

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE  
DO NORTE

MARIA LUCIENE MAIA FREIRE

**A CONTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EXPLÍCITO PARA O  
APERFEIÇOAMENTO DO USO DA VÍRGULA DE ALUNOS DO 9º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

MOSSORÓ/RN

2020

MARIA LUCIENE MAIA FREIRE

**A CONTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EXPLÍCITO PARA O  
APERFEIÇOAMENTO DO USO DA VÍRGULA DE ALUNOS DO 9º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins

MOSSORÓ/RN  
2020

FICHA CATALOGRÁFICA  
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

F866 Freire, Maria Luciene Maia.

A contribuição do conhecimento linguístico explícito para o aperfeiçoamento do uso da vírgula de alunos do 9º ano do ensino fundamental / Maria Luciene Maia Freire. – Mossoró, RN, 2020.

148 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020.

Orientador: Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins.

1. Conhecimento linguístico explícito. 2. Pontuação. 3. Gramática sistêmico-funcional. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária  
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

MARIA LUCIENE MAIA FREIRE

**A CONTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EXPLÍCITO  
PARA O APERFEIÇOAMENTO DO USO DA VÍRGULA DE ALUNOS DO 9º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, associação ampla Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, como requisito para a obtenção ao título de Mestre em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 17/08/2020 pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA



---

Mário Gleisse das Chagas Martins, Dr. - Presidente  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



---

Léia Cruz de Menezes Rodrigues, Dra. - Examinadora  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira



---

Vicente de Lima Neto, Dr. - Examinador  
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

A Deus, por ser a minha força e o meu refúgio.

## AGRADECIMENTOS

Diante da vida, temos sempre que fazer escolhas. Algumas delas nos levam onde desejamos, mas não poderíamos chegar lá sozinhos. Encontramos pelo caminho pessoas que, de diversas formas, nos ajudam a alcançarmos nossos objetivos e sonhos.

Assim, agradeço imensamente:

A Deus, que, sondando meu coração, e ao seu tempo, deu-me a realização desse sonho. E em quem confio e espero acima de tudo.

À minha filha, Celícia, um anjo que Deus me deu. Sempre ao meu lado, me ajudando, compreendendo e incentivando.

Aos meus pais, em quem sempre pude encontrar amor, proteção e estímulo para seguir em frente.

Ao meu orientador, o prof. Dr. Mário Martins, com quem aprendi tanto. Sou imensamente grata pelas orientações, pela ajuda em todas as fases desse trabalho, a dedicação, o comprometimento, o cuidado, o olhar atento, os questionamentos que me faziam refazer a rota, quando necessário. Agradeço também a paciência diante de minhas falhas, o apoio e incentivo que sempre tive.

Ao Governo do Estado do Ceará, através da Secretaria de Educação (SEDUC/CE), por permitir o afastamento da minha função, dando condições para eu poder cursar o mestrado.

Ao Governo Municipal de Alto Santo, que também me concedeu o afastamento de minhas atividades no período que solicitei.

Aos colegas da minha turma do POSENSINO pelo companheirismo, pelas discussões enriquecedoras e as trocas de experiências tão importantes para a formação de cada um de nós.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, pelas aprendizagens adquiridas, contribuições e disponibilidade durante todo o curso.

Aos alunos que participaram da pesquisa pela disponibilidade, pelo compromisso e pela dedicação com que se envolveram em todas as fases do trabalho.

À professora de Língua Portuguesa e à Gestão da escola, pelo acolhimento e apoio durante toda aplicação das atividades da pesquisa.

Aos companheiros do Grupo de Estudos em Linguística Educacional (LED), pela troca de ideias e pela discussão gerada em torno do tema da pesquisa.

Aos professores José Roberto Alves Barbosa, Samuel de Carvalho Lima, Vicente de

Lima Neto, Léia Cruz de Menezes Rodrigues, pelas contribuições e sugestões, todas muito importantes a este trabalho.

Aos irmãos na fé e queridos amigos Vilani Gurgel e Evaristo Uchoa, que sempre estiveram tão disponíveis a ajudar-me em várias situações em que precisei deles.

A todos que, de muitos modos, contribuíram com esta caminhada meu muito obrigada!

## RESUMO

Nesta pesquisa, examino como o ensino do conhecimento linguístico explícito explorado numa perspectiva funcionalista pode melhorar a competência de alunos do Ensino Fundamental em empregar sinais de pontuação na produção de seus textos escritos. Embora falantes nativos de uma língua possuam conhecimento tácito sobre as regras de estruturação da gramática de sua língua, hipotetizo que, para o domínio eficiente da escrita, o que inclui o sistema de pontuação, é necessário tornar explícitos esses conhecimentos. Nesse sentido, adoto a gramática sistêmico-funcional como base teórica em particular, por ser uma descrição de sistemas linguísticos que se pauta em situações de uso e que defende que a língua está em constante interação com o meio em que ocorre. O fundamento teórico sobre a gramática sistêmico-funcional de minha pesquisa centra-se em Halliday (1994, 2004), apoiando-me também em outros autores, como Neves (1997, 2002, 2003, 2004, 2018) e Fuzer e Cabral (2014). Além disso, também me aproprio de descrições normativas, como as de Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2006), já que ainda são próximas da realidade da escola. Para discutir sobre o conhecimento linguístico explícito, me amparo, entre outros, em Duarte (2008) e Mendes (2014). Para atingir o objetivo desta pesquisa, realizou-se uma intervenção em uma sala de aula do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública no município de Alto Santo (CE). A verificação da eficácia da intervenção ocorre por meio da aplicação de testes diagnósticos (pré e pós). É, portanto, uma intervenção pedagógica, com tratamento qualitativo e quantitativo. No que tange aos resultados, eles são expressos pelo aumento considerável do uso convencional da vírgula para isolar orações coordenadas assindéticas, na redução do uso não convencional por presença, principalmente entre verbo e seu complemento, e por menos ausência de vírgula para isolar o adjunto adverbial antecipado. Notou-se também o aumento da presença da vírgula na intercalação do adjunto adverbial, assim como houve progressos na identificação de termos como o sujeito, núcleo do predicado, complementos e adjuntos. Essa identificação torna visíveis fronteiras sintáticas importantes no uso da vírgula. Não houve avanços no uso da vírgula para marcar orações subordinadas adverbiais antepostas. Quanto às contribuições no que se refere ao alcance desta pesquisa, acredito numa influência positiva que se possa levar à prática pedagógica, minha e de meus colegas, permitindo que nossos alunos acedam a uma aprendizagem mais reflexiva e, ao mesmo tempo, construtora de sentidos, por meio de um maior empoderamento linguístico.

Palavras-chave: Conhecimento linguístico explícito. Pontuação. Gramática sistêmico-funcional.

## ABSTRACT

In this research, I examine how the teaching of explicit linguistic knowledge explored in a functionalist perspective can improve the competence of elementary school students in employing punctuation marks in the production of their written texts. Although native speakers of a language have tacit knowledge about the rules of structuring the grammar of their language, I hypothesize that, for the efficient mastery of writing, which includes the punctuation system, it is necessary to make this knowledge explicit. In this sense, I assume the systemic-functional grammar in particular, since it is a description of linguistic systems that is based on situations of use and that defends that the language is in constant interaction with the environment in which it occurs. The theoretical foundation on the systemic-functional grammar of my research is centered on Halliday (1994, 2004), also relying on other authors, such as Neves (1997, 2002, 2003, 2004) and Fuzer and Cabral (2014). In addition, I also take normative descriptions, such as Bechara (2009) and Cunha and Cintra (2006), since they are still close to the reality of the school. To discuss explicit linguistic knowledge, I rely, among others, on Duarte (2008) and Mendes (2014). To achieve the objective of this research, an intervention was carried out in a classroom of the 9th grade of elementary school in a public school in the city of Alto Santo (CE). The verification of the effectiveness of the intervention occurs through the application of diagnostic tests (pre and post). It is, therefore, a pedagogical intervention, with qualitative and quantitative treatment. Regarding the results, they are expressed by the considerable increase in the conventional use of the comma to isolate asymmetric coordinated clauses, in the reduction of the unconventional use by presence, mainly between verb and its complement, and by less absence of comma to isolate the anticipated adverbial adjunct. There was also an increase in the presence of the comma in the intercalation of the adverbial adjunct, as well as in the identification of terms such as the subject, head of predicate, complements and adjuncts. This identification makes visible important syntactic boundaries in the use of the comma. There was no progress in the use of the comma in the presence of subordinate adverbial clauses in front of the main one. As for the contributions regarding the scope of this research, I believe in a positive influence that can lead to pedagogical practice, mine and my colleagues, allowing our students to access a more reflective and, at the same time, sense-building learning, through greater linguistic empowerment.

**Keywords:** Explicit linguistic knowledge. Punctuation. Systemic-functional grammar.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das características das tendências formalistas e funcionalistas	29
Quadro 2 - Comparativo entre contexto de situação e contexto de cultura	32
Quadro 3 - Regras para o uso da vírgula	42
Quadro 4 - Dados gerais obtidos no corpus de aplicação do teste de diagnóstico	59
Quadro 5 - Distribuição das regras de uso de vírgula acionadas pelos participantes nos textos produzidos no pré-teste (em valores percentuais)	59
Quadro 6 - Ocorrências de uso não convencional por presença da vírgula nos textos (em valores relativos)	60
Quadro 7 - Ocorrências de uso não convencional por ausência da vírgula nos textos (em valores relativos)	61
Quadro 8 - Condensação dos resultados obtidos no teste diagnóstico das questões 2 a 7	72
Quadro 9 - Comparativo dos dados coletados nos testes diagnóstico e de avaliação	76
Quadro 10 - Questão 1 – Comparativo da distribuição das regras de uso da vírgula acionadas pelos participantes na produção textual do pré-teste e na produção textual do pós-teste (em valores relativos)	78
Quadro 11 - Questão 1 – Comparativo das ocorrências de uso não convencional por presença da vírgula no pré-teste e no pós-teste (em valores relativos)	79
Quadro 12 - Questão 1 – Comparativo das ocorrências de uso não convencional por ausência da vírgula no pré-teste e no pós-teste (em valores relativos)	80
Quadro 13 - Comparativo condensado dos resultados no teste diagnóstico e no teste de avaliação nas questões 2 a 7	92

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição de respostas à pergunta “Para que usamos os sinais de pontuação nos textos escritos?” (em valores relativos)	53
Gráfico 2 - Distribuição de respostas à pergunta "Quais são os sinais de pontuação que você conhece?" (em valores relativos)	54
Gráfico 3 - Distribuição de respostas à pergunta "Qual é a função da vírgula?" (em valores relativos)	55
Gráfico 4 - Distribuição de respostas à pergunta "Para que usamos o ponto e vírgula nos textos que produzimos?" (em valores relativos)	57
Gráfico 5 - Distribuição de respostas à pergunta "Qual é a função do ponto final nos textos escritos?" (em valores relativos)	58
Gráfico 6 - Questão 2 – Distribuição de acertos na identificação da vírgula entre sujeito e predicado (em valores relativos)	62
Gráfico 7 - Questão 3 – Distribuição de acertos na inserção de vírgula no texto I (Outras interferências sobre o aquecimento do planeta) para demarcar o aposto (em valores relativos)	63
Gráfico 8 - Questão 3 – Distribuição de acertos na inserção de vírgula no texto II (Depressão) (em valores percentuais)	64
Gráfico 9 - Questão 4 – Distribuição de seleção de usos da vírgula para construção de diferentes sentidos (Papai) (valores percentuais)	65
Gráfico 10 - Questão 5 – Distribuição de acertos na análise do uso da vírgula em frases propostas (em valores relativos)	66
Gráfico 11 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na frase 1 (em valores percentuais)	68
Gráfico 12 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na frase 2 (em valores percentuais)	68
Gráfico 13 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na frase 3 (em valores percentuais)	69
Gráfico 14 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na frase 4 (em valores percentuais)	70
Gráfico 15 - Questão 7 – Distribuição de acertos da aplicação do uso adequado da vírgula	71

Gráfico 16 - Distribuição comparativa de acertos na identificação da vírgula entre sujeito e predicado no pré-teste e no pós-teste (em valores relativos)	81
Gráfico 17 - Questão 3 – Distribuição comparativa de acertos na inserção de vírgula no texto I do pré-teste (Outras interferências sobre o aquecimento do planeta) e do pós-teste (Aplicações das micro-ondas na superfície da terra) para demarcar o aposto (em valores relativos)	82
Gráfico 18 - Questão 3 – Distribuição de acertos na inserção de vírgulas no Texto II do pré-teste (Depressão) e no texto II do pós-teste (Mecânica estatística, caos e complexidade) (em valores percentuais)	83
Gráfico 19 - Questão 4 – Distribuição de seleção de usos da vírgula para construção de diferentes sentidos no pré-teste (Papai) e no pós-teste (Madrinha) (valores percentuais)	84
Gráfico 20 - Questão 5 – Distribuição de acertos na análise do uso da vírgula em frases propostas no pré-teste e no pós-teste (em valores relativos)	86
Gráfico 21 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na Frase 1 comparativamente no pré-teste e no pós-teste (em valores percentuais)	88
Gráfico 22 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na Frase 2 comparativamente no pré-teste e no pós-teste (em valores percentuais)	89
Gráfico 23 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na Frase 3 comparativamente no pré-teste e no pós-teste (em valores percentuais)	89
Gráfico 24 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na Frase 4 comparativamente no pré-teste e no pós-teste (em valores percentuais)	90
Gráfico 25 - Questão 7 – Distribuição de acertos da aplicação do uso adequado da vírgula no pré-teste e no pós-teste, comparativamente	91

