais, trouxemos questões de análise epilinguística, conforme Vieira (2014), que levaram o aluno a compreender que o gênero estudado possibilita o uso de adjetivos e vírgulas na separação de termos enumerados e do uso da conjunção “e” como mecanismo de coesão. Também salientamos as possibilidades de leitura e interpretação quando se escolhe utilizar a conjunção “e” ou uma vírgula no lugar dela.

Durante a realização dessa atividade, percebemos que muitos alunos desconheciam o significado da palavra “geminiana”. Mesmo quando dissemos que geminiana é a pessoa do signo de gêmeos, vários alunos continuaram sem entender o significado dessa expressão. Esse questionamento por parte dos alunos indica que muitos não tinham o conhecimento de mundo sobre signos do zodíaco.

Por isso, solicitamos que cada aluno pesquisasse informações de seu próprio signo e trouxesse na aula seguinte informações obtidas. A maior parte dos alunos não realizou a tarefa de casa, mesmo sendo orientados a procurar revistas na biblioteca ou fazer a pesquisa na internet.

### **Quinto encontro: aulas 9 e 10**

Nesta fase da nossa intervenção, levamos para a aula um calendário zodiaco para que os alunos identificassem seu signo conforme a data de nascimento e a adjetivação correspondente ao signo: leonino, canceriano, geminiano, etc. No quadro, compomos uma tabela colocando os nomes dos signos, as datas de nascimento que indicam o signo e os nomes dos alunos separados por signos de acordo com as datas de seus aniversários.

Após cada aluno ter sido identificado, a professora convidou um aluno de cada lista do quadro para que lesse em voz alta para a classe os textos trazidos por eles ou pela professora com as características marcantes de cada um. Foi um momento bastante lúdico e os alunos demonstraram muito interesse em observar se as características lidas realmente combinavam com suas personalidades. Tal era a animação para ler os textos que poucos se importaram com as pequenas interrupções feitas para que relessem fragmentos para corrigir a entonação e o ritmo da leitura.

Na sequência, os alunos receberam os textos (Cf. Anexo E) que caracterizam seus signos para colar nos cadernos. Solicitamos que os alunos procurassem no dicionário as palavras cujos significados desconheciam e circulassem as vírgulas que aparecem no texto verificando quais foram usadas na separação de termos enumerados.

Depois, solicitamos que escolhessem cinco características que mais combinavam com suas personalidades e escrevessem um parágrafo no caderno utilizando-as. Lembramos aos alunos da importância do uso da vírgula na separação dessas características e o uso do conectivo “e”.

Por serem textos curtos, assim como o perfil de rede social, pudemos passar entre as carteiras lendo cada um deles e fazendo as interferências necessárias em relação à ortografia, pontuação e uso de conectivos. Nos casos em que havia falta de coerência sintática, solicitávamos aos alunos que identificassem o predador e seus complementos levando-os a identificar essas inconsistências.

### **Touro (de 21 de Abril a 20 de Maio)**

As pessoas de Touro são, em geral, amantes de beleza, do conforto, de tudo o que der prazer, e do romantismo, em especial. São muito esforçados, e sua teimosia faz com que cheguem às últimas consequências em seus empreendimentos.

Sua paciência e determinação acabam sendo de grande ajuda nos negócios. São práticos, econômicos e seu objetivo é adquirir patrimônio, pois gostam de conforto e luxo. Normalmente, programas culturais de boa qualidade e projetos urbanos bem elaborados costumam atraí-los.

Possuem sempre muito gosto pela vida e procuram tanto o bem estar material quanto o espiritual. Interessam-se por música clássica ou romântica. São conservadores, pacientes, leais e dignos de confiança. Podem ser também teimosos, possessivos, gulosos e materialistas.

Uma qualidade: Estabilidade. Um defeito: Preguiça.

Fonte: <http://www.sentimentosemfrases.com/o-que-o-seu-signo-revela-sobre-voce-caracteristicas/> (Acesso em 09/08/16, com adaptações). Acesso em 09/08/2016.

Figura 17: Características do signo de Touro

### **Sexto encontro: aula 11**

A próxima atividade, que finaliza o módulo, teve como propósito deixar mais evidente o uso de vírgulas para separar termos enumerados e a sua relação com a prosódia. Fizemos uma retrospectiva sobre o assunto e enfatizamos que, para dar clareza à delimitação dos itens que compõem uma enumeração, usamos as vírgulas e que estas marcam para a necessidade de alterações prosódicas na leitura, dado o contorno entonacional exigido para dar clareza ao enunciado.

Nesta revisão, apresentamos no quadro os exemplos a seguir solicitando que alunos voluntários fizessem a leitura com a entonação adequada e explicassem os sentidos possíveis.

- I. Já chegaram à festa: Marcos Henrique, Luís Filipe, João Vitor e Júlio Cesar. (A lista está fechada. Apenas esses chegaram à festa)
- II. Já chegaram à festa: Marcos Henrique, Luís Filipe, João Vitor, Júlio Cesar. (A lista não está fechada. Outros que não parecem na lista já podem ter chegado à festa).
- III. Já chegaram à festa: Marcos, Henrique, Luís, Filipe, João, Vitor, Júlio e Cesar. (Não há nomes compostos).

Ao solicitar que vários alunos lessem as sentenças, pudemos levá-los a fazer a comparação entre o gráfico e o sonoro pela observação de que cada vírgula colocada no texto corresponde a uma pausa prosódica por parte do leitor e que a

mudança entonacional era também mobilizadora dos sentidos, conforme Pacheco (2003).

Também retomamos a explicação de que na linguagem falada, utilizamos pausas, entonações, expressões faciais e gestos para nos auxiliar na comunicação. Já na escrita, para garantir a expressividade do texto, fazemos uso dos sinais de pontuação.

Nossa avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos se deu de forma contínua, durante a realização das atividades, assim como pelo envolvimento e participação dos alunos. Os problemas encontrados eram imediatamente identificados e o aluno era levado a detectá-los e corrigi-los também. A seção seguinte apresenta nossa avaliação da intervenção proposta

### **3.4 Resultados e discussões**

Nosso aporte teórico demonstrou que, na visão da gramática tradicional, cabe à sintaxe a função principal de usar as vírgulas no interior do texto escrito, mas também destacou que na perspectiva interacional este sinal relaciona-se também à prosódia, auxiliando no estabelecimento de sentido, coesão, coerência e autoria. Sendo assim, a vírgula pode ser compreendida como um registro da estruturação prosódica que interfere diretamente nos efeitos de sentido do enunciado.

Essa mudança de perspectiva em relação ao ensino da pontuação ainda não está ao alcance da maioria dos professores. Isto se deve ao fato de que os livros didáticos são, muitas vezes, a única ferramenta de trabalho e estudo por parte do professor. Da mesma forma, também são o principal material de leitura e estudo que os discentes têm a sua disposição.

Os livros aprovados pelo PNLD são adotados pelas escolas públicas e seguidos como currículo definitivo a ser desenvolvido, o que facilita o trabalho do professor. Entretanto, apesar dos avanços apontados nos LDs em relação aos textos selecionados e à variedade de gêneros, conforme a pesquisa de Rojo (2003), em relação à Gramática, as coleções não dão conta de propor um ensino de aspectos linguísticos (onde incluímos os sinais de pontuação) pela exploração reflexiva e como recurso expressivo e estilístico da linguagem (BRÄKLING,2003). A

metodologia tradicional de ensino da Gramática ainda é a forma mais aplicada pelos professores de LP e oferecida pelos LDs.

A ausência de metodologias que estejam ancoradas numa visão interacionista é a principal responsável por um ensino de Gramática que não se traduz como útil em situações de produção textual, nem relevante em relação à leitura e interpretação de textos, levando os alunos ao desempenho ínfimo nestas áreas (NEVES, 2005; MARCUSCHI, 2007; KOCH e ELIAS, 2015).

A análise do LD adotado pela escola lócus demonstrou ausência de atividades que abordem o uso da vírgula com função prosódica e estilística. As poucas referências ao uso da vírgula apareceram em questões que abordam temas relacionados à sintaxe como em orações adjetivas. Ou seja, para o aluno, o uso da vírgula é apresentado como complemento do estudo da sintaxe em capítulos específicos.

Com essa abordagem, o aluno é levado a pensar sobre a vírgula apenas quando está estudando sintaxe, o que o leva a crer que só poderá empregar a vírgula adequadamente se souber identificar os termos sintáticos. Por isso, propusemos a realização de atividades que pudesse complementar o material didático, de forma a demonstrar que, a análise da pontuação empregada em determinado gênero deve ser contínuo e aprofundado, em vez de estar reduzido a um determinado capítulo em determinada série.

A aplicação da atividade diagnóstica oficializou a dificuldade que já era percebida entre os alunos do 6º ano nas diferentes oportunidades de escrita a que eles se submetem no decorrer das aulas. Observamos que os discentes apresentaram dificuldade para usar a vírgula em seus textos adequada e criativamente. Os alunos também desconheciam que, na leitura de um texto com presença desse sinal, havia também a necessidade de uma mudança entonacional importante para estabelecer o sentido apropriado ao enunciado.

Levando em consideração tais deficiências diagnosticadas, tanto no LD como na escrita dos alunos, a proposta de intervenção desta pesquisa teve como propósito principal aplicar um módulo didático que proporcionasse aos discentes a possibilidade de observação, compreensão e interpretação do uso da vírgula na separação de termos enumerados em diferentes gêneros lidos e produzidos por eles.

O módulo didático organizado e aplicado amparou-se na proposta de ensino dos PCNs para um ensino reflexivo a partir de gêneros discursivos, articulando as três dimensões da atividade linguística (NEVES, 2005) e os três eixos de ensino da Gramática (VIEIRA, 2014).

A escolha dos gêneros “perfil de redes sociais” e “autorretrato” leva em consideração os pressupostos de Bakhtin (2008) sobre a relativa estabilidade dos gêneros e ateu-se na similaridade entre o uso da vírgula na separação de termos enumerados. Acreditamos que é possível realizar análises linguísticas análogas em muitos outros gêneros, nos quais apareçam situações semelhantes, a exemplo de tirinhas, propagandas, letras de músicas, anúncios.

A constante solicitação de leitura em voz alta dos textos sugeridos e produzidos proporcionou aos alunos a elevação da autoestima e possibilidade de ouvir o próprio texto reconhecendo algumas imperfeições e de receber instruções sobre a melhor forma de proceder a leitura.

O exercício da leitura imediata do texto produzido pelo aluno proporcionou condições para que a professora pudesse atuar de forma mais imediata em relação às dificuldades presentes nos textos, auxiliando na correção.

Os alunos foram capazes de responder às questões de interpretação de texto, localizando informações presentes nos textos e aspectos composicionais com uso de vocabulário próprio.

Os textos a seguir são alguns exemplos de textos produzidos, os quais representam os avanços dos alunos no uso da vírgula para separar enumerações nas produções do gênero autorretrato, perfil de redes sociais e descrição de um personagem.

**Texto A / Aluno A: autorretrato**

*Autorretrato*

*Meus cabelos são pretos, meus olhos são castanhos e tenho estatura média. Sou um menino calmo, amoroso e um pouco chato às vezes com aqueles que merecem.*



**Texto B / Aluno B: autorretrato**

*Tenho cabelos castanhos, olhos verdes, pele morena e estatura média. Sou um menino tímido, gosto de jiu-jitsu e meninas.*

**Texto C / Aluno C: autorretrato**

*Tenho cabelo liso e preto, olhos castanhos, gosto de jogar bola, basquete e videogame. Eu sou extrovertido, simpático, falador, sincero, justo.*

**Texto A / Aluno A: perfil de redes sociais**

*Tenho 13 anos, sou do signo de Áries, gosto de bichos e tenho abuso de pessoas falsas.*

**Texto B / Aluno B: perfil de redes sociais**

*Sou um menino normal, gosto de videogame, não gosto que me xinguem, meu signo é Virgem.*

**Texto C / Aluno C: perfil de redes sociais**

*Não sou calma, meu corpo é perfeito, gosto de brincar com minhas amigas.*

**Texto A / Aluno A: Descrição de um personagem**

*Batman é muito forte, tem uma capa preta, máscara de morcego, sapato azul, cinto amarelo, calça preta e um símbolo de morcego no peito.*

**Texto B / Aluno B: Descrição de um personagem**

*Cebolinha é o menino mais fraco do mundo, tem medo de tudo. Ele é um menino muito inteligente, mas ele leva muito carinho da mãe dele. Ele é muito brincalhão e tem muitos amigos. Ele usa camisa verde, shorts preto, sapato marrom. Ele tem cabelo espetado, muito chulé e as meninas gostam dele.*

**Texto C / Aluno C: Descrição de um personagem**

*O homem aranha é muito forte, solta teias entre os dedos e ele atira a sua teia nos prédios e nas casas para salvar as pessoas da cidade.*

**Texto D / Aluno D: Descrição de um personagem**

*Bob Esponja tem a vida tranquila e gosta de brincar. Ele se veste com uma calça quadrada, sapatos pretos e meias longas. Ele veste uma camisa estranha que só tem manga e usa uma gravata vermelha. Ele tem uns dentões, um narigão, olhos grandes e pernas longas. Ele se parece com uma esponja de lavar pratos.*

**Texto E / Aluno E: Descrição de um personagem**

*O Incrível Hulk é muito legal e muito forte. Ele também voa, não gosta de homem gaiato, não gosta de lutar. A cor dele é verde, tem calça rasgada, mora em Nova Iorque. Ele é muito grande.*

Numa análise mais ampla dos textos verificamos que os alunos foram capazes de produzir textos coerentes, que assimilaram os aspectos composicionais dos gêneros em estudo e produziram textos que atenderam ao conteúdo temático proposto.

Cabe salientar que o objetivo principal desta pesquisa foi o de aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos em relação à vírgula e não aferir a

compreensão deles acerca dos gêneros trabalhados. Mesmo assim, destacamos a importância de que o ensino da Gramática deve principiar por um gênero discursivo, já que o uso que se faz ou não da pontuação está diretamente ligado ao gênero como parte da sua composição linguística.