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NPPED	Novo Programa de Português do Ensino Básico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	19
2.1	CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EXPLÍCITO	19
2.1.1	<b>O que é conhecimento linguístico explícito</b>	19
2.1.2	<b>O papel do conhecimento linguístico explícito no ensino da gramática</b>	21
2.1.3	<b>O trabalho com o conhecimento linguístico explícito</b>	24
2.2	GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	26
2.3	O <i>LÓCUS</i> DA PONTUAÇÃO NO SISTEMA LINGUÍSTICO E O SEU ENSINO	34
2.4	A PONTUAÇÃO EM PORTUGUÊS	38
2.5	O EMPREGO DA VÍRGULA NA ESCRITA ESCOLAR: UM PONTO DE SITUAÇÃO	43
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	47
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	47
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA E DA POPULAÇÃO	48
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	49
3.4	ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO	50
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>	53
4.1	QUESTIONÁRIO DE ACIONAMENTO CONSCIENTE DE REGRAS E USOS PONTUAÇÃO	53
4.2	ANÁLISE DO TESTE DIAGNÓSTICO	58
4.3	RELATO DA APLICAÇÃO DAS OFICINAS	73
4.5	ANÁLISE DO TESTE DE AVALIAÇÃO	75
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	95
	<b>REFERÊNCIAS</b>	97
	<b>APÊNDICE A – TESTE DIAGNÓSTICO</b>	103
	<b>APÊNDICE B – OFICINAS</b>	111
	<b>APÊNDICE C – TESTE DE AVALIAÇÃO</b>	120
	<b>ANEXO A – MATERIAL USADO NAS OFICINAS</b>	126
	<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONSELHO DE ÉTICA</b>	

<b>EM PESQUISA (CEP)</b>	138
<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	142
<b>ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)</b>	146

## 1 INTRODUÇÃO

A língua escrita é indispensável no mundo em que vivemos, uma sociedade grafocêntrica. É, portanto, uma das principais formas de que se dispõe para estabelecer comunicação, expressar necessidades, aprender, analisar o mundo ao redor, dentre muitas outras aplicações, e seu uso implica consequências sociais, culturais, cognitivas, linguísticas, para todos que aprendem a usá-la. Essa gama de aplicações, e suas consequências, se respalda numa estreita relação entre a escrita e a gramática da língua. Para que um texto resulte bem estruturado, deve haver, da parte do escritor, a capacidade de adequar diferentes formas de escrita a diferentes situações de comunicação, empregando-se adequadamente os recursos potenciais que a língua oferece, e ter consciência explícita das configurações gramaticais, o que empodera o escritor. É papel da escola instrumentalizar os alunos para compreenderem as regularidades da língua e para progressivamente poderem apropriar-se dos processos de estruturação gramatical em diferentes níveis de complexidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento que atualmente normatiza a construção do currículo das escolas brasileiras, afirma, quanto ao ensino do componente curricular Língua Portuguesa, que a escrita dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65)

Deve haver, portanto, o compromisso da escola em encontrar caminhos que favoreçam o processo ensino-aprendizagem da variedade padrão<sup>1</sup> da modalidade escrita. É um processo que deve ser permeado pela reflexão crítica de como a língua funciona e de que como se apropriar dos recursos de que ela dispõe para o engajamento mais efetivo em diversas práticas discursivas. Nessa perspectiva, esta dissertação norteia-se pela convicção de que uma das habilidades que precisam estar plenamente desenvolvidas para o domínio pleno da escrita é o uso dos sinais de pontuação, e mais especialmente o da vírgula, que, como é sobejamente sabido nos espaços escolares, é um dos sinais que mais impõem dificuldades em seu domínio. Em

---

<sup>1</sup> O conceito de norma padrão, de acordo com Bagno (2012), refere-se a um modelo de língua, um construto sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Quanto à norma culta, o termo engloba um conjunto de variedades sociolinguísticas empiricamente coletáveis, expressão da atividade linguística das cidadãs e dos cidadãos de vivência urbana e elevado grau de letramento.

grande parte, essa dificuldade surge de certa flexibilidade em seu uso, motivados por questões de estilo. Há, porém, uma gama de usos relacionados à própria estruturação sintática da língua para os quais se deve instituir um aprendizado orientado pelo rigor que a variedade padrão da língua define.

Não se pode negar que o ensino do sistema de pontuação não seja uma tradição na escola brasileira, e o é em diferentes momentos da progressão escolar, contudo, em muitas salas de aula, ainda são seguidas prescrições da gramática normativa e, de forma mecânica, acompanhadas de exercícios baseados em frases descontextualizadas, sem qualquer função comunicativa evidente. Em muitos contextos escolares, gasta-se muita tinta com a realização de atividades que não exigem dos alunos qualquer análise mais profunda da língua. Neves (2003, p. 81) critica como ocorre o ensino de gramática no espaço escolar, que, afinal, se confunde com o ensino de terminologia apenas. Para essa autora,

à força de irmos repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas, vamos tendo como certo que aprender tais noções é aprender gramática, o que leva à conclusão límpida e irrefutável, de toda a comunidade, de que estudar gramática é desnecessário, pois tal estudo não leva a nada, e, mais que isso, é prejudicial, já que cria falsas noções e falsos pressupostos .

Aqui não se rejeita a ideia de que é necessário que os alunos dominem os termos gramaticais mais relevantes, mas que o façam por meio de um conhecimento reflexivo e explícito das regras da língua a fim de que possam aplicar esses conhecimentos em diversas situações da escrita de forma autônoma, crítica e contextualizada (PORTUGAL, 2015). Contudo, num cenário em que apenas a terminologia importa, sem vínculos com práticas discursivas e com a essência de uma gramática enquanto código, é fácil encontrar quem ignore que o sistema de pontuação é um recurso sintático e, logo, um recurso de produção de significado na construção do texto, o que pode ser reflexo do desconhecimento das funções da pontuação no texto. Rocha (1997 *apud* LEAL; GUIMARÃES, 2002, p. 130), afirma que “as discordâncias sobre as funções da pontuação durante sua evolução histórica interferiram sobre tais concepções”, o que – ainda em linha com o autor – se pode justificar no “próprio surgimento tardio dos sinais de pontuação.”

Constato esse cenário de discordâncias relacionado ao ensino da pontuação – em que pontuar constitui um grande desafio de aprendizagem aos alunos, prolongando-se esse desafio ao longo de vários anos da sua escolaridade, do Ensino Fundamental ao Médio – em minha própria experiência como professora da Educação Básica em escolas públicas do Estado do Ceará. Com dados estatísticos, corrobora-se tal constatação com o fato de o desempenho em

Língua Portuguesa de alunos do 9º ano no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do ano de 2017 não ter ultrapassado o nível três, de uma escala de proficiência com nove níveis (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020) e em cujas matrizes de competências a pontuação consta em diferentes momentos da progressão escolar. Esse é um desempenho considerado insuficiente pelo Ministério da Educação (MEC), uma vez que as competências e as habilidades adequadas para este ano escolar são conferidas a partir do nível sete da escala. O fato de os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental não pontuarem adequadamente seus textos apresenta um ônus imediato, mas também a longo prazo, pois que as dificuldades se prologam nos anos posteriores de sua vida escolar, provocando não somente problemas de compreensão, mas também de confiança nas suas competências como autores, o que, num ciclo ininterrupto, mina as suas habilidades de organizar o texto de acordo com suas intenções comunicativas.

Esta pesquisa, portanto, delinea-se como uma proposta de intervenção, por meio de análise e de reflexão, sustentada na hipótese de que o conhecimento linguístico explícito explorado por uma perspectiva funcionalista da língua pode melhorar a competência de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em empregar a vírgula, sinal de pontuação de base sintática. Os conhecimentos construídos no campo escolar e as experiências partilhadas entre os sujeitos devem contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos, tornando-os críticos e reflexivos. A pesquisa que apresento assenta na crença de que o conhecimento explícito da língua materna é um fator preponderante para que se alcance esse desenvolvimento. Quanto à pontuação em particular, crê-se aqui que um ensino de caráter investigativo pode potencializar a aprendizagem de como as relações sintáticas se organizam dentro do texto, através das suas unidades de constituição – frases, orações e períodos –, pois que tal ensino se sustenta em observação, reflexão, comparação e hipotetização acerca dos fatos da língua. Em última análise, engajar os alunos num ensino instigante pode contribuir para a sua maturação linguística, fomentando a autonomia de pensamento e ações. Alinha-se, assim, com o que defende Neves (2004, p. 18), segundo a qual a escola deve “ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática”.

Ao contrário de práticas mecânicas inspiradas em gramáticas prescritivistas (e em livros didáticos de mesmo matiz), acredita-se que a tomada de consciência sobre os conhecimentos linguísticos – “conhecimento refletido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais” (LABRINCHA, 2016, p. 36) –, estimulado por um tratamento

funcionalista, em que a língua não é vista como um sistema de regras que representa nossos pensamentos, mas sim como um sistema de produção de significados através de escolhas, cria condições favoráveis para o desenvolvimento da capacidade de empregar a vírgula. Noutras palavras, uma abordagem funcionalista para o ensino de gramática, em que entram em jogo o uso e a reflexão sobre o uso, pode constituir-se numa estratégia adequada para a exploração do conhecimento linguístico que o aluno já tem e permitir-lhe aceder, de modo consciente, a novos conhecimentos. Dentre eles, a pontuação e, mais especificamente, o emprego da vírgula nos textos.

Adoto, em particular, princípios da gramática sistêmico-funcional, discutidas, por exemplo, em Halliday (1994, 2004, 2014), Neves (1997, 2002, 2003, 2004, 2018), Fuzer e Cabral (2014) e Mendes (2014), porque tais princípios podem estimular “nossa consciência sobre os significados que as palavras e suas combinações geram para alcançarmos efetivamente nossos propósitos em contextos específicos” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 19). A ausência de uma reflexão teórica sobre a pontuação, como afirma Dahlet (2002), impossibilita a apropriação desse sistema pelo aluno, incitando-o a um comportamento de imitação. Essa necessidade de reflexão no meio escolar é defendida por Luft (2005, p. 67), quando afirma que o aluno com pensamento reflexivo tem habilidades cognitivas bem desenvolvidas, experiências de interação social e as competências linguísticas necessárias para evoluir intelectualmente. Assim, estudar a pontuação sob a luz de uma gramática funcionalista potencializa bastante o domínio sobre o sistema de pontuação em português, o que por sua vez influencia positivamente na qualidade da produção dos textos dos alunos.

Nesta pesquisa, eu tive a oportunidade de pensar mais profundamente sobre o ensino de Língua Portuguesa, sempre tão arraigado a uma tradição normativa de ensinar a gramática. Eu mesma avaliei minha prática e pude enxergar o quanto de automação há nela. Esse processo de amadurecimento foi estimulado pelo seguinte ponto de indagação: Como o conhecimento linguístico explícito explorado por uma perspectiva funcionalista da língua pode melhorar a competência de alunos em pontuar seus textos escritos. Para responder a essa questão, deparei-me com outras: como é ensinada a pontuação na escola? Em que nível de apropriação está a pontuação dos alunos em seus textos? O que os alunos compreendem sobre o sistema de pontuação em português? Por essas preocupações investigativas, estabeleci os seguintes objetivos, geral e específicos:

Geral:

- a) Examinar como o conhecimento linguístico explícito na perspectiva da gramática sistêmico-funcional permite instrumentalizar alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para aperfeiçoarem a capacidade de pontuação em seus textos.

Objetivos específicos:

- b) Identificar os problemas mais recorrentes na pontuação dos textos dos alunos;
- c) Identificar os conhecimentos linguísticos implícitos relacionados com o uso da vírgula;
- d) Desenvolver uma intervenção pedagógica na sala de aula de Língua Portuguesa, através de uma proposta de ensino pautada em uma perspectiva funcional da língua, que associe o conhecimento linguístico explícito e o uso da vírgula;
- e) Investigar a relação entre o conhecimento linguístico explícito e as competências de escrita, em especial ao que concerne o uso da vírgula;
- f) Investigar as diferentes construções de sentidos decorrentes do uso da vírgula.

Para tanto, esta pesquisa, que se pretende diagnóstico-exploratória, se sustenta na aplicação de um teste diagnóstico, de uma intervenção pedagógica em cinco oficinas e de um teste de avaliação. Conforma-se, portanto, como uma pesquisa de natureza tanto qualitativa, como também quantitativa, já que é possível apresentar numericamente, a partir da aplicação de testes de diagnóstico e de avaliação, o desempenho dos alunos quanto ao emprego da vírgula. Essas aplicações foram realizadas em uma escola municipal no interior do Estado do Ceará que atende a um público do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II). A população a ser analisada constitui-se de um grupo de 15 alunos, todos monolíngues de português brasileiro, com idades que variam entre 14 e 17 anos, com 3 aluno autodeclarado do gênero masculino e 12 autodeclarados do gênero feminino. Quanto à cor da pele, declaram-se de cor branca, negra e parda, sendo 7 autodeclarados pardos, 6 autodeclarados brancos e 2 autodeclarado negros. Nenhum dos alunos teve qualquer reprovação ao longo da sua escolaridade. Por considerações éticas, todos os participantes e a escola serão mantidos, nesta pesquisa e em todos os documentos dela provenientes, sob total anonimato. Assim, ao me referir a qualquer um dos participantes será utilizado um código, formado pelas letras iniciais que compõem o seu nome.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, para além desta introdução. No capítulo 2, apresento uma exploração dos conceitos teóricos basilares a este estudo. Discuto, portanto, sobre conhecimento linguístico explícito, sobre gramática sistêmico-funcional e sobre o lugar da pontuação no sistema linguístico e sua relação com o ensino, além de apresentar o sistema relativo à pontuação, que é objeto de análise. No capítulo seguinte, descrevo os

procedimentos metodológicos adotados para a realização da investigação, o que inclui a elaboração das atividades que compõem tanto o teste diagnóstico como o de avaliação e a intervenção pedagógica. Na sequência, discuto criticamente os resultados da aplicação de ambos os testes – tanto quantitativa como qualitativamente – e da intervenção pedagógica, o que se reflete em uma análise das oficinas. Por fim, reflito sobre toda a trajetória da pesquisa, as conclusões a que cheguei e as contribuições que este trabalho pode ter tanto no meio acadêmico quanto nas práticas pedagógicas da escola.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa, proponho-me a avaliar como a competência alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental em utilizar a vírgula pode se beneficiar da explicitação de conhecimentos implícitos sobre regras de estruturação e funcionamento da língua portuguesa. Assim, para a compreensão desta pesquisa, é capital discutir o que é o conhecimento linguístico, como também o é a sua relação com o ensino de gramática e as possibilidades pedagógicas que delineiam essa relação. É o que se faz na seção 2.1, imediatamente a seguir.

Minha proposta de intervenção se sustenta numa visão funcionalista, o que se explora na seção 2.2. Embora haja várias (e, por vezes, discordantes) correntes funcionalistas, há um conjunto de princípios que use essas correntes de modo que assim se permite nomeá-las. Essa discussão converge para princípios da linguística sistêmico-funcional. Essa escolha se justifica no fato de ser essa a corrente funcionalista que mais abordou a relação entre linguística e ensino.

Nas seções seguintes, 2.3 e 2.4, a pontuação ocupa lugar de centralidade, em que reviso o seu papel dentro do sistema linguístico, como se concretiza o seu ensino nas instituições escolares e as diferentes perspectivas que assumem os gramáticos e linguistas ao estudá-la.

A fundamentação teórica da minha pesquisa se encerra com um ponto de situação sobre a vírgula em que menciono trabalhos que foram realizados com crianças e adolescentes, em diferentes contextos, sobre o uso da vírgula, assim como os resultados obtidos.

### 2.1 CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EXPLÍCITO

A expressão *conhecimento linguístico explícito* (Sim-Sim, Duarte & Ferraz 1997, Duarte 2008) designa uma abordagem de ensino e aprendizagem da gramática que tem como foco evoluir o conhecimento linguístico implícito para um nível posterior que é o conhecimento linguístico explícito. Partes desta seção fazem parte do artigo “A contribuição do conhecimento linguístico explícito no ensino de gramática” (FREIRE; MARTINS, 2020).

#### 2.1.1 O que é conhecimento linguístico explícito

Nesse processo de evolução do conhecimento implícito para o explícito, está a tomada de consciência linguística. Noutras palavras, a consciência linguística é um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito e se caracteriza pela capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização (DUARTE, 2008). Essa consciência, ao longo do percurso escolar dos alunos, transforma-se em conhecimento linguístico explícito.

O desenvolvimento da consciência linguística representa uma forma de aumentar a autoconfiança linguística dos alunos, por torná-los conscientes de que a sua variedade linguística de origem é tão complexa e estruturada e, portanto, tão digna de respeito, como a variedade padrão usada na escola. Paralelo a isso, a aula de língua portuguesa deve propiciar o domínio progressivo do português padrão, nas diversas situações sociais em que esta variedade deve ser usada, tornando o aluno mais seguro no seu conhecimento da língua e na sua capacidade de selecionar adequadamente a variedade que deve mobilizar em cada situação de uso. Esse é, portanto, um conhecimento explícito da língua.

O termo “conhecimento explícito da língua” foi largamente utilizado por ocasião da elaboração do Novo Programa de Português do Ensino Básico (NPPEB) (PORTUGAL, 2009), homologado em 2009 pelo Ministério de Educação de Portugal. Embora o NPPEB tenha sido substituído, em 2015, pelo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PORTUGAL, 2015), o conhecimento linguístico explícito continua a ser um eixo estruturante da educação básica portuguesa. No Brasil, a BNCC traz, nas diversas práticas de linguagem, leitura, produção de textos orais e escritos, orientações para que haja um favorecimento do estudo metalinguístico e semiótico da língua, voltado para contextos de uso e análise desse uso.

O conhecimento linguístico explícito designa uma proposta de trabalho de ensino e aprendizagem baseada no movimento anglo-saxónico conhecido como *language awareness*, proposto por Carl James e Peter Garrett, e que tem como meta fazer evoluir o conhecimento implícito do educando para um nível de conhecimento explícito (COSTA *et al.*, 2011). O NPPEB (PORTUGAL, 2009, p. 16) define conhecimento linguístico explícito como “[...] a refletida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro [...]”, desse modo o conhecimento explícito da língua é acessado na educação formal e implica uma abordagem pedagógica que valorize o exercício do pensamento reflexivo no que se refere à estrutura e ao funcionamento da língua, podendo propiciar a sistematização de conhecimentos e também o desenvolvimento de uma competência metalinguística.

Ainda segundo Duarte (2008), o conhecimento explícito corresponde ao conhecimento sistemático e reflexivo do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, assim como do conhecimento dos princípios e das regras que regem o uso na modalidade oral e escrita desse sistema. Nesse nível de conhecimento, está presente a capacidade de identificar e nomear as unidades da língua (morfemas, palavras, grupos sintáticos, orações), de reconhecer e caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam nas

estruturas formadas; configura-se também pela capacidade de escolha das unidades e estruturas mais adequadas para expressar significados específicos e a concretização de determinados objetivos em situações de uso oral e escrito da língua.

Alves (2004, p. 28), define como explícito todo o “conhecimento que se mostra verbalizável, analisável”. Desse modo, aquilo que é explicitado na língua, pensado, organizado, sistematizado, passa a ser do domínio consciente do sujeito e passível de explicitação.

### **2.1.2 O papel do conhecimento linguístico explícito no ensino da gramática**

Para se ter um leitor proficiente, um escritor profícuo, um falante que domine a norma padrão da língua nos mais diversos contextos sociais em que ela for necessária, é indispensável que haja um concreto avanço no conhecimento linguístico explícito propiciado pelos espaços de escolarização. Isso é enfatizado por Duarte (2008, p. 16) ao afirmar que “tomar consciência daquilo que sabemos sobre a nossa própria língua, transformar aspectos do nosso conhecimento intuitivo num conhecimento reflexivo, objetivo, estruturado, constitui um enriquecimento intelectual de que nenhuma criança ou jovem deve ser privado”. Faz-se necessário, portanto, que se relacione o conhecimento linguístico ao ensino de gramática.

A disciplina de Língua Portuguesa, muitas vezes, atende a uma visão de que a língua deve ser ensinada dentro de um contexto e que não há necessidade de uma explicitação da gramática da língua. Assim se investe em desenvolvimento de competências como a oralidade, a leitura e a escrita, deixando de lado o conhecimento gramatical, o que se defende pelo fato de ele poder ser aprendido no decorrer do percurso escolar, sem uma intervenção formal, sistematizada. Isso, como acredito, resulta em uma aprendizagem deficiente da estrutura gramatical da língua.

É necessário que os alunos possam observar, comparar, construir hipóteses testá-las, fazendo uso dos seus conhecimentos prévios na construção de novos conhecimentos. Assim, propor descrições reflexivas da gramática em que os alunos possam constatar facilmente sua aplicação e que permita aos professores conhecer o nível de desenvolvimento linguístico desses alunos, em que se expressa que nem tudo se aprende espontaneamente e que é também necessário fazer uso da explicitação de determinados conteúdos, regras ou procedimentos teóricos, investindo no ensino das regularidades da gramática – já que uma língua é pautada na regularidade, e não nas exceções –, podem promover uma aprendizagem mais profícuo, refletindo um melhor desenvolvimento linguístico do alunos, com consequente alteração

qualitativa de desempenho (SIM-SIM *et al.*, 1997).

Duarte (2008, p. 17) refere-se à gramática tanto como o “estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade, como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento.” Assim, o conhecimento linguístico explícito, além de designar o “conhecimento reflexivo e sistemático do sistema intuitivo que os falantes conhecem e usam, bem como o conhecimento dos princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse sistema” (*Ibidem*), torna o falante capaz de identificar e nomear as unidades da língua, caracterizar as suas propriedades e selecionar as unidades e estruturas adequadas a um determinado contexto.

Dessa forma, ensinar gramática não significa ensinar algo completamente novo, mas sim trazer um conhecimento que o aluno já possui de modo inconsciente à tona, torná-lo consciente. Logo, o ensino reflexivo da gramática é a forma de construção de uma consciência progressiva sobre a língua. Acredito, em linha com Neves (2011, p. 46), que

a gramática que vai à escola não pode descaracterizar-se por uma inocente aceitação de que simples receitas e rótulos serão mais fáceis de digerir do que fundas reflexões que revelem a verdadeira natureza da linguagem, a qual, necessariamente, é complexa.

É importante considerar que, quando se fala em conhecimento linguístico explícito, se admite obviamente que existe um conhecimento que é implícito. Admite-se também que os alunos são falantes competentes da língua e que mobilizam automaticamente regras gramaticais para se comunicarem com outros falantes da língua. E isso de forma inconsciente e eficiente. Esse conhecimento implícito é de natureza fonológica, morfológica, sintática, lexical, semântica, pragmática e discursiva. Ou seja, inclui um vasto conhecimento gramatical que os alunos possuem, mas que, a meu ver, precisam passar a ter consciência disso, papel que o professor assume.

Para Costa *et al.* (2010, p. 9), cabe ao docente de Língua Portuguesa

- a) Investir em descrições mais adequadas da gramática do português. [...]
- b) Tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos nossos alunos. [...]
- c) Tomar consciência dos aspectos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea. [...]
- d) Investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades. [...]
- e) Orientar o estudo da gramática em dimensões para além da mera correção do erro.

O ato de explicitar o conhecimento implícito torna a aprendizagem mais coerente, com maior carga de significação. Cabe, porém, ao docente distinguir quando isso é possível e quando

não o é. Há conteúdos que só podem ser ensinados em contextos de instrução. Ou seja, “há construções ou regras que só são aprendidas se forem explicitamente ensinadas, é impossível recorrer a um conhecimento inconsciente que não existe” (COSTA *et al.* 2011, p. 10). Um exemplo é o uso da mesóclise. Do mesmo modo, valorizar as regularidades da língua explicitando o seu uso potencializa o educando para resolver situações da língua em que o emprego dessa regularidade é necessário.

Ainda segundo Costa *et al.* (2010), o conhecimento linguístico explícito é uma competência que precisa ser trabalhada assim como a leitura, a escrita e a oralidade. A autora afirma que o ensino de gramática tradicionalmente é feito com o uso de metodologias que não transformam o “saber em uso” (COSTA *et al.* 2010, p. 10), resultando em uma ausência de conhecimento metalinguístico dos alunos, o que, por sua vez, colabora para um fácil esquecimento dos conteúdos.

Se se sabe que “a aprendizagem de gramática tem-se centrado na nomenclatura, sem tempo para treino e reinvestimento dos conhecimentos adquiridos” (COSTA *et al.*, 2010, p. 10) e que tem produzido um resultado insatisfatório, têm-se os indícios necessários para um novo caminho a percorrer: o caminho oposto, permeado pela reflexão, pela explicitação e pelo reforço.