A escrita de pequenos textos, assim como de respostas às questões propostas no módulo, auxilia a minimizar também os desvios de ortografia e a organização dos períodos, já que, mesmo sendo de curta extensão, os textos devem estabelecer coerência e coesão. Textos breves também permitem momentos variados de revisão e correção colaborativa, além da possibilidade de atendimento individual do professor durante a aula.

Em relação à linguagem empregada, pode-se notar a utilização de registro informal e regional pelo uso das expressões: “meio chato” utilizado no autorretrato do Aluno A; “falador”, que aparece no autorretrato do Aluno C; “abuso” utilizado pelo Aluno A no perfil; “carão” no texto do Aluno B que faz a descrição de uma personagem; “chulé” e “narigão” na descrição de personagem feita pelo Aluno D; e “gaiato” na descrição da personagem escolhido pelo Aluno E. Essas escolhas estão apropriadas ao gênero e à finalidade da produção textual.

Percebemos que o conteúdo de estudo sobre a vírgula foi compreendido e aplicado pelos alunos em suas produções, demonstrando a eficácia do trabalho planejado em torno de gêneros discursivos. A maioria dos textos produzidos revelou que os alunos demonstraram capacidade de fazer uso adequado das vírgulas em sequências enumerativas, seja de termos, conjuntos de palavras, expressões ou orações e que estas foram.

Nossa avaliação vai ao encontro dos resultados também apresentados na pesquisa de Corrêa (1994), a qual demonstrou que a vírgula utilizada para marcar a enumeração é o emprego mais bem sucedido de uso da vírgula, ou seja, é o tipo de situação em que ocorrem menos erros nos textos produzidos pelos alunos.

Segundo Corrêa (1994), tal facilidade para empregar adequadamente a vírgula nessa situação se justifica em função do aprendiz “sentir-se seguro da transparência desses traços prosódicos e gestuais que supõe imprimirem-se tais e quais no papel sob a forma de pontuação enumerativa” (p. 62).

Destacamos ainda a presença do conectivo aditivo “e” na finalização das enumerações nos autorretratos dos alunos A e B, no perfil do aluno A e na descrição

de uma personagem dos alunos A, C e D. Este foi o uso mais comum entre os alunos, o qual também é o mais utilizado nos textos de forma geral.

Também ocorreram casos de numerações nas quais o conectivo “e” foi substituído por uma vírgula, conforme podemos observar nos perfis dos alunos B e C e na descrição de uma personagem pelo aluno E.

Observamos também que em alguns textos ocorre a alternância dessas duas estratégias (uso do conectivo “e” e da vírgula). É o caso do autorretrato do Aluno C e da descrição de uma personagem feita pelo aluno B.

Entre os percalços, destacamos a dificuldade que encontramos para ajudar os alunos a observarem que em cada sentença apresentada havia elementos que poderiam ser compostos por mais de uma informação. Nos textos que os alunos receberam para análise, essas observações foram feitas de forma geral, já que o texto era o mesmo para todos. Assim, foi possível que os alunos completassem a sentença pela ênfase dada o predador como, por exemplo: “Mônica **tem** ...” e “Mônica **é** ...”. Mas, utilizar essa mesma estratégia em cada um dos textos em que se percebia essa dificuldade de sequenciar o texto nem sempre foi possível.

Do mesmo modo, ao pedir que os alunos lessem seus próprios textos também percebíamos a ausência da vírgula. Então solicitávamos que refletissem sobre seus enunciados por meio de perguntas como “Quem está falando?”, “Qual a ação?” para levá-los a perceber quais eram os complementos para essa ação.

Tal situação que vivenciamos reforça a ideia de que a prosódia é um apoio importante para a marcação da posição das vírgulas em casos de enumeração. Contudo, também evidencia que não podemos dispensar o ensino da sintaxe, uma vez que o escrevente precisa ter conhecimento dos recursos léxico-gramaticais que estão convencionalmente disponíveis na gramática da língua a fim de alcançar os significados pretendidos. Acreditamos que cabe ao professor de LP oportunizar o desenvolvimento linguístico do aluno e isto significa que ensinar gramática é parte integrante do seu fazer pedagógico, assim como a leitura e a produção de textos.

A análise comparativa entre o emprego (ou não) da vírgula na descrição de um objeto (texto para diagnose) e os demais textos produzidos ao longo da aplicação do módulo didático demonstrou que houve progresso por parte dos alunos, melhora significativa em relação à leitura e na produção escrita, o que ressalta maior desenvolvimento das competências comunicativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos demonstrar que a discussão sobre o uso da vírgula divide as opiniões dos linguistas desde que ela passou a ser utilizada na escrita. Há os que defendem que a vírgula serve aos interesses prosódicos e melódicos da língua, destacando seu valor semântico-estilístico, e os que consideram seu uso ligado apenas à tradição sintaticista.

Percebemos que os gramáticos tradicionais evitam relacionar o uso da vírgula a aspectos rítmicos da linguagem, assim como há outros que, mesmo ancorados numa perspectiva interacionista, revelam-se ainda agarrados à busca de “erros” quando a pontuação utilizada rompe com as normas estabelecidas pelas associações sintáticas.

Ao fazer a comparação entre a visão da tradição de ensino da vírgula e a daqueles que as concebem como marcadores prosódicos, evidenciando seus aspectos semânticos, estilísticos e enunciativos, esperamos abrir um espaço para que essas concepções não mais se excluam, mas que possam dialogar entre si, equilibrando-se no processo de ensino-aprendizagem desse sinal.

Nosso estudo partiu desses questionamentos sobre a forma de ensino e da constatação das visíveis dificuldades que os alunos têm para utilização da vírgula em seus próprios textos conforme visto na atividade diagnóstica realizada com os alunos do 6º ano de uma escola municipal em João Pessoa.

Tal situação aponta para a necessidade de que o professor repense a forma como se dá o ensino da vírgula, já que o ensino que tem sido oferecido há décadas não tem apresentado o resultado esperado na escrita dos alunos.

Por esse motivo, fizemos o levantamento de algumas pesquisas relacionadas aos livros didáticos de LP (BRÄKLING, 2003). as quais apontam para tendência em manter o ensino da vírgula com base na visão tradicional da gramática, já que esses materiais não apresentam situações em que se aborde o valor prosódico (ritmo e melodia), semântico ou estilístico da vírgula.

Na análise feita da coleção de LDs utilizada na escola lócus vimos que seus autores apresentam alguma preocupação com a análise semântica e estilística da pontuação, mas não a consideram importante a ponto de enfatizá-la na análise dos gêneros estudados a cada capítulo. O ensino da pontuação acabou sendo, como na

maioria dos livros didáticos, deixado para seções em que se abordam o estudo de elementos da sintaxe e, por consequência, da pontuação utilizada.

Outra observação que fazemos sobre o LD relaciona-se à ausência quase total de solicitações para que o aluno realize foneticamente as marcas discursivas representadas pelos sinais de pontuação, o que desenvolveria maior interação do leitor com o texto pela realização das variações prosódicas possíveis.

Mesmo assim, ainda consideramos a abordagem do ensino do uso da vírgula mais positiva neste material do que a de outros LDs em que o uso dos sinais de pontuação é colocado em uma seção ao final do livro, como se eles não fizessem parte do estudo da língua em qualquer texto.