O estudo da gramática requer treino, sistematização, explicitação, assim

assumir a nuclearidade do Conhecimento Explícito da Língua é revalorizar o seu papel e, conseqüentemente, conceber um trabalho sobre a gramática que implica abordagens autônomas, com tempo e centradas no desenvolvimento desta competência. (COSTA *et al.*, 2010, p. 12)

Costa *et al.* (2010, p. 13) apontam, em suma, quatro pontos principais do ensino de gramática pautado no conhecimento explícito da língua. São eles:

Consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos.  
Trabalho orientado para detecção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização.  
Organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.  
Competência nuclear.

Devido ao conhecimento linguístico explícito estar também relacionado com a habilidade de compreensão da linguagem oral e escrita, ele contribui para o crescimento linguístico do aprendiz, proporcionando a oportunidade de tomada de consciência dos atos discursivos que realiza tanto em nível oral quanto escrito, uma vez que o ensino de língua que

desenvolve a capacidade de elaboração mental influencia significativamente no desenvolvimento cognitivo e comportamental do sujeito, de acordo com Teixeira *et al.* (2010)

A gramática de uma língua, para Teixeira *et al.* (2010), traz em si regras e operações que, para serem absorvidas, necessitam de atenção e esforço de memória sobre os dados linguísticos. Quando identificadas as semelhanças nesses dados, constroem-se as generalizações e sistematizações, e a formulação de regras estimula a capacidade de abstração e o raciocínio teórico. Desse modo o conhecimento linguístico explícito deve ser tratado não como um tema transversal, mas como uma competência nuclear no ensino da gramática, visto que é papel da escola “contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição” (SIM-SIM *et al.*, 1997, p. 17).

### **2.1.3 O trabalho com o conhecimento linguístico explícito**

Um ensino orientado para a estimulação do conhecimento explícito da língua deve permitir que esse conhecimento seja “recuperado e mobilizado em situações de uso” (COSTA *et al.*, 2010, p. 11). Um caso de aplicação de todos os princípios até aqui discutidos pode ser no ensino das regras de pontuação sustentado em uma reflexão funcional sobre as unidades linguísticas e funções sintáticas.

Para Duarte (2008), os resultados positivos de se trabalhar o conhecimento linguístico explícito representam-se em três eixos estruturantes: objetivos instrumentais; objetivos atitudinais; e objetivos cognitivos gerais e específicos

Os objetivos instrumentais dão conta da oralização e do ato de ler e escrever melhor. Estão relacionados, por exemplo com o domínio da ortografia e da pontuação. Há uma relação estreita entre reflexão sobre a língua, conhecimento linguístico explícito e bom desempenho nas áreas de leitura, escrita e oralidade. Tomando como referência a pontuação, sabe-se que a vírgula é definida nos manuais da gramática normativa como marcadora de pequena pausa, o que desconsidera que nem sempre existe uma relação direta entre prosódia e pontuação, já que as regras para o uso da vírgula são em grande parte de natureza sintática. Então, é normal que o aluno coloque vírgula em uma fronteira prosódica, entoacional, mesmo que não sejam permitidas pelo padrão sintático. Assim, para que as regras sejam aplicadas corretamente nas produções escritas, é necessário que haja algum conhecimento da terminologia gramatical, uma

vez que essas regras a utilizam.

Também na leitura é fundamental a ação de explicitação sobre propriedades e características dos textos, assim como a consciência do que são padrões sintáticos complexos, recursos de referência e outras estruturas que requerem orientação explícita para uma melhor compreensão. Essas questões explicitadas funcionam como instrumentos para a identificação de textos diversos e para sua compreensão, ajudando no desenvolvimento do senso crítico dos alunos.

Também a oralidade pode ser muito beneficiada pelo ensino explícito da língua, já que pode criar condições para o aluno usar, em contextos de uso diferentes, o nível de linguagem apropriado, saber fazer as flexões (verbais, nominais) ou o uso de constituintes prosódicos, como a pausa.

Por fim, como Costa *et al.* (2011, p. 19) sintetizam, para se atingir o objetivo instrumental é necessário: tomada de consciência e sistematização de propriedades linguísticas e mobilização dos conhecimentos gramaticais em situações de uso.

Quanto aos objetivos atitudinais, estão relacionados com a construção da segurança linguística – vinda do conhecimento consciente das estruturas gramaticais e com o respeito e a tolerância frente às variações linguísticas. Tolerância e respeito nascem da constatação de que a variação linguística é um fenômeno natural e que toda variante tem uma gramática.

A construção de uma frequente reflexão sobre a língua e seu pluralismo com ações pautadas em atividades metalinguísticas e de sistematização devem ser incorporadas, por exemplo, em atividades de observação de falas espontâneas, no registro de diversas modalidades de texto, na comparação da estrutura de textos pertencentes a gêneros diversos, na observação de registros de fala e escrita formais. Assim, é requerida do professor uma atitude aberta, não dogmática, mas sim descritiva, tendo a língua como objeto que está à disposição do falante para melhorar suas atitudes (COSTA *et al.*, 2011).

Os objetivos cognitivos gerais e específicos tratam da questão de que o conhecimento gramatical é um objeto de estudo, e tão importante quanto as competências de compreensão oral, leitura, expressão oral e escrita está o conhecimento linguístico explícito (SIM-SIM *et al.*, 1997).

O ensino da gramática deve levar à construção de um conhecimento gramatical sólido, construído por evidências empíricas (COSTA, 2011). Assim, qualquer atividade de aprendizagem que prime pelo aprender e pela descoberta deve ter as seguintes etapas, de acordo com Duarte (1992, 1998):

- a) **Planificação** (escolha e preparação dos dados): nessa etapa, o professor deverá selecionar e estudar o conteúdo gramatical que irá trabalhar com os alunos, organizando os dados linguísticos para as etapas seguintes;
- b) **Observação e descrição dos dados** (formulação de hipóteses e testagem com novos dados): aqui, os alunos assumem o protagonismo da investigação desses dados, pois analisam, descrevem, comparam, percebem diferenças e semelhanças – regularidades da língua –, aprendendo os conceitos gramaticais do conteúdo estudado;
- c) **Treino**: essa fase é destinada a realização das atividades de consolidação e interiorização das regularidades percebidas na etapa anterior.
- d) **Avaliação**: por último, os alunos fazem atividades para medir os conhecimentos alcançados sobre o conteúdo gramatical estudado.

Muitos docentes consideram que o trabalho sobre gramática é menos útil do que o trabalho sobre competências de leitura, escrita e produção e expressão oral. Para Duarte (2008), a língua deve ser ensinada de modo que os alunos aprendam a usá-la com propriedade em diferentes situações e contextos sociais. Para isso, o conhecimento linguístico explícito é peça fundamental. Esse mesmo pensamento, elevado a um contexto mais amplo, se vê também refletido em Sim-Sim *et al.* (1997, p. 11), que afirmam que “a educação básica, mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançados de educação e de formação”. A contribuição que a minha pesquisa pretende dar à educação básica é consolidar os conhecimentos linguísticos explícitos dos alunos nas aulas de língua portuguesa a partir de reflexões funcionalistas sobre a língua, tópico que se discute a seguir.

## 2.2 GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A pesquisa aqui proposta, em que examinei se o conhecimento linguístico explícito estimula a capacidade de alunos do ensino fundamental de aplicar adequadamente a vírgula em seus textos, dependeu de uma intervenção em sala de aula para o trabalho com descrições gramaticais. Pelo fato de a gramática normativa não considerar especificidades de contextos de uso, levando em conta também que a gramática sistêmico-funcional apresenta estreitas relações entre o discurso e a gramática de uma língua (uma vez que a produção de significados e a

inserção deles nos diversos contextos sociais gerados pela cultura representam a base de sua teoria), para a execução desta relevante parte da pesquisa, adoto princípios teóricos da Gramática Sistêmico-Funcional<sup>2</sup> (doravante, GSF). A GSF, que escolho por um histórico de aplicabilidade bem-sucedida ao campo da linguística educacional (BUTLER, 2003, p. 157), é uma de muitas possibilidades de tratamento funcionalista da língua, sendo outras possibilidades, por exemplo, a gramática discursivo-funcional ou o funcionalismo norte-americano. Une-as um conjunto de princípios centrais que as caracteriza como pertencentes ao polo funcionalista dos estudos linguísticos, em oposição ao polo formalista, representado, em particular, por abordagens de base gerativista.

Dentre esses princípios, elencam-se alguns abaixo:

- a) A forma dos enunciados depende de suas funções: a teoria gramatical inclui o estudo da forma, do significado e do uso, assim, além dos traços linguísticos formais, os semânticos e pragmáticos passam a ser abrigados em uma frente teórica geral, existindo inter-relações entre análise de dados e formação da teoria.
- b) As formas linguísticas não são, em si mesmas, os fins. Elas representam os meios para obtenção dos fins. Ou ainda, as formas são o trajeto para a descoberta do funcionamento da língua.
- c) As regularidades das línguas são representadas por questões recorrentes de circunstâncias de uso realizadas pelos falantes. A gramática funcional se posiciona entre as teorias que trabalham em torno apenas da estrutura da língua (sistematicidade) e as que estão voltadas para o uso da língua (língua como instrumento).
- d) Na gramática estão integrados os componentes sintático, semântico e pragmático.
- e) A gramática é susceptível às pressões de uso.
- f) A gramática organiza, em alguns conjuntos, opções de uso, e o falante faz suas escolhas, realizando seleções simultâneas.

Dentre as correntes funcionalistas, Neves (2018) cita quatro modelos que trazem em si um posicionamento teórico ponderado, distanciando-se de posições extremadas e que representam relevantes propostas do funcionalismo:

---

<sup>2</sup> Optei, neste trabalho, por usar a nomenclatura “gramática sistêmico funcional”, e não “linguística sistêmico-funcional”, embora ambas sejam tratadas como intercambiáveis em grande parte dos estudos da área. Parece diferenciá-las, como refere Butler (2003, p. 154), o escopo de atuação, sendo a expressão “linguística sistêmico-funcional” mais abrangente do que “gramática sistêmico-funcional”, que remete às origens da corrente hallidayana.

- a) Modelo de Eugenio Coseriu, que se concentra na proposta estruturalista de estabelecer os significados gramaticais distinguidos na língua e as oposições entre os significados, concebendo a língua como um conjunto de paradigmas funcionais.
- b) Modelo de Simon Dik, que se fixa na visão da interação verbal por via dos usuários, concentrando sua atenção nos usos da língua, correlacionando as classes, as funções e relações com as situações reais que as originaram.
- c) Modelo de Talmy Givón, que se fixa na não autonomia do sistema linguístico. Para ele, a pragmática é decisiva para a explicação da sintaxe da língua, que é uma entidade dependente e influenciada por processos cognitivos e comunicativos.
- d) Modelo de Michael Halliday, que toma como foco a noção de função atrelada ao papel que a linguagem desempenha na vida dos indivíduos demandado pela cultura e pelo contexto de situação real, alicerçado numa base sistêmica e paradigmática em que o enunciado parte das escolhas que o falante faz para alcançar seu propósito comunicativo. Esse modelo, como já afirmado, foi escolhido por mim para o desenvolvimento da intervenção, parte decisiva desta pesquisa.

Halliday (2004 *apud* NEVES, 2018), relaciona situação, cultura e linguagem sistematicamente, dando destaque ao conceito de função atrelado ao papel desempenhado pelo falante no meio sociocultural em que ele está inserido. Isso ressalta que o enunciado construído se forma a partir das escolhas que o falante faz para produzir significado, de acordo com sua intenção, expressando a liberdade que o falante tem no uso da linguagem.

De acordo com Neves (2018), o polo formalista ou as gramáticas formais interpretam a língua como um conjunto de estruturas que *a posteriori* podem construir relações regulares. Inclina-se as gramáticas formais para:

- a) Enfatizar os traços universais da língua;
- b) Tomar a sintaxe como base da língua (gramática arbitrária);
- c) Organizá-la em torno da frase.

Já as gramáticas funcionais interpretam a língua como uma rede de relações, sendo as estruturas a realização dessas relações. Elas caracterizam-se por:

- d) Enfatizar variações entre línguas diferentes;
- e) Tomar a semântica como base (gramática natural);
- f) Organizá-la em torno do texto ou discurso.

Assim os formalistas encaram a linguagem como um fenômeno mental e os funcionalistas a encaram como um fenômeno social. Tem-se abaixo um quadro resumo das características de cada tendência:

Quadro 1 - Síntese das características das tendências formalistas e funcionalistas

Gramática formal	Gramática funcional
Eixo sintagmático	Eixo paradigmático
Ênfase nos traços universais da língua	Ênfase nas variações entre línguas
Concepção de língua como um conjunto de estruturas.	Concepção de língua enquanto uma rede de relações.

Fonte: Adaptado de Neves (2018).

Na síntese de Butler (2003), o ponto de partida de uma abordagem funcionalista é a convicção de que a língua é um instrumento de comunicação humana e que isso explica como a língua se estrutura. A língua, portanto, é concebida como um instrumento de interação social, razão por que as descrições funcionalistas extrapolam o estudo da estrutura gramatical em si mesma e procuram, na situação comunicativa (em que estão inseridos contexto, interlocutores, propósitos comunicativos), a motivação que permite explicar os fatos da língua. Noutras palavras, um modelo funcionalista de abordagem da língua caracteriza-se por duas propostas básicas:

- a) a língua desempenha funções que são externas ao sistema linguístico em si;
- b) as funções externas influenciam a organização interna do sistema linguístico.