Por meio desta pesquisa, destacamos a importância de termos o nosso olhar voltado para a articulação entre a gramática, a semântica e a estilística nos textos lidos ou produzidos pelos alunos, já que podemos também considerar os diferentes efeitos de sentido que uma frase pode gerar dependendo da utilização ou não das vírgulas. Por isso, apropriamo-nos dos conceitos de Bakhtin (2008, 2013) sobre o ensino com base nos gêneros discursivos e da importância da estilística no ensino de gramática.

Outras teorias também foram preponderantes na construção das atividades propostas: as três dimensões da atividade linguística identificadas por Neves (2005) articuladas aos três eixos de ensino da Gramática, conforme a proposta de Vieira (2014).

Acreditamos que o procedimento metodológico aqui proposto e testado seja mais interessante para o aprendizado do uso da vírgula do que a penosa memorização de regras apenas relacionadas à sintaxe, como promovem a maioria dos livros didáticos. Esclarecemos, todavia, que não estamos dispensando o ensino da sintaxe, nem da apresentação de regras de uso, mas propomos atividades que possam acrescentar outras tendências ao ensino a fim de que o aluno perceba essa relação sintático-prosódica e a realize de forma a tornar o texto que lê ou escreve, de fato, mais compreensível.

A avaliação do aprendizado dos alunos por meio de produção escrita solicitada ao final do estudo dos gêneros autorretrato e perfil de redes sociais indicou que os alunos têm muitas outras deficiências em relação a diversos aspectos da língua, mas que, em relação ao uso da vírgula para isolar termos de enumerações, como norma e como fator estilístico-semântico, houve progresso após

a realização do módulo didático proposto. Percebemos também nos alunos uma grande dificuldade para reconhecer o termo predicador e os termos essenciais ligados a ele para que pudessem identificar os termos enumerados.

Não temos a pretensão de que as atividades propostas substituam o LD analisado, mas, acreditamos que elas possam acrescentar outras possibilidades de ensino da vírgula e, talvez, garantir um pouco mais de reflexão sobre o que o aluno lê e de criatividade sobre o que ele escreve. Então, esperamos que este material possa contribuir para que o aluno não seja privado de conhecimentos relevantes para o seu desenvolvimento linguístico.

No caso da escrita, nós a vemos como um produto que se realiza pela interação com o leitor, pelas intenções do produtor e pelas possibilidades de sentidos que podem ser ativadas pelo leitor quando este aciona seus próprios conhecimentos.

Ainda em relação às atividades de produção textual, entendemos elas contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita nas aulas de LP, assim como em outras disciplinas e na vida cotidiana. Percebemos que atividades como a correção e reescrita coletiva de textos selecionados entre aqueles escritos pelos alunos apresentaram resultados bastante positivos na tentativa de amenizar as dificuldades de pontuar, entre outras que acabavam sendo destacadas durante o processo.

Sendo assim, tecer comentários a respeito dos textos produzidos pelos alunos contribuiu para que os alunos pudessem observar os efeitos de sentido e autoria presentes nos próprios textos. Com isso, esperamos auxiliar o aluno na compreensão da vírgula como ferramenta importante na formulação e transmissão de suas ideias de forma clara e completa, além de capacitá-lo a ter uma visão mais clara da estrutura do pensamento lógico e da frase ao posicionar o sujeito-escrevente em relação à própria utilização das vírgulas.

Essa experiência demonstrou que apenas a aplicação desse tipo de módulo didático não é suficiente para resolver todas as dificuldades que os alunos têm em relação ao uso da vírgula. Por isso, ressaltamos a necessidade de que os conceitos apreendidos pelos alunos sejam reapresentados sempre que houver necessidade de lembrar seu uso.

Avaliamos como positiva a aplicação do módulo didático esperando que ele possa auxiliar outros professores na sistematização de um trabalho mais eficiente



para o ensino do uso da vírgula e que este se estenda para outros sinais de pontuação.

Esperamos que esta proposta de intervenção possa contribuir para ensino do uso da vírgula com ênfase aos seus aspectos semânticos e estilísticos, destacando-se os efeitos de sentido e autoria. Por acreditar que o texto é resultado das escolhas feitas pelo autor, apresentamos exercícios de leitura/análise/escrita que articulam a estilística à gramática, já que cremos que dessa forma podemos levar os alunos a melhores índices de leitura e produção textual criativa.

Enfim, acreditamos que a experimentação de atividades novas, produzidas pelo professor que atua em sala de aula, que avalia o livro didático em uso realmente podem ser útil para outros docentes, pois trata-se de um modelo apto a ser testado em outros contextos, sofrendo reformulações necessárias e outras contribuições.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria da Penha Casado. A abordagem (ou não) da pontuação em manuais didáticos: a contribuição da perspectiva dialógica. In: PUZZO, KOZMA e UYENO (orgs). *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheilla Grillo Ekaterina Vólkova Américo; Apresentação de Beth Brait. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BRÄKLING Kátia Lomba. A gramática nos LDs de 5ª a 8ª séries: “Que rio é esse pelo qual corre o Ganges?”. In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antonio A. Gomes (Organizadores). *Livro didático de Língua Portuguesa – letramento e cultura da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa I* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Marcadores prosódicos na escrita. In *Estudos Linguísticos – XVIII Anais de seminários do Gel*. Lorena, GEL, 1989, pp. 195-203. Disponível em <<http://www.gel.org.br/busca-gel/index.php>>. Acesso em Setembro/2015.

\_\_\_\_\_. Breve história dos sinais de pontuação. In: MASSINI –CAGLIARI, Gladis. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. 3ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

CEREJA William Roberto e MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Gramática Reflexiva: texto, semântica e interação*. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2005.

CHACON, Lourenço. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. 1ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Pontuação: sobre seu ensino e concepção*. Leitura Teoria e prática. Campinas – SP, Ano 13, n. 24, pp 52-65, 1994.

CUNHA, Celso. Pontuação . In: *Gramática da Língua Portuguesa*. 11ª ed. Rio de Janeiro: FENAME, pp. 331- 341, 1986

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DAHLET, Véronique. *Manobras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Humanitas, 2006.

\_\_\_\_\_. A pontuação e as culturas da escrita. In: *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 8. São Paulo: USP, 2006. pp 287-314. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59757/62866>>. Acesso em Setembro/2015.

\_\_\_\_\_. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

FARIAS Josefa Gomes de. *A pontuação na gramática: lugares da contradição*. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de Campinas. São Paulo, 2009. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000448138>> Acesso em Janeiro/ 2016.

FISCHER, Steven Roger. *História da escrita*. Tradução: Mirna Pinsky. – São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. O ensino de gramática na escola: Por quê? Para quê? In: KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. In: *Oficina de gramática – metalinguagem para principiantes*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUFT, C. P. *A vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego*. São Paulo: Ática, 1996.

LUKEMAN, Noah. *A arte da pontuação*. Tradução: Marcelo Dias Almada. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8ª ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

PACHECO, Vera. Leitura e Prosódia: O caso dos sinais de pontuação. In: FONSECA-SILVA, Maria da Conceição; PACHECO, Vera; LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella (orgs.). *Em torno da língua(gem): questões e análises*. Vitória da Conquista, BA: Edições Uesb, 2007.