Sendo assim, a língua não constitui um conhecimento autônomo, independente do comportamento social, ao contrário, reflete uma adaptação, pelo falante, às diferentes situações comunicativas.

Esse posicionamento é reforçado nas palavras de Neves (1997, p. 3):

[...] o que caracteriza a concepção de linguagem defendida pela gramática funcional é seu caráter não apenas funcional como também dinâmico. Ela é funcional porque não separa o sistema linguístico e suas peças das funções que têm de preencher, e é dinâmico porque reconhece, na instabilidade da

relação estrutura/função, a força dinâmica por detrás do constante desenvolvimento da linguagem.

A gramática sistêmico-funcional ecoa essas características ao defender que a língua é um sistema sociossemiótico e que a questão primária de interesse é verificar como os usuários da língua se comunicam eficientemente em diferentes contextos, veiculando diferentes significados, dependentes das intenções dos interlocutores, do lugar de onde se fala, da situação de interação, do contexto de cultura em que se dá o evento discursivo. Por isso, Halliday (2014) defende que, em qualquer texto, há variáveis do contexto de situação que dão condições aos interlocutores de reconhecerem as condições de produção do texto (campo de interação), as relações que se estabelecem entre os interlocutores (as relações), e as estratégias linguísticas usadas para produzir a linguagem (modo). As variáveis contextuais estão relacionadas às funções que a linguagem desempenha, a que Halliday (2014) chama de metafunções.

Para cada variável contextual corresponde uma metafunção: ao elemento *campo* corresponde a metafunção ideacional, que se relaciona à compreensão do meio em que o evento comunicativo ocorre; ao elemento *relações* corresponde a metafunção interpessoal, que diz respeito aos modos de interação entre os interlocutores; e ao elemento *modo* corresponde a metafunção textual, que consiste na organização da informação, da mensagem. Embora inter-relacionadas, correspondem, para fins de descrição, a três estruturas distintas, que expressam organização semântica também distintas, sendo a língua concebida como um sistema de significados ao qual se associam essas três metafunções, que acontecem nos textos simultaneamente.

Por meio da função ideacional a linguagem é utilizada como expressão do conteúdo, ou seja, através dela “o falante e o ouvinte organizam e incorporam na língua sua experiência dos fenômenos do mundo real, o que inclui sua experiência dos fenômenos do mundo interno da própria consciência [...] assim como os atos linguísticos de falar e entender” (NEVES, 2018, p. 25).

A função interpessoal, é utilizada pelo falante para participar do evento de fala, servindo para transmitir e expressar seu julgamento pessoal, suas atitudes, bem como para externar as relações que estabelece entre si mesmo e o ouvinte. Essa função, além de aspectos retóricos, ajuda no estabelecimento e a manutenção dos papéis sociais, tendo um caráter interacional e pessoal; funcionando como um componente linguístico que serve simultaneamente para organizar e expressar o mundo interno e o mundo externo do indivíduo (NEVES, 2018).

A terceira função, a textual, tem uma configuração instrumental em relação às outras duas citadas anteriormente (HALLIDAY, 2004). Ela está relacionada com a própria criação do

texto. Através dela a linguagem contextualiza as unidades linguísticas fazendo agir no contexto e na situação, materializando o discurso: o emissor pode assim produzir o texto e o ouvinte ou leitor pode então reconhecê-lo. Do mesmo modo como a oração é uma unidade sintática, o texto é uma unidade operacional e a função textual vai além do estabelecimento de relações entre frases, mas diz respeito à organização interna da frase e da construção do seu significado enquanto mensagem (NEVES, 2018).

Para Neves (2018), as metafunções de Halliday são as manifestações dentro do sistema linguístico dos dois propósitos gerais de todo uso da linguagem: compreender o ambiente (metafunção ideacional) e influir nele (metafunção interpessoal). Ligados a esses dois componentes, vem a metafunção textual, que acentua-lhes a importância.

Assim, como a língua é “vista enquanto um sistema de produção de sentidos nos seus enunciados” (NEVES, 2018, p. 75), significa que ela é um sistema semântico e que esses significados se codificam na organização de itens lexicais e de itens gramaticais. A gramática codifica o significado, promovendo o isolamento de variáveis e de suas possíveis combinações na realização de funções semânticas específicas (HALLIDAY, 2004).

No que se refere à investigação da multifuncionalidade dos itens, Halliday (1985, 2004, 2014) aponta a investigação da realização de diferentes funções da linguagem e a investigação do funcionamento dos itens linguísticos, levando em conta diferentes limites de unidade, desde o texto até os sintagmas menores que a frase.

Dentre os temas de investigação funcionalista, segundo Neves (2018), estão os que depreendem noções gramaticais por meio das construções discursivo-textuais obtidos pela gramática, principalmente, como:

- a) A distribuição da informação e a construção de relevo, visto que é o falante que dá relevo ao evento comunicativo de acordo com os seus propósitos.
- b) As relações entre discurso e gramática. É por meio do discurso que a gramática é confrontada, sofrendo, muitas vezes, alterações, estando ela sempre presente no discurso.
- c) A liberdade de organização da linguagem dos falantes. Mesmo o falante agindo e processando somente as estruturas regulares da língua, ele faz escolhas que podem resultar nos sentidos e efeitos pragmáticos pretendidos.
- d) O fluxo de informação e o fluxo de atenção. É o falante que, dentro do discurso, controla a informação que flui, dirigindo, dentro de um ponto de vista determinado, o “layout”

que a informação irá receber para apresentá-la ao ouvinte. O falante dá à informação a roupagem que deseja, antes de apresentá-la ao ouvinte.

- e) As línguas naturais no seu uso efetivo. Independentemente do nível estrutural, a análise passa por toda situação comunicativa, o que abrange: propósito do evento de fala, seus participantes e seu contexto, incluindo atividade discursiva e produção de texto.
- f) Reorganização das estruturas linguísticas, pressionada pelo discurso, no entanto dentro das regularidades previsíveis.

Halliday (2014) assere que o caminho para a interpretação funcional da estrutura gramatical é a multifuncionalidade: os componentes linguísticos de uma mesma oração podem ser interpretados por diferentes ângulos. Cada componente corresponde a três tipos de coisa, mas, ao mesmo tempo, estão sintaticamente relacionados, de modo que um mesmo item gramatical pode representá-los.

Para explicar os termos *funcional e sistêmico*, dentro da gramática sistêmico-funcional, tem-se que é sistêmica porque a produção de significados é feita a partir de escolhas dentro de um leque de opções (sistemas), que é a língua (HALLIDAY, 2014). Ele também afirma que o estudo de uma língua não pode se basear somente na descrição de sua estrutura linguística (eixo sintagmático). Halliday (2014) enfoca o eixo paradigmático<sup>3</sup>, que consiste na rede de escolhas que o falante ou usuário da língua tem a sua disposição. O eixo paradigmático da língua dá conta do que o falante tem a sua disposição, das escolhas que ele fez e das que ele poderia ter feito (GOUVEIA, 2009). Assim, dentro da GSF, o uso determina a forma. Ou seja: as formas linguísticas estão diretamente relacionadas às funções que precisam ser desempenhadas em um determinado uso e contexto. É oportuno ater-se a dois componentes da GSF que atuam de forma interligada: contexto de situação e contexto de cultura. A partir da análise de ambos, é possível compreender como o falante utiliza a linguagem (NEVES, 2018).

Abaixo, tem-se um paralelo entre o contexto de situação e o contexto de cultura:

Quadro 2 - Comparativo entre contexto de situação e contexto de cultura

CONTEXTO DE SITUAÇÃO	CONTEXTO DE CULTURA
Concretiza a comunicação em um determinado ambiente	É mais abstrato e geral É parte de um sistema social
Efetiva as possibilidades linguísticas (Real)	Possibilita a produção de sentido (Potencial)
Associa-se com o registro	Associa-se com o gênero

Fonte: Adaptado de Neves (2018).

<sup>3</sup> Structure is the syntagmatic ordering in language: patterns, or regularities, in what goes together with what. System, by contrast, is ordering on the other axis: patterns in what could go instead of what. This is the paradigmatic ordering in language.

Como mostra o quadro, no contexto de cultura nasce a definição dos gêneros e, no contexto de situação, se realizam e definem os registros desses gêneros. Ou seja: como o contexto de situação está relacionado ao ambiente imediato no qual o texto ocorre e o contexto de cultura está ligado ao ambiente sociocultural que envolvem as ideologias, convenções sociais, históricas e culturais, derivam-se desses dois contextos a noção de registro e gênero.

A noção de registro associa-se a um protótipo de construção textual que é socialmente compartilhado. A noção de gênero vincula-se ao contexto de cultura e ao propósito comunicativo, representam modos diferentes de usar a língua para realizar determinados propósitos comunicativos.

Como lembra Gouveia (2009), a unidade de processamento central da gramática é a oração. Tudo ocorre a partir dela: acima dela, abaixo dela, além dela. Mesmo a oração tendo essa centralidade, é o texto a unidade descritiva que dá acesso ao sistema, razão por que uma abordagem sistêmico-funcional é feita de cima para baixo, topo-base (*top-down*), da unidade maior para a unidade menor, tornando essa abordagem diferente das abordagens formais da descrição gramatical, que costumeiramente ocorrem da base para o topo (*bottom-up*). Segundo Halliday (2004, p. 10), a oração é também a unidade principal de processamento da lexicogramática, porque é nela que os significados são mapeados numa estrutura gramatical integrada. A oração consegue ser, ao mesmo tempo, uma representação, uma mensagem e uma troca. Portanto, ela é, no que se refere à estrutura gramatical, o resultado simultâneo de significados pertencentes às três metafunções.

Segundo Fuzer e Cabral (2014), o texto pode ser concebido como um objeto em si mesmo ou como o instrumento pelo qual se atinge um fim. No primeiro caso, remete às perguntas: *o que o texto significa? Por que é valorizado?* No segundo caso, cabe perguntar: *o que o texto revela sobre o sistema da língua?*

Assim, ainda segundo as autoras, é por meio das orações que o texto se realiza e que ele se constitui enquanto unidade semântica. Halliday (1998, p. 178), em uma relação de proporcionalidade, expressa a importância que o texto tem para a semântica, quando diz que “o texto é para o sistema semântico o que uma oração é para o sistema léxico-gramatical e uma sílaba para o sistema fonológico”.

A língua é um sistema semiótico que agrega diferentes estratos. As escolhas linguísticas que os falantes têm a sua disposição, dentro da linguística sistêmico-funcional, traduz-se em dois estratos: de conteúdo e de expressão. O estrato ou nível de conteúdo divide-se em léxico-gramatical (que envolve as palavras, vocabulário e estruturas) e semântico-discursivo (que se

relacionam aos sentidos e significados). Eles realizam-se um por meio do outro. É através do estrato léxico-gramatical que se torna possível compreender os significados semânticos discursivos (MARTIN; ROSE, 2003). É também através desses dois componentes que se formam a camada de conteúdo que o potencial de significados da língua é alimentado e expandido (HALLIDAY, 2004). O nível de expressão se divide em aspectos fonológicos (oralidade) e aspectos grafológicos (elementos gráficos). Esse nível dá conta da organização dos sons em estruturas formais e também do sistema de escrita.

Além da multifuncionalidade, outra categoria analítico-descritiva que tem destaque na GSF é a constituição<sup>4</sup>. A constituição representa a propriedade do eixo sintagmático em que se realiza a composicionalidade das unidades dos estratos de uma língua, em que unidades maiores são constituídas por unidades menores, representando-se essa relação hierárquica por uma escala de níveis (*rank scale*), estando cada unidade num nível da escala. Numa perspectiva topo-base (*top-down*), a oração é a referência das realizações da constituição do estrato lexicogramatical. A escala de níveis da lexicogramática realiza-se a partir da oração, constituída por sintagmas/grupos, que se constituem por palavras, que, por fim, se constituem de morfemas.

Halliday (1985) afirma que, para se codificar o significado de unidade no texto<sup>5</sup> escrito, existem os espaços entre as palavras e os sinais de pontuação. Para ele, a pontuação ajuda o leitor a seguir a ordem lógica do pensamento e a compreender o sentido do texto, no que, em sua ausência, o leitor teria dificuldades na construção desse sentido. É também afirmado por Halliday (1985) que a pontuação pode relacionar-se com dois campos: tanto com o da gramática, como com o da fonologia. O escritor pode pontuar tanto gramaticalmente, como fonologicamente, ou ainda mesclar os dois campos. O linguista britânico afirma ainda que a língua oral e a língua escrita possuem a mesma gramática, o que implica em uma associação entre as unidades gramaticais e as unidades prosódicas. Sendo a lexicogramática um sistema de estruturas gramaticais e itens lexicais, que se põe em realização pelo sistema fonológico e grafológico (FUZER; CABRAL, 2014), cabe dizer que a pontuação se relaciona aos dois sistemas.