\_\_\_\_\_. *Investigação fonético-acústica-perceptual dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos*. Diss. (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. *Aquisição da Pontuação: Usos e saberes de crianças na escrita de narrativas*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994. Disponível em < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501997000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501997000100005&script=sci_arttext)> Acesso em 14/01/2016.

\_\_\_\_\_. *O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva*. DELTA. Documentação de estudos em linguística teórica e aplicada, v. 13, n. 1, p. 83-118, 1997. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501997000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100005&lng=en&nrm=iso)> Acesso em 14/01/2016.

\_\_\_\_\_. *Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação*. Delta. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 01-12, fev. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501998000100001&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000100001&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em 14/01/2016.

ROJO, Roxane. O perfil do livro didático de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª séries). In: ROJO, Roxane e BATISTA, Antonio A. Gomes (Organizadores). *Livro didático de Língua Portuguesa – letramento e cultura da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

SCARPA, Ester Mirian. Sons preenchedores e guardadores de lugar: entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. M.(org.) *Estudos de prosódia*. pp. 253-284. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1999.

SILVA, Alexsandro. A aprendizagem e o ensino da pontuação. In: SILVA, PESSOA e LIMA (orgs). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SONCIN, Geovana C. Neri. O gênero textual e o emprego de vírgulas. In: *I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa - SIMELP*, v. 1. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

\_\_\_\_\_. As vírgulas não-convencionais em textos dissertativos produzidos em ambiente escolar: indícios de organização prosódica, evidências dos imaginários sobre a escrita. In: *Estudos Linguísticos* –, v. 41, n. 2, p. 389-402, 2012.

\_\_\_\_\_. Divisão enunciativa do/no sujeito: evidências a partir da observação dos usos não-convencionais da vírgula. In: *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 15, n. 1, p. 101-126, 2013.

\_\_\_\_\_. *Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula!* Tese de Doutorado. São José do Rio Preto/SP. Universidade Estadual Paulista, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14 ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de (orgs.) *Escola, ensino e linguagens. Propostas e reflexões*. Natal/RN: UFRN (e-book), 2016.

## REFERÊNCIAS DIGITAIS

<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/pontuar-genero-leitor-423523.shtml>

<https://gartic.com.br/carloscarvalho/desenho-livre/pica-pau-para-ana>

<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>

## ANEXO A - Declaração de aprovação no exame de qualificação



Universidade Estadual da Paraíba  
Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa – PRPGP  
Centro de Humanidades – Campus III  
Coordenação do Mestrado Profissional em Letras –  
PROFLETRAS



### DECLARAÇÃO

Declaramos, para fins de direito, que o(a) aluno(a) **REGINA CLAUDIA CUSTODIO DE LIMA** foi aprovado(a) no Exame de Qualificação do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, sob o título ***Ensino da vírgula no ensino fundamental: da concepção tradicional à interacional***, com orientação do Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins, no dia 05 de fevereiro de 2016.

Guarabira/PB, 05 de fevereiro de 2016.

Prof.ª Dr.ª Maria Suelly da Costa  
Coord. Adjunta PROFLETRAS/UEPB  
Matrícula 322510-1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL PROFLETRAS  
RESOLUÇÃO/UEPB/CONSUN/001/2013

## ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS – CEP/UEPB

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Marconi do Ó Catão.

**PARECER DO RELATOR: 19**

**Pesquisador responsável: Regina Cláudia Custódio de Lima**

**Número do parecer: 54837516.2.0000.5187**

**Data da relatoria: 11/04/2016.**

**Apresentação do Projeto:**

O Projeto é intitulado "Ensino da vírgula no Ensino Fundamental: da concepção tradicional à interacional". O referido estudo será utilizado para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós – Graduação, nível Mestrado Profissional em Letras, da UEPB-PROFLETRAS.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa tem como objetivo geral: discutir o ensino do uso da vírgula nas aulas de língua portuguesa.

**Riscos e Benefícios:** Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos participantes da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:** Trata-se de pesquisa-ação, conforme propõe a pesquisadora, que as atividades sugeridas sejam aplicadas na escola *locus* com o objetivo de tentar amenizar as dificuldades que os alunos têm em relação ao uso da vírgula e os resultados serão analisados pela professora/pesquisadora. Também vamos observar a abordagem de ensino adotada



pelos livros didáticos adotados pela escola *locus* desta pesquisa, procuramos descrever: quais são as informações, definições, perspectivas, análises e exercícios usados para apresentar a vírgula e suas funções; situações em que o LD deixou passar a oportunidade de garantir a aprendizagem do uso desse sinal; os procedimentos positivos, ou seja, capazes de levar o estudante à reflexão sobre os usos desse sinal.

**Considerações sobre os termos de apresentação obrigatória:** Os termos encontram-se devidamente anexados.

**Recomendações:** Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:** Sem pendências.

**Situação do parecer:** Aprovado.

RELATOR: 19

## ANEXO C - Termo de autorização institucional



PREFEITURA DE  
**JOÃO  
PESSOA**  
PRA VIVER MELHOR

Prefeitura Municipal de João Pessoa  
Secretaria de Educação e Cultura

CNPJ: 01.929.886/001-15  
ESCOLA MUN. ENS. FUNDAMENTAL  
LUIZ AUGUSTO CRISPIM  
AV TANCREDO NEVES  
DECRETO CRIAÇÃO 8791-8  
BAIRRO DOS IPÊS S/N  
JOÃO PESSOA - PB

### Escola Municipal Escritor Luiz Augusto Crispim

Avenida Tancredo Neves, s/n°. Bairro dos Ipês  
João Pessoa – PB. CEP: 58028840  
CNPJ: 01.929.886/001-15  
Inep: 25096427

#### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado **ENSINO DA VÍRGULA NO ENSINO FUNDAMENTAL: da concepção tradicional à interacional**, desenvolvido pela professora REGINA CLAUDIA CUSTÓDIO DE LIMA, aluna do Curso de Mestrado em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), sob a orientação do professor Dr. Juarez de Nogueira Lins.

*Braz Di Lorenzo Oliveira*  
Direção  
Braz Di Lorenzo Oliveira

Diretor

João Pessoa, 22 de março de 2016.

## ANEXO D – Plano de aulas

**ESCOLA MUNICIPAL ESCRITOR LUIZ AUGUSTO CRISPIM  
PLANEJAMENTO DE AULAS QUINZENAL**

**Professora:** Regina Claudia Custódio de Lima

**Disciplina:** Língua Portuguesa

**Período:** de 16/05/2016 a 31/05/2016

Série /Ano: 6º

Turmas: A e B

Turno: Manhã

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gêneros: autorretrato e perfil de redes sociais;</li> <li>- Variedades linguísticas;</li> <li>- Interpretação de textos verbais e não-verbais;</li> <li>- Formalidade e informalidade;</li> <li>- Uso da vírgula;</li> <li>- Adjetivos.</li> </ul>	<p>Espera-se que o aluno seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as características composicionais dos gêneros autorretrato e perfil de redes sociais;</li> <li>- Analisar os recursos linguísticos dos textos selecionados;</li> <li>- Desenvolver habilidades de escrita, reescrita e revisão do próprio texto;</li> <li>- Utilizar variedades linguísticas adequadas ao contexto de produção;</li> <li>- Refletir sobre a função social das diferentes linguagens e gêneros;</li> <li>- Utilizar a vírgula na separação de termos enumerados;</li> <li>- Ler em voz alta os textos atentando para a entonação adequada;</li> <li>- Reconhecer os adjetivos, além de verificar seu papel dentro dos textos;</li> <li>- Buscar a expressividade e entonação apropriadas a cada texto durante a leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Levantamento dos conhecimentos prévios de cada aluno sobre os conteúdos estudados;</li> <li>- Leitura participativa;</li> <li>- Exercícios de interpretação de textos;</li> <li>- Atividades de registro no caderno;</li> <li>- Correção coletiva das atividades;</li> <li>- Escrita e reescrita de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilização de <i>Datashow</i>;</li> <li>- Quadro-branco;</li> <li>- Fotocópias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação do interesse e da participação do aluno na realização das atividades;</li> <li>- Observação da compreensão do aluno sobre os conteúdos estudados.</li> </ul>