### 2.3 O LÓCUS DA PONTUAÇÃO NO SISTEMA LINGUÍSTICO E O SEU ENSINO

---

<sup>4</sup> Para Halliday (2004), a constituição é a estrutura composicional mais destacável na linguagem, podendo se dar de três formas: fonológica, grafo-fonológica e léxico-gramatical.

<sup>5</sup> Dentro da perspectiva da gramática sistêmico-funcional, texto é qualquer instância da língua, em qualquer meio, que faz sentido a alguém que conhece a língua (HALLIDAY, 2004, p. 4).

Ao contrário do que pregam algumas diretrizes oficiais quanto ao lugar da pontuação no sistema linguístico do português, como faz, por exemplo, o Dicionário Terminológico<sup>6</sup>, que afirma ser a pontuação um recurso do campo da ortografia, Mendes (2014) defende que o sistema de pontuação não está tão ligado ao desenvolvimento da ortografia, mas mais ao desenvolvimento dos aspectos da textualização. E conclui: “são os procedimentos da textualização, condicionados pelas contingências da interação diferida, que determinam as necessidades de pontuação de um texto” (MENDES, 2014, p. 71).

Chanquoy e Fayol (1995, *apud* MENDES, 2014), defendem que o sistema de pontuação tem os seus signos mais bem compreendidos quando seu uso é visto sob uma ótica textual. Esses autores percebem a pontuação e os conectivos como marcadores da natureza da relação de entidades de acordo com a representação cognitiva. Ou, nas palavras de Mendes (2014, p. 72): “estes autores veem a pontuação e os conectores como traços de operações cognitivas e/ou linguísticas profundas, que servem para marcar à superfície as relações interposicionais”.

De acordo com Beaugrande (1984) a pontuação é um subsistema do texto que impede a linearidade do discurso, traz a descontinuidade para dentro do texto, sendo, a pontuação, um recurso para o autor dar forma ao seu texto. Esse sistema, além de dar forma às estruturas textuais, atende também à intenção do autor no gerenciamento dos recursos textuais para guiar o leitor na reconstrução dos significados do texto.

Leal e Guimarães (2002, p. 133) destacam a suplementação semântica exercida pela pontuação quando dizem que

o produtor do texto pode, em grande parte das ocasiões, selecionar um entre vários signos que podem ser utilizados, mudando, em diversos momentos, a estrutura das sentenças e períodos concomitantemente às seleções entre os sinais de pontuação.

Os autores referem-se também à função sintática desse sistema, unindo ou separando partes do discurso, fazendo junções, disjunções, inclusões, ajudando o leitor a perceber as relações entre as partes do texto.

Em concordância com Catach (1980), que afirma que a pontuação é um conjunto de sinais visuais que organiza e acompanha o texto escrito, constituindo-se a pontuação em um recurso, um sistema próprio dessa modalidade linguística, Dahlet (2002) adverte sobre o risco de uma vinculação indiscriminada das pausas da oralidade como referência para se pontuar

---

<sup>6</sup> É um documento do Ministério da Educação de Portugal que se destina a ser uma ferramenta de consulta e auxílio ao ensino da gramática e estudo dos textos, disponível em: <http://dt.dge.mec.pt/>.

textos escritos: “Essa visão, no final das contas desvalorizante da escrita, não motiva necessariamente os alunos a dominar esse código, cuja importância na construção social da imagem de si, no entanto, conhecemos” (DAHLET, 2002, p. 31).

Em Luft (2002), temos um posicionamento de que a pontuação é um sistema de ordem sintática e não fonológica. Isso é evidente quando ele afirma que

A nossa pontuação - a pontuação em língua portuguesa - obedece a critérios sintáticos, e não prosódicos. [...] Ensinam as gramáticas que cada vírgula corresponde a uma pausa, mas que nem a toda pausa corresponde uma vírgula. Essa ligação entre pausa e vírgula deve ser a responsável pela maioria dos erros de pontuação (LUFT, 2002, p. 7).

A ideia de pontuar para marcar as pausas da oralidade surgiu na Antiguidade Clássica e perdurou até o fim da idade Média, uma vez que nesse período só se lia em voz alta. No entanto, com a invenção da imprensa, a leitura silenciosa ganhou espaço e se popularizou. Os leitores deixaram de usar o recurso da voz e passaram a usar somente o cérebro e os olhos no processo de leitura. Com a leitura silenciosa, ganhou-se muito mais rapidez no ato de ler. Com todas essas mudanças, a função da pontuação também passou a ser outra: orientar o leitor para as mudanças na ordenação sintática canônica das orações.

As gramáticas normativas dispõem de modelos a serem reproduzidos cada vez que um texto é escrito, com o objetivo de escrever-se bem. Com relação à pontuação, que é um suporte importante na constituição de um bom texto, as prescrições para seu uso estão excessivamente ligadas ao oral, à noção de pausa (DAHLET, 2002), o que pode levar quem estuda a língua ao entendimento inadequado de que a oralidade é um modelo, uma referência para a escrita.

Quanto ao ensino da pontuação, e como é sabido por muitos professores, trata-se de um ensino ainda muito restrito às orientações da gramática normativa (e de livros didáticos que as reproduzem), o que contraria o princípio de que a pontuação está estreitamente relacionada com a própria construção textual, como lembra Beaugrande (1984). Portanto, é corriqueiro, em muitas salas de aulas do país, que não haja uma reflexão sobre o uso desse sistema em contextos linguísticos e discursivos diversificados, limitando-se a rotina da sala à exposição de regras e de exercícios mecânicos, com frases isoladas ou textos curtos que impedem o pensar sobre esse sistema e sobre o modo como ele pode favorecer a autonomia da escrita e a tessitura dos textos, o que permitiria ao aluno organizar conscientemente as relações que precisam permear o texto a fim de que esse texto possa significar.

Em consonância com o afirmado acima, Leal e Guimarães (2002) dizem que o ensino de pontuação nas escolas é feito de forma descontextualizada, associando-se o uso dos sinais

de pontuação aos aspectos orais da linguagem, desprezando-se, muitas vezes, o fato de a pontuação ser um recurso sintático importante na construção da textualidade, na organização coesiva.

O ensino de pontuação fundamentado em preceitos normativistas acaba por criar um paradoxo, pois, como lembram Martelotta *et al.* (2015), a pontuação frequentemente representa um obstáculo significativo no caminho para a apropriação da norma culta escrita e esse obstáculo tende a crescer quando a proposta de ensino da pontuação é pautada como um receituário, em que cada sinal, percebido isoladamente, fora de um contexto, é concebido como parâmetro a uma determinada estrutura linguística.

Uma alternativa possível surge nos PCN (BRASIL, 1998) que adotam uma perspectiva contrária a essa. Os PCN dão ênfase à única regra que orienta esse campo da gramática, quando afirmam que as margens não podem receber pontuação: “[...] entre sujeito e verbo e entre verbo e seu complemento; tudo o mais fica no âmbito das possibilidades, das motivações” (MARTELOTTA *et al.*, 2015, p. 83). Essa orientação dada pelos PCN para o trabalho com a pontuação pode ser muito bem associada a uma perspectiva funcionalista, em que se tem um campo bastante favorável à união do domínio dos recursos linguísticos e a ação comunicativa eficaz.

Dentro da discussão acima sobre a pontuação, e sobre o seu lugar no sistema linguístico, defendo a posição de que ela é fortemente pertencente ao domínio da escrita, sendo, a meu ver, apoio indispensável no processo de composição textual, como já referido. Nessa defesa, é oportuno trazer aqui o conceito de texto segundo Fuzer e Cabral (2014, p. 22), para quem “O texto é uma entidade semântica [...], um construto de significados, e ao mesmo tempo uma troca social de significados”. Assim, para que a pontuação possa cumprir essa função dentro do texto escrito, é necessário que haja uma consciência linguística a respeito da semântica, enquanto sistema de significados, mas também a respeito da lexicogramática, que, numa perspectiva sistêmico-gramatical, como já apresentado, é constituída pelas unidades lexicais e gramaticais dentro do contexto do texto, o que se instaura no domínio do conceito de unidades linguísticas, como se depreende da seguinte afirmação de Kress (1982): “Grande parte do sucesso em alcançar o domínio total da linguagem escrita repousa no domínio da criança sobre o conceito de sentença [...]”. Portanto, só havendo uma clara compreensão, ou ainda um conhecimento linguístico explícito sobre essas estruturas, é que se poderá instanciá-las como recurso disponível para pontuar o texto.

Com relação à aprendizagem da pontuação, Hall (1996, *apud* MENDES, 2014, p. 78),

aponta que, na “revisão da literatura sobre a temática”, se nota “a percepção praticamente unânime de que a aprendizagem da pontuação não é um processo mecânico que passe pela simples aprendizagem e pela aplicação de regras fechadas, inflexíveis e gerais”. É entendida como um processo ligado à reflexão do uso da linguagem e à concepção de que ela representa um recurso à constituição da textualidade.

Também quanto à aprendizagem, Leal e Guimarães (2002) orientam que é importante o contato contínuo dos estudantes com textos de circulação social, em que estão presentes as formatações globais dos textos e a pontuação, uma vez que a aquisição desses conhecimentos é paralela. Orientam também que é importante que o professor avalie os progressos e dificuldades na aquisição desse conteúdo. A pesquisa aqui desenvolvida vincula-se a essa linha de pensamento, já que investe na teoria de que o conhecimento linguístico explícito explorado a partir de uma reflexão funcionalista pode estimular um desempenho mais eficiente quanto à aprendizagem do uso da vírgula.

#### 2.4 A PONTUAÇÃO EM PORTUGUÊS

A pontuação não é um tema de descrição homogênea entre os gramáticos e os linguistas que se pronunciam sobre o assunto. Há divergências sobre as regras que a regem e em que consiste esse sistema. Nesta seção, exponho diferentes enfoques dados à pontuação em português, ora recorrendo ao tratamento normativista, em particular Cunha e Cintra (2006) e Bechara (2009), pois que são duas gramáticas consagradas em espaços escolares, ora a propostas descritivas funcionalistas, de que Neves (1997, 2004, 2018) é representante.

Em Cunha e Cintra (2006, p. 428), a pontuação é definida por sua finalidade, já que “a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação”. Esses gramáticos apresentam os sinais de pontuação divididos em dois grupos: o primeiro grupo relaciona-se à representação da pausa (vírgula, ponto e ponto-e-vírgula) e o segundo grupo é formado pelos sinais que representam a melodia e entonação (dois-pontos, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes e travessão). Dito isso, neste trabalho, atenho-me ao primeiro grupo, que leva em conta as fronteiras das unidades gramaticais.

Os autores referidos esclarecem, no entanto, que essa divisão se dá por questões didáticas e que geralmente os sinais de pontuação indicam ao mesmo tempo a pausa e a

melodia (CUNHA; CINTRA, 2006), destacando, ainda, algumas características melódicas desses sinais que indicam a pausa: “o ponto corresponde sempre à final descendente de um grupo fônico”, “a vírgula assinala que a voz fica em suspenso, à espera de que o período se complete” e “o ponto e vírgula denota em geral uma débil inflexão suspensiva, suficiente, no entanto, para indicar que o período não está concluído” (CUNHA; CINTRA, 2013, p. 668). Quanto ao meu foco de pesquisa – a vírgula –, vale destacar que Cunha e Cintra (2006) a concebem como sendo um recurso melódico e enfático.

A relação entre a pontuação e o entendimento do texto é apontada por Bechara (2009, p. 515), que evidencia o apoio da pontuação na construção da clareza e na boa compreensão do texto. Embora Bechara relegue a pontuação a um papel coadjuvante, atribuindo às relações linguísticas de ordem semântica e sintática essa responsabilidade, atribui à pontuação um valor de relativa importância na construção da coerência textual, como se vê em suas palavras:

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. Proferidas as palavras e orações sem tais aspectos melódicos e rítmicos, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. (BECHARA, 2009, p. 515)

Bechara (2009, p. 514) afirma ainda que

ao lado dos grafemas que “vestem” os fonemas, os morfemas e as unidades superiores, esses sinais extra-alfabéticos, como assinala Catach, são essencialmente unidades sintáticas, “sinais de orações” e “sinais de palavras”, podendo comutar com tais unidades alfabéticas, substituí-las e tomar de empréstimo seu valor.

Em Catach (1994, *apud* BECHARA, 2009, p. 514), tem-se a pontuação também como

um sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Esses sinais também participam de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas.

Assim, os sinais de pontuação estão diretamente envolvidos nos valores semânticos e sintáticos que o texto vai ganhando à medida que vai sendo produzido.