## ANEXO E – Atividade do segundo encontro: autorretrato

EMEF Educador Luiz Augusto Crispim

Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE DE LINGUA PORTUGUESA

#### Quem sou eu?

Meu rosto é redondo e minhas bochechas largas. Tenho olhos grandes, cabelos curtos, bem pretos, que penteio sempre de lado. Meus dentinhos são “um pouco salientes”. Vivo para cima e para baixo com meu vestidinho curto e vermelho.

Sou esperta, inteligente e cheia de personalidade. Nervosinha, não levo desaforo para casa. Sou a menina mais forte do mundo! E também sou alegre, criativa, sonhadora, solidária, amiga, sensível.

Texto adaptado. <http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/monica>. Acesso em 26/12/2015.

1. No texto, a personagem fala de si mesma ou alguém fala sobre ela? Que elementos linguísticos comprovam sua resposta?

2. Preencha o quadro com as informações solicitadas.

Características físicas	
Características psicológicas	Defeitos:
	Virtudes:

3. Identifique o texto um trecho em que ocorre o emprego de um exagero.

4. No texto lido, observa-se a presença de muitos adjetivos. Por que essa classe de palavras se destaca na composição desse texto?

5. Releia os trechos a seguir:

I. “Sou esperta, inteligente e cheia de personalidade...”

II. “Mas também sou alegre, criativa, sonhadora, solidária, amiga, sensível.”

Observe que no fragmento I utilizou-se a conjunção “e” antes de finalizar a lista de características e no texto II utilizou-se a vírgula. Isso provoca alterações na forma de ler e interpretar o texto? Justifique.

## ANEXO F – Atividade do terceiro encontro: produção textual

### PRODUÇÃO TEXTUAL: AUTORRETRATO

Ao realizar uma descrição a linguagem pode ser:

- objetiva: utilizando expressões mais precisas, claras, diretas para que não haja interpretações equivocadas;
- subjetiva: utilizando recursos poéticos, como figuras de linguagem, ou termos ligados às impressões pessoais, emoções, sensações e opiniões.

Numa descrição, o autor seleciona os atributos de acordo com suas impressões ou conveniências. Por isso, de modo geral, todas as descrições têm características subjetivas.

Para dar início à produção do seu autorretrato, preencha o quadro a seguir com informações a seu respeito:



Quem é você? Quantos anos você tem?	
Com você é fisicamente (traços particulares, altura, peso, rosto, cabelos, olhos, etc.)	
Como você é psicologicamente (extrovertido, tímido, impulsivo, solidário, etc.)	
Qual é seu maior defeito (ou mania) e sua maior virtude?	
Como você ocupa seu tempo livre?	
O que você detesta ou o que mais o irrita?	
O que você mudaria em você?	
Quais são seus sonhos para o futuro?	


**ANEXO G – Atividade do quarto encontro: perfil de redes sociais**

**EMEF Educador Luiz Augusto Crispim**  
 Nome: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_


**ATIVIDADE DE LINGUA PORTUGUESA**

Leia atentamente os textos a seguir e responda às questões propostas:

Texto 1:



Texto 2:



1. Os textos em análise pertencem a que gênero textual? Qual é a função ou finalidade desse gênero?

2. Os textos apresentam características psicológicas. Provavelmente, qual é a razão de não conter as características físicas?

3. O texto II apresenta outras informações pessoais. Quais são essas informações?

4. Levante hipóteses: por que os textos desse gênero costumam ser bastante curtos?

5. Para quem esses textos foram escritos, ou seja, quem são seus possíveis leitores?

6. Os textos foram produzidos para circular em que veículo? Nesse caso, os textos estão adequados ao veículo de circulação?

7. Observe a linguagem empregada nos textos em estudo e responda às questões a seguir:

a) As características de cada pessoa são apresentadas de forma subjetiva, isto é, de acordo com a visão pessoal do autor, ou são apresentadas de forma impessoal e objetiva?

b) Os textos apresentados se aproximam de qual outro gênero: autorretrato ou biografia?

c) Que tipo de variedade linguística é adotado nos textos: a variedade padrão formal ou a variedade padrão informal? Justifique sua resposta.

8. Você acha que as características apresentadas são suficientes para descrever cada pessoa? Justifique.

9. Preencha o quadro a seguir distribuindo as características, uma por linha, de cada texto:

<b>Fe Paes Leme</b>	<b>Lu Comenty</b>

10. Qual é o sinal de pontuação utilizado para separar as características listadas?

11. No texto 1 lemos: "Geminiana, curiosa e sincera." Qual conjunção aparece na frase? Qual é a função dela?

12. Faça uma comparação entre o autorretrato e o perfil. O que eles têm de diferente e de semelhante entre eles?



**ANEXO H – Atividade do quinto encontro: signos zodiacos****Áries (de 21 de Março a 20 de Abril)**

São corajosos, combativos, e costumam ter as qualidades necessárias para vencer, realizar, comandar, impor disciplina. São fisicamente harmoniosos e sexualmente atraentes.

Ainda que não demonstrem, podem ser temperamentais, agressivos e muito impacientes.

Seu espírito aventureiro e de liderança exige muito autocontrole e energia vital, o que, às vezes, pode provocar um desgaste. Gostam de enfrentar desafios, com sua imensa coragem, que adoram exhibir constantemente, e que é muito admirada.

São impulsivos e ardentes por natureza. São muito individualistas, mas não gostam de viver sozinhos.

São animados independentes, dinâmicos, e gostam de liderar. Interessam-se por atividades competitivas, exercícios, música rítmica, entre outras coisas.

Uma qualidade: liderança. Um defeito: impaciência.

**Touro (de 21 de Abril a 20 de Maio )**

As pessoas de Touro são, em geral, amantes de beleza, do conforto, de tudo o que der prazer, e do romantismo, em especial. São muito esforçados, e sua teimosia faz com que cheguem às últimas consequências em seus empreendimentos.

Sua paciência e determinação acabam sendo de grande ajuda nos negócios. São práticos, econômicos e seu objetivo é adquirir patrimônio, pois gostam de conforto e luxo. Normalmente, programas culturais de boa qualidade e projetos urbanos bem elaborados costumam atraí-los.

Possuem sempre muito gosto pela vida e procuram tanto o bem estar material quanto o espiritual. Interessam-se por música clássica ou romântica. São conservadores, pacientes, leais e dignos de confiança. Podem ser também teimosos, possessivos, gulosos e materialistas.

Uma qualidade: Estabilidade. Um defeito: Preguiça.



**Gêmeos** (de 21 de Maio a 20 de Junho)

As pessoas de Gêmeos são naturalmente inquietas e curiosas, sempre muito comunicativas. Preocupam-se muito com atividades intelectuais, e procuram amigos igualmente inteligentes.

Adaptam-se facilmente a qualquer tipo de ambiente ou pessoa. Isso faz com que possam viver várias experiências ao mesmo tempo, tirando grande proveito de todas.

Curiosas por natureza, as pessoas desse signo gostam de experimentar e conhecer de tudo um pouco.

O tédio é o seu maior inimigo, e a falta de atividades costuma aborrecê-los. São alegres, entusiasmados, comunicativos, têm facilidade para aprender e ensinar.

Interessam-se por eventos de vários tipos – músicas, atividades em educação, comércio, comunicação. Às vezes podem ser indiscretos e instáveis.

Uma qualidade: Inteligência. Um defeito: Instabilidade.

**Câncer** (de 21 de Junho a 20 de Julho)

São por natureza indivíduos muito simpáticos e bem humorados, mas ao mesmo tempo introvertidos, tímidos e sonhadores; parecem estar sempre nas nuvens.

Por serem muito reservados, é sempre difícil ajudá-los.

Retiram-se para dentro de sua casca, prudentemente, toda vez que sente negatividade ou desarmonia pairando no ar. São muito criativos, bastante emotivos e muito protetores.

Estão constantemente ajudando os outros e envolvendo-se numa boa causa, o que satisfaz seu enorme desejo de ser útil. Apreciam todo tipo de música.

São intuitivos, maternais, muito inteligentes, dotados de ótima memória, prudentes, afetivos, dedicados e idealistas. Mas podem também ser impacientes, irritadiços, obstinados, manipuladores, e egoístas.

Muito leais às amizades, costumam dar muita importância, especialmente, aos "velhos amigos", aos quais costumam ser muito apegados. Não é raro escolherem atividades profissionais que possam ser desenvolvidas dentro de casa. Muito sensíveis, podem magoar-se com facilidade.

Uma qualidade: Tenacidade. Um defeito: Manipulação.

**Leão** (de 21 de Julho a 22 de Agosto)

Carismáticos, cheios de vida, exuberantes e comunicativos. Os leoninos caminham decididamente em direção ao sucesso, e só se contentam com a glória. Podem ser ambiciosos e vaidosos, sempre conscientes dos seus méritos, e quase nunca de seus limites. Seu espírito é de líder, ou, é aquele que sempre ocupa o centro do palco.

Podem superar-se, e seus objetivos são elevados. Estão sempre envolvidos em projetos de grande vulto, artísticos ou para exibição pública, que quase sempre são reconhecidos com elogios ou prêmios.

Suas atitudes, geralmente, tendem a ser dramáticas. São dignos, leais e estáveis, extrovertidos e muito generosos. São ingênuos, às vezes.

Gostam de músicas de cinema, baladas, baladas, grandes concertos, óperas e canções românticas.

Idealistas, criativos, orgulhosos, sabem perceber o lado bom das pessoas e costumam ser excelentes amigos.

Podem também ser arrogantes, vaidosos, cruéis e pretensiosos.

Uma qualidade: Gentileza. Um defeito: Egoцентриsmo.

**Virgem** (de 23 de Agosto a 22 de Setembro)

Os virginianos são bastante reservados, mas muito afetuosos, demonstrando seus sentimentos com atitudes delicadas e pouco comuns. São críticos e introspectivos, perfeccionistas, atentos a detalhes.

Esse perfil costuma criar dificuldades em fazer amizades, pois torna-os muito seletivos. Entretanto, sentem-se à vontade em ambientes culturais ou com amigos intelectuais.

Adaptam-se bem a qualquer trabalho que exija atenção à detalhes. São práticos, e saem-se bem no trato com o público, no comércio, artes, educação, entre outras coisas. Gostam de armazenar conhecimento, e se interessam por análise e pesquisa. Quando em desarmonia, podem ser submissos, nervosos, pedantes, materialistas, solitários.

Gostam de música, artesanato, antiguidades, qualquer atividade prática.

Uma qualidade: Versatilidade. Um defeito: Ceticismo.

## ANEXO I – Texto *Trabalhadores do Brasil* (Wlater Piroli)

### Trabalhadores do Brasil

Como uma ilha entre as pessoas que se comprimiam no abrigo de bonde, o homem mantinha-se concentrado no seu serviço. Era especialista em colorir retrato e fazia caricatura em cinco minutos. No momento ele retocava uma foto de Getúlio Vargas, que mostrava um dos melhores sorrisos do presidente morto.

O homem estava sentado num tamborete rústico, com os joelhos cruzados e a cabeça baixa. À sua direita havia uma mesinha de desarmar, entulhada de lápis de vários tipos e cores, folhas de papel em branco, borrachas, tesouras e um pouco de estopa. Havia ainda uma tabuleta em cima de pequena mesa, apoiando-se na pilastra onde estavam expostos seus trabalhos: fotografias coloridas de grandes personalidades e caricaturas também de grandes personalidades.

Nem sequer a chegada do bonde fez o homem levantar a cabeça. Trabalhava variando de lápis calmamente, como se não tivesse nenhuma pressa ou mesmo não desejasse terminar o serviço. Getúlio na foto continuava sorrindo para o homem com um de seus melhores sorrisos.

Uma mulher esturrada, de alpargata e vestido muito largo, aproximou-se e parou à sua frente. O homem levantou a cabeça:

– Você, Maria.

Ela moveu o rosto com dificuldade e fez o possível para sorrir, fixando atenta e profundamente a cara do homem.

– Aconteceu alguma coisa?

– Não – murmurou a mulher.

O homem pôs a fotografia e o lápis na mesa e esperou que a mulher falasse. Olhavam-se como duas pessoas de intensa convivência.

– Não houve mesmo nada? – tornou o homem.

– Claro que não, Zé. Eu vim à toa.

– E os meninos?

– Mamãe está lá com eles.

– Como é que você arranjou para vir até aqui?

– Uai, eu vim.

– A pé? Você não devia ter vindo, Maria. Estou achando que houve alguma coisa.

– Não teve nada, não. Mamãe chegou lá em casa e então eu aproveitei para dar um pulo até aqui.

– Ah – o homem sorriu. E uma onda de carinho, quase imperceptível, assomou-lhe o rosto lento e sofrido.

– Fez alguma coisa hoje, Zé?

– Fiz um – respondeu levantando-se. – Senta aqui. Você deve estar cansada.

A mulher sentou no tamborete, desajeitada.

– Você não devia ter vindo, Maria – disse o homem.

– Eu sei, mas me deu vontade. Mamãe ficou lá com os meninos.

– Mas ela não estava doente?

– Você sabe como mamãe é.

– E o Tonhinho?

– Está lá.

– O carnegão saiu?

A mulher fez sim com a cabeça e em seguida olhou para o abrigo, onde havia pequenas lojas de frutas, café, pastelaria.