Catach (1994, *apud* BECHARA, 2009, p. 515) reafirma a influência dos sinais de pontuação na construção de sentidos do texto. Para ela, é um

conjunto de sinais visuais de organização e apresentação que acompanham o texto, interiores ao texto e comuns tanto ao manuscrito quanto ao impresso; abrange a pontuação várias classes de sinais gráficos discretos e constitutivos de um sistema, complementando ou suplementando a informação escrita.

Mesmo que haja o reconhecimento de que o uso adequado da pontuação é necessário para um bom domínio da escrita, de modo que o escritor possa manejar a língua para produzir textos coerentes, coesos, em que suas ideias sejam fielmente traduzidas pela escrita, há também, segundo Mendes (2007), no trabalho tradicional do ensino da língua, uma atitude que evidencia um descompasso entre o que se pretende com relação à aquisição da habilidade do uso adequado da pontuação e os caminhos que se escolhem para tal. Ou seja:

mantém-se o tradicional tratamento da pontuação em paralelo com as aprendizagens da ortografia da palavra; não se explicitam as ligações profundas entre a pontuação gráfica do texto e as categorias da textualização; não se discriminam logo no 1.º ciclo as diferentes funções da pontuação na materialização dos significados textuais; não se diferenciam os vários sinais de pontuação por categorias funcionais; não se explicitam os ciclos de progressão entre as aprendizagens de reconhecimento e as aprendizagens de produção. (MENDES, 2007, p. 14)

Além das gramáticas normativas, outro documento que orienta o uso dos sinais de pontuação é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). No Eixo da Análise Linguística/Semiótica, é explicitada a habilidade relacionada aos elementos notacionais da escrita e especificamente a pontuação, em que se lê que o aluno deve “conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) [...]” (BRASIL, 2017, p. 81). Com a utilização adequada da pontuação, tem-se um forte recurso a favor da construção de sentido do texto e da hierarquização das ideias, havendo mais possibilidade de um bom arranjo de ideias principais e secundárias, sinalizando para o leitor o caminho que deve ser trilhado para a compreensão global do texto.

Diante do exposto, tem-se que a pontuação vai ajudar na eficácia da compreensão de significados, fortalecendo as diferentes relações de sentido construídas dentro do texto, de natureza sintática, semântica, fonológica etc. De acordo com Leal e Guimarães (2002, p. 5), o domínio das restrições, a capacidade de estabelecer relações lógicas dentro do texto, as intenções dos produtores definem, então, a forma de pontuar.

É esperado que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos adquiram competências que lhes permitam “compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes

situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz”, assim como “expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados” (BRASIL, 1997, p. 33). Dentro dessas competências linguísticas, o uso da pontuação tem grande relevância, uma vez que produzir diferentes textos em diferentes contextos implica em um conhecimento significativo sobre a língua e saber usar diferentes ferramentas para construir tais textos, incluindo recursos semânticos, lexicais, sintáticos, ortográficos.

Leal e Guimarães (2002, p. 132) apontam três funções da pontuação: prosódica (mesmo não sendo a função principal), sintática e semântica. Quanto à função prosódica, os autores afirmam, no entanto, que não se trata de uma relação total, pois, caso contrário,

[...] cada usuário da língua seria completamente livre para pontuar, o que não condiz com o uso moderno desse recurso. Embora existam flutuações, existem restrições que não são determinadas pela prosódia, mas sim pela estruturação característica do texto escrito (LEAL; GUIMARÃES, 2002, p. 132).

Quanto à função de valor sintático, as autoras explicam que as relações entre as partes do texto podem ser mais bem compreendidas com o uso da pontuação, assim,

uma segunda função da pontuação é a de organização sintática, ou seja, a pontuação atua no sentido de unir e separar partes do discurso, realizando junções, disjunções, inclusões, exclusões, dependências e hierarquizações no âmbito da organização do texto escrito, auxiliando o leitor a perceber as relações entre as partes do texto (LEAL; GUIMARÃES, 2002, p. 132).

Sobre a função de valor semântico, as autoras afirmam que

O produtor do texto pode, em grande parte das ocasiões, selecionar um entre vários signos que podem ser utilizados, mudando, em diversos momentos, a estrutura das sentenças e períodos concomitantemente às seleções entre os sinais de pontuação. É nesse sentido que se concebe que existe uma grande flutuação ou liberdade no pontuar (LEAL; GUIMARÃES, 2002, p. 133).

Neste estudo, enquanto recorte para fins de exequibilidade, abordam-se somente a vírgula [,], sinal de pontuação de base sintática. Trata-se, a seguir, de regras que norteiam esse uso. A vírgula, o ponto e vírgula e o ponto final constituem, segundo Dahlet (2002, p. 37), uma forte força de segmentação, por isso estão no mesmo grupo ou classe. “Eles delimitam os sintagmas, separando-os, e os hierarquizam, indicando a natureza de sua relação.”

Quanto ao emprego da vírgula como se vê em Cunha e Cintra (2006), Dahlet (2002, p. 32) observa uma contradição nos manuais de gramática normativa: usam o princípio da pausa, repousada na oralidade, para conceituar esse sinal gráfico, no entanto, no momento de explicitar as regras, recorrem a considerações gramaticais. Em suas palavras, retomando outros gramáticos, ela afirma que

[...] as gramáticas se servem da noção vaga de pausa, atribuindo-lhe uma função vocal. [...] “A vírgula assinala pausa ligeira, com o tom da voz geralmente em suspenso”<sup>7</sup> (KURY, 1988, p. 65); “A vírgula marca uma pausa de pequena duração”<sup>8</sup> (CUNHA, 1980, p. 421); [...]; Entretanto, assim que os autores começam a exemplificar os empregos desse sinal, o registro passa bruscamente para considerações gramaticais: “Entre os termos de uma oração, separa quaisquer termos assindéticos de uma função sintática composta”<sup>9</sup>. (KURY, 1988, p. 65) (DAHLET, 2002, p. 32)

E a linguista levanta as seguintes questões: “a pausa, que até então sempre teve como referência a linguagem oral, teria igualmente uma função sintática? Ou será que a pausa remeteria a dois domínios distintos, porém simultâneos, a saber, ao oral e à sintaxe da escrita?” (DAHLET, 2002, p. 33). Esse posicionamento de Dahlet (2002) reforça o que já foi dito sobre a pontuação e o que penso sobre qual seja sua área. Reforça ainda que as prescrições normativas, mesmo tendo como referência a oralidade, apontam para operações sintáticas.

A partir da interseção entre as regras apontadas por Cunha e Cintra (2006) e Bechara (2009), me ative às regras de emprego da vírgula comuns aos dois gramáticos, deixando de lado aquilo que Bechara (2009) ou Cunha e Cintra (2006) apontam como facultativo. Assim apliquei, nas intervenções a que me propus realizar, as regras expostas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Regras para o uso da vírgula

<b>Autores</b>	<b>Uso obrigatório da vírgula</b>	<b>Exemplos</b>
Cunha e Cintra (2006), Bechara (2009)	Para separar elementos coordenados, de mesma função sintática.	João, Pedro e Carlos chegaram cedo.
	Para marcar a inversão ou a interlocução de adjuntos adverbiais (longos).	Lá fora, o homem esperava a chuva parar.

(Continua...)

<sup>7</sup> (KURY, 1988, p. 65 *apud* DAHLET, 2002, p. 32).

<sup>8</sup> (CUNHA, 1980, p. 421 *apud* DAHLET, 2002, p. 32)

<sup>9</sup> (KURY, 1988, p. 65 *apud* DAHLET, 2002, p. 32)

(Continuação)

Autores	Uso obrigatório da vírgula	Exemplos
Cunha e Cintra (2006), Bechara (2009)	Para separar orações coordenadas assindéticas e sindéticas (exceto introduzidas pela conjunção e).	Entrou na casa, chamou por Ana, pediu café e finalmente disse a que veio.
	Para isolar as orações intercaladas	Se ela fosse esforçada, pensava eu, podia trabalhar e estudar.
	Para isolar o aposto.	Mariana, mulher lutadora, criou os filhos sozinha
	Isolar o vocativo.	Minha senhora, desse modo não podemos chegar a um acordo!
	Isolar elementos repetidos	Sim, sim, eu espero.
	Isolar orações subordinadas adjetivas explicativas	Maria, que mantinha o esforço para ser simpática, ouvia a todos com atenção.
	Separar orações subordinadas adverbiais, principalmente quando anteposta a principal.	Quando voltou da reunião, tinha um semblante cheio de felicidade.
	Separar orações reduzidas de infinitivo, gerúndio e de particípio, quando equivalentes a orações adverbiais.	A não ser o barulho do motor, tem-se um silêncio profundo Subjugada pelo vento forte, a palmeira tentava resistir. Sendo um dia tão lindo, resolveu passear.

Fonte: Elaboração própria.

## 2.5 O EMPREGO DA VÍRGULA NA ESCRITA ESCOLAR: UM PONTO DE SITUAÇÃO

A preocupação com os usos da vírgula por crianças e adolescentes se vê em estudos com diferentes objetivos e conformações metodológicas de pesquisa. Pereira (2016), por exemplo, com uma abordagem qualitativa e quantitativa, analisa dados recolhidos em contexto de sala de aula, produzidos por alunos portugueses de 5º ano do ensino fundamental. Através da

observação e do preenchimento de fichas, o estudo objetiva identificar e compreender o motivo dos desvios no uso da vírgula, com propostas para minimizar esses usos inadequados. Os resultados de Pereira (2016) apontam para a conclusão de que o conhecimento explícito da língua favorece a aquisição das habilidades para o uso da vírgula e que é fundamental refletir, discutir e sistematizar as regras de utilização dos sinais de pontuação em contexto de comunicação.

Outro exemplo se vê em Lima (2017), que aplica um módulo didático com o objetivo de desenvolver em alunos de 6º ano do ensino fundamental a capacidade de observação e uso da vírgula em contexto de termos com a mesma função sintática. Nesse trabalho, a vírgula é vista sob a perspectiva interativa da linguagem. A autora reforça o senso comum ao lembrar que o modo como a pontuação vem sendo trabalhada nas escolas brasileiras parece não estar surtindo o efeito desejado, como se nota pelo desempenho inadequados dos alunos aos escrever.

O estudo de Carvalho (2019) apresenta configuração investigativa com foco no aspecto desenvolvimental. Com o objetivo de descrever e analisar longitudinalmente o funcionamento sintático e prosódico associado ao emprego de vírgulas em textos do Ensino Fundamental II, analisa um corpus longitudinal de 248 textos do Banco de Dados de Escrita do Ensino Fundamental II, produzidos no período de 2008 a 2011 em uma escola pública da cidade de São José do Rio Preto, interior do estado de São Paulo.

Nesse estudo, foram consideradas para fins de investigação três tipos de possibilidade de emprego da vírgula nos textos escolares, classificadas por Carvalho como i) usos convencionais, que consistem na utilização da vírgula baseada nas regras gramaticais; ii) usos não convencionais por ausência, que remetem à ausência da vírgula em casos em que ela, pelas normas gramaticais, deveria estar presente; e iii) usos não convencionais por presença, que trata do uso inadequado da vírgula ou que violam as regras gramaticais. Essas categorias são baseadas em Bechara (1999). Carvalho (2019) aborda o uso da vírgula considerando tanto perspectivas fônicas quanto sintáticas e aponta extremismos tanto por parte daqueles que defendem uma perspectiva fônica como daqueles que defendem um viés sintático: ora trata-se dessa relação sob o viés do espelhamento (tradição fonocentrista), sugerindo que a escrita é pouco desenvolvida e precisa do sistema de pontuação enquanto “reforço”, “[...] ora consideram essa relação como da ordem do dicotômico (tradição autonomista), imprimindo maior visibilidade e prestígio à escrita, como se esta fosse o lugar da padronização e da homogeneidade” (CARVALHO, 2019, p. 28).

A partir de uma metodologia qualitativa, os resultados de Carvalho (2019) mostram

que atividades e procedimentos de natureza investigativa ajudam os alunos a aprender a utilizar a vírgula no contexto específico da enumeração. Os resultados demonstram ainda que o emprego convencional da vírgula aumenta de acordo com o aumento dos anos de escolarização. Também conclui que a extensão de algumas estruturas e a probabilidade de a localização da vírgula coincidir com possíveis fronteiras prosódicas podem resultar no uso convencional ou não convencional da vírgula.

Cagliari (1999) reconhece que há a necessidade de mais estudos sobre esse tema e que há muitas divergências sobre os sinais de pontuação. Ele entende que o uso dela implica lidar com a construção de significados sintáticos e textuais. A pontuação, para esse linguista, tem a função de separação e organização. De acordo com essa função ele aponta cinco divisões dos sinais de pontuação: sinais sintáticos, que demarcam as fronteiras das unidades sintáticas; sinais semânticos discursivos, que delimitam as fronteiras das unidades mais longas que as frases; sinais prosódicos, que prestam orientação às unidades prosódicas; sinais sinalizadores, que orientam para outras partes da leitura que representam acréscimo daquilo que se está lendo; e sinais tipográficos, que ajudam na realização da leitura.

De acordo com Cagliari (2002), a vírgula representa uma das formas de representação dos elementos prosódicos na escrita (ou um marcador prosódico gráfico) mais especificamente para indicar grupo tonal, podendo dar ao enunciado o tom de incompletude, de suspensão, de enumeração.

A relevância de um ensino de gramática que permita a reflexão consciente sobre os sistemas linguísticos que a compõem se reflete nas palavras de Antunes sobre o ensino de línguas em todas as suas vertentes (ANTUNES, 2014, p. 11):

Aquilo que se explora na escola sobre linguagem, língua, gramática, texto, leitura, escrita, literatura e, por outro lado, aquilo que se deixa de explorar são coisas decisivas para que as pessoas possam responder com êxito às diferentes demandas político-sociais, sobretudo aquelas que exigem o domínio de capacidades comunicativas, orais e escritas, em textos mais longos e mais complexos

Assim, é posto que a pontuação contribui para o domínio da escrita em diferentes contextos de uso e, conseqüentemente, permite aos alunos a apropriação de letramentos necessários à sua formação cidadã. No entanto, não se pode deixar de reparar que esse ensino, pela tradição, está associado ao emprego de exercícios com frases isoladas, desconexas de uma situação de uso real, o que o torna desinteressante, enfadonho e inútil, para muitos. Perini (2005, p. 14) opõe-se a essa prática ao lembrar que “[...] a linguística é feita por pessoas, e a situação

do ensino gramatical, como a do ensino de língua portuguesa em geral, afeta profundamente o desenvolvimento dos estudos linguísticos (para não falar do desenvolvimento intelectual dos jovens)”. Creio que o ensino de pontuação deve amparar-se em estratégias que estimulem o conhecimento linguístico dos alunos tendo como background ocorrências reais da língua, tornando-os conscientes não somente do uso dos sinais de pontuação, mas também da própria sintaxe, em que o uso da pontuação se substancia na vida real.

Dessa forma, o ensino da pontuação se constitui como um saber linguístico importante, uma vez que esse conhecimento linguístico potencializa a capacidade de comunicação do texto e deve ser ensinado por caminhos que estimulem a reflexão e compreensão de seu uso, empoderando o escritor para a construção de diferentes sentidos, de acordo com os propósitos comunicativos pretendidos por ele. A metodologia, explorada a seguir, almejando atingir esse fim, traz os princípios da gramática sistêmico funcional, aliada à aprendizagem pela descoberta.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Segundo Gil (1999), uma pesquisa é uma atividade voltada para a solução de problemas, através do emprego de processos científicos. Assim, o percurso metodológico desta pesquisa foi guiado pelo seguinte problema de investigação: como o ensino do conhecimento linguístico explícito com base em uma perspectiva funcionalista da língua aperfeiçoa a competência de pontuar de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?

Para responder a essa pergunta, estruturei este estudo com as seguintes ferramentas procedimentais: um questionário, um teste diagnóstico, um teste de avaliação e cinco atividades de intervenção. As atividades de intervenção foram incorporadas em forma de oficinas. Elaboradas a partir de princípios da gramática sistêmico-funcional, como descritos no capítulo da fundamentação teórica, essas intervenções tinham por objetivo permitir ao pesquisador alcançar o conhecimento linguístico implícito dos alunos e instrumentalizá-los para um uso consciente desse recurso gramatical próprio da modalidade escrita.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se, primordialmente, como qualitativa, pois procura a interpretação de um fenômeno – o conhecimento linguístico explícito fundamentado em princípios funcionalistas – e a atribuição de um significado a esse fenômeno –aprimoramento da competência do uso da vírgula em textos escritos. Como assevera Minayo (2009, p. 21), “o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade é objeto da pesquisa qualitativa [...]”. Complementarmente, assumo um tratamento quantitativo, já que aqui se mensura objetivamente o desempenho dos alunos em empregar corretamente a vírgula em dois testes (teste de diagnóstico e teste de avaliação), o que me permitiu avaliar o impacto de uma abordagem inspirada em princípios funcionalistas para a exploração e consequente explicitação do conhecimento linguístico implícito.

Tanto o tratamento qualitativo, como o quantitativo, com os quais se procura analisar o conhecimento linguístico explícito estimulado por princípios funcionalistas a uma melhor capacidade de pontuar, dão a esta pesquisa um desenho explicativo, uma vez que, como afirma Gil (2002, p. 43), essas pesquisas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Além dessa abordagem mais

matemática do fenômeno aqui pesquisado, apropriei-me também da abordagem qualitativa por entender, em linha com Fonseca (2002, p. 20), que um olhar qualitativo pode “dar conta dos aspectos da pesquisa que não podem ser quantificados”. Assim é uma forma de se tentar alcançar aspectos da pesquisa que passam pelas duas dimensões.

Um dos objetivos desta pesquisa é aplicar uma prática pedagógica diferenciada quanto ao ensino da vírgula. Esse caráter diferenciado se faz pelo alicerce em princípios funcionalistas, que ainda estão distantes das práticas habituais que se veem em muitas salas de aulas de língua portuguesa. Ao aplicar essa prática pedagógica, com o objetivo de instrumentalizar os alunos quanto ao uso consciente de um dispositivo linguístico e, ao mesmo tempo, de avaliá-la, pode-se enquadrar esta pesquisa como uma intervenção pedagógica (DAMIANI, 2012, p. 2), que é proposta para “maximizar as aprendizagens dos estudantes [...], principalmente em situações pedagógicas nas quais essas aprendizagens se encontravam, sistematicamente, aquém do esperado.”

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA E DA POPULAÇÃO

A pesquisa foi aplicada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Alto Santo (CE), em particular em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II. A escolha desta escola deve-se ao fato de que ela é a maior escola desse município, onde também atuo como professora, e atende alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural e, portanto, tem mais alunos por sala, permitindo que a coleta de dados pudesse alcançar um maior número participantes.

A turma selecionada para a intervenção é composta por 24 alunos. Desse total, 15 consentiram participar da pesquisa. Os participantes são todos monolíngues de português brasileiro, com idades que variam entre 14 e 17 anos, com 3 alunos autodeclarados do gênero masculino e 12 autodeclarados do gênero feminino. Quanto à cor da pele, 7 autodeclararam-se pardos, 6 autodeclararam-se brancos e 2 autodeclararam-se negros. Nenhum dos alunos teve qualquer reprovação ao longo da sua escolaridade.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética (Plataforma Brasil) e aprovada no dia 11 de outubro de 2019, sob o número de processo 3.637.830, tendo assim a segurança de proporcionar, em todas as etapas da realização da pesquisa, o bem-estar e o anonimato de todos os envolvidos. Também, por considerações éticas, todos os participantes e a escola são mantidos, nesta pesquisa e em todos os documentos dela provenientes, sob total anonimato.

Assim, ao me referir à escola e a qualquer um dos participantes utilizo um código formado pelas letras iniciais que compõem o seu nome.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como parte do procedimento de levantamento de dados, utilizei os seguintes instrumentos: questionário, teste de diagnóstico e teste de avaliação. A aplicação do questionário, do teste de diagnóstico, das intervenções e do teste de avaliação ocorreram no mês de novembro de 2019, nos horários regulares das aulas de Português. Por não abranger a totalidade da turma, todas as atividades referentes à pesquisa foram realizadas em outro ambiente da escola. Ao todo, foram realizados sete encontros com a turma, incluindo o encontro de sensibilização. Dois deles foram para a aplicação do questionário, do teste diagnóstico e pós-teste. Sendo que, o questionário e teste diagnóstico foram aplicados em um mesmo encontro e o pós-teste, em outro.

O primeiro encontro com os alunos serviu para sensibilizá-los a aderirem à pesquisa. Nesse momento, apresentei-lhes o termo de assentimento livre e esclarecido, em que constavam os objetivos da pesquisa, os procedimentos a que eles seriam submetidos, a garantia de anonimato, o modo de armazenamento dos dados coletados na pesquisa, os riscos e benefícios a que estariam sujeitos, e também a carta de anuência da instituição de ensino. Ainda nesse primeiro encontro, também lhes foi esclarecido e assegurado o sigilo das suas identidades na dissertação e em quaisquer documentos provenientes dela.

No segundo encontro, foi aplicado um questionário de acionamento consciente do domínio de conhecimento dos alunos sobre regras e usos de sinais de pontuação em geral de acordo com as prescrições de gramáticas escolares. O questionário é, segundo Marconi e Lakatos (2003), um instrumento de coleta de dados que possibilita a obtenção de grande número de informações, com qualidade e maior uniformidade, tendo em vista a pouca influência do pesquisador sobre as respostas dos informantes. Nesta pesquisa, escolhi utilizar o questionário como uma das fontes de dados, pois, por meio dele, tentei verificar em que medida o aluno do 9º ano tem consciência dos conhecimentos acionados por ele mesmo durante a produção de seus textos e quais conhecimentos eles acionam.

As perguntas que formam o questionário são abertas, conduzindo os alunos a apresentarem livremente sua opinião sobre conceitos que tangem o uso dos sinais de pontuação e especialmente o uso da vírgula, aqui investigado, e são as seguintes: *Para que você acha que*

*usamos os sinais de pontuação nos textos escritos? Quais são os sinais de pontuação que você conhece? Com que frequência você utiliza a vírgula em seus textos? Para que você acha que serve a vírgula? Em sua opinião, para que usamos o ponto e vírgula nos textos que produzimos? Indique a frequência com que você usa esse sinal de pontuação. Para você, qual é a função do ponto final nos textos escritos? Com que frequência você utiliza esse sinal de pontuação nos textos que escreve?*

Ainda no segundo encontro, foi aplicado o teste de diagnóstico (Apêndice A) que foi constituído por 7 questões que envolviam produção de texto, pontuação de frases, justificativa do uso da vírgula e identificação de termos que estão diretamente relacionados com as regras para virgular.

Após as atividades de intervenção, que serão descritas na seção a seguir, houve a aplicação do teste de avaliação, o que permitiu compreender o impacto das intervenções. Vale enfatizar que o teste de diagnóstico (pré-teste) e o teste de avaliação (pós-teste) foram elaborados com a mesma configuração estrutural (tipo e quantidade de itens, extensão, duração de aplicação) a fim de serem passíveis de comparação entre si.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo como proposta por Bardin (2011), o que envolve cinco fases: pré-análise, exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise constitui-se na organização dos dados, tencionando a sistematização e sua operacionalização, com recurso a testes de estatística descritiva, permitindo a elaboração de indicadores que sustentam a interpretação final. No capítulo de Resultados e Análise, apresento os resultados quantitativos com o apoio de gráficos e tabelas. Para a análise qualitativa, apoiei-me nas produções textuais dos alunos, tanto as produzidas no teste diagnóstico, quanto as produzidas no teste de avaliação.

### 3.4 ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

Após a aplicação do teste de diagnóstico, conduzi as atividades de intervenção, que foram realizadas em formato de oficinas e tendo por objetivo a explicitação de terminologias abordadas no teste de diagnóstico (sujeito, predicado, verbo, complemento verbal, adjunto adverbial, apostro, vocativo, orações coordenadas, orações subordinadas adjetivas, adverbiais) a partir de princípios sistêmico-funcionais.

As oficinas foram realizadas no mês de novembro. Como já referido, as atividades de intervenção aconteceram nos mesmos horários da aula de língua portuguesa dos alunos. Nesse

sentido, tive o cuidado de selecionar com a professora-regente aulas em que não seriam apresentados novos conteúdos ou atividades avaliativas, a fim de não interferir no andamento das atividades normais da escola.

Do total de sete encontros, quatro foram dedicados às atividades de intervenção, perfazendo um total de oito horas-aulas. As atividades de intervenção foram feitas por meio de cinco oficinas. Todas elas envolvem princípios da linguística sistêmico-funcional e o planejamento e desenvolvimento de atividades que envolvem a explicitação do conhecimento gramatical que são fundamentais para a compreensão e uso das regras acerca da vírgula. A primeira oficina trabalhou os termos sujeito e predicado. A segunda abordou os complementos verbais e o adjunto adverbial. A terceira oficina foi centrada no trabalho com o aposto e vocativo. A quarta oficina foi sobre oração subordinada adjetiva explicativa. A quinta e última oficina foi trabalhado as orações subordinadas adverbiais. Em cada uma dessas oficinas, havia atividades que favoreciam a observação, a construção de hipóteses, a testagem e a sistematização do conhecimento gramatical.

Esta pesquisa se define como um trabalho enquadrado na área da linguística educacional e que, por isso, se constitui em uma investigação sobre o ensino e a prática pedagógica no contexto da educação de línguas. Assim tem o potencial de representar descobertas e mudanças, podendo incorrer em fortalecimento de futuras práticas. Ponte (2002) destaca a importância da atitude reflexiva e investigativa no que se refere ao profissional da educação. É também forma de se construir o currículo da escola, uma vez que professores e alunos também são agentes do currículo. Quanto a essa postura investigativa, Ponte (2002, p. 3) afirma que

[...] a investigação sobre a [...] prática [do professor