– Espera um pouquinho aí – disse o homem, e caminhou na direção de uma das lojas.

A mulher permaneceu sentada no tamborete, observou por um momento o vendedor de agulhas, que continuava gritando, depois deteve a vista na foto de Getúlio Vargas sorrindo para os trabalhadores do Brasil. O homem reapareceu com um saquinho manchado de gordura.

– Esses pastéis.

– Oh, Zé, para que você fez isso?

– Vamos, come um.

– Você não devia ter comprado.

– Vamos.

A mulher retirou um pastelzinho do saco e começou a mastigá-lo com muito prazer.

– Come o outro, Zé.

– Já comi uns dois hoje. Esse outro também é seu.

– Então eu vou levar ele pros meninos.

– É pior, Maria.

O homem ficou de pé, ao lado da mulher, observando-a comer o segundo pastel. A mulher acabou de comer, limpou a boca na manga do vestido e fez menção de levantar-se.

– Fica aqui, Zé. Pode aparecer alguém.

– Não, eu passei a manhã toda assentado.

A mulher sentada e o homem em pé conservaram-se silenciosos durante um breve e ao mesmo tempo longo momento, ora olhando um para o outro, ora cada um olhando as pessoas agora espalhadas no abrigo ou não olhando coisa nenhuma. A mulher se ergueu:

– Acho que eu vou andando.

– Já vai?

– Mamãe não aguenta eles, você sabe.

– Ah, é mesmo. Você não devia ter vindo.

O homem tirou uma nota do bolso de dentro do paletó e estendeu-a para a mulher.

– Volta de bonde.

– Não, Zé.

– É muito longe, criatura.

– Não.

– Ora, minha nega.

A mulher pegou o dinheiro com a mão indecisa.

– Vou ver se levo.

O homem assentiu com a cabeça, abriu a boca mas não disse nada. A mulher desviou o rosto e piscou os olhos várias vezes.

– Não chega tarde não, viu, Zé.

– Chego não.

– Você vai fazer.

– Hoje eu sei que vai melhorar.

– Vai sim, Zé. Eu sei que vai. Eu sei.

A mulher afastou-se rapidamente, sem voltar o rosto. O homem empinou-se um pouco para vê-la atravessar a rua. Depois sentou no tamborete e pegou um lápis e o retrato.

Durante muito tempo o homem permaneceu com a cabeça baixa, imóvel dentro de sua ilha, curvado sobre a foto que mostrava o presidente morto com aquele sorriso de seus melhores dias.

## **APÊNDICE: EXPECTATIVAS DE RESPOSTAS ÀS QUESTÕES PROPOSTAS**

### **Gênero: Charge (figura 13)**

1. Provavelmente, eles não se conhecem, ou seja, não sabem com quem realmente estão falando.
2. Cada um descreve a si mesmo, mas não como são na realidade.
3. Provavelmente, eles pretendem despertar o interesse no outro.
4. Nenhum dos dois se descreve como realmente é.
5. O homem é gordo, meio careca e usa óculos. A mulher é gorda, loira, tem nariz grande e berrugas no rosto e no braço.
6. Eles desejam ser aceitos, causar boa impressão, ser amados primeiramente pela aparência.
7. A resposta é pessoal, mas os alunos devem fazer colocações sobre os riscos de se relacionar com desconhecidos pela internet, já que nunca é possível saber com quem realmente se fala.
8. Resposta pessoal.

### **Gênero: Ilustração (figura 14)**

1. A personagem é Pica-Pau. Ele está pintando um quadro de si mesmo.
2. Esse tipo de pintura é chamado de autorretrato.
3. A pintura feita na tela retrata também aspectos psicológicos, já que a personagem é mostrada com olhar e gestos que revelam humor.
4. Nos dois casos o autor descreve a si mesmo. No primeiro texto a descrição é verbal. No segundo, visual. Em ambos a descrição não está adequada à realidade dos personagens.

### **Gênero: Autorretrato (figura 15)**

1. No texto a personagem fala de si mesma. Utiliza verbos e pronomes em 1ª pessoa.
2. Alternativa C. Trata-se de um autorretrato.
3. O autor pretende fazer uma descrição de si mesmo escolhendo as características que julgar mais relevantes.

4. Os possíveis leitores são pessoas que gostam dos personagens da Turma da Mônica, em geral, crianças ou adultos que são fãs dos quadrinhos de Maurício de Sousa. A linguagem está adequada ao público em geral.
5. No dicionário, o significado de “saliente” que melhor se aplica ao contexto é exagerado.
6. Alternativas B e C, pois as aspas ajudam a demonstrar uma ironia, ou uma forma de suavizar uma informação sobre a Mônica.
7. “Sou a menina mais forte do mundo.”
8. Preencha o quadro com as informações solicitadas.

<b>Características físicas</b>	Rosto redondo; bochechas largas; olhos grandes; cabelos curtos, bem pretos, que penteia sempre de lado; dentes “um pouco salientes”. Menina mais forte do mundo, alegre, criativa, sonhadora, solidária, amiga, sensível.
<b>Características psicológicas</b>	<b>Defeitos:</b> Nervosa
	<b>Virtudes:</b> Esperta, inteligente e cheia de personalidade.

9. Usamos adjetivos para qualificar, caracterizar, descrever as pessoas, objetos e lugares.

### **Gênero: perfil de redes sociais (figura 16)**

1. São perfis de redes sociais.
2. As características físicas são, geralmente, apresentadas pela foto no perfil.
3. Profissão, hobbies e outras atividades.
4. Nas redes sociais, os leitores preferem informações curtas, que facilitam e dinamizam a leitura.
5. Os possíveis leitores são os seguidores virtuais ou outros interessados nas pessoas retratadas.
6. Os textos foram produzidos para circular na internet. Sim, estão adequados, já que são curtos e descrevem rapidamente seus autores.

7. Observe a linguagem empregada nos textos em estudo e responda às questões a seguir:

a) As características de cada pessoa são apresentadas de forma subjetiva, isto é, de acordo com a visão pessoal do autor.

b) Os textos apresentados se aproximam do autorretrato.

c) A variedade linguística adotado nos textos é a variedade padrão informal, pois utiliza expressões do dia a dia, de acordo com as condições sociais e culturais dos usuários da internet.

8. Espera-se que o aluno chegue à conclusão de que as descrições feitas são insuficientes para descrever qualquer pessoa por completo, visto que o espaço para essa descrição é resumido, o autor destaca as características que considera mais relevantes em sua personalidade.

9. Preencha o quadro a seguir distribuindo as características, uma por linha, de cada texto:

<b>Fe Paes Leme</b>	<b>Lu Comenty</b>
Geminiana	Filho adotivo de Eike Batista
Curiosa	Tuiteiro
Sincera	Modelo
	Blogueiro
	Fofoqueiro

10. A vírgula.

11. A conjunção “e”. Sua função é adicionar a última característica apresentada.

12. Tanto no autorretrato quanto no perfil, os autores fazem descrições de si mesmos. O autorretrato pode ser um texto mais longo que o perfil e conter características físicas e psicológicas. Já o perfil é mais curto, pois circula em redes sociais e geralmente vem acompanhado de uma fotografia do autor, o que torna desnecessária a descrição física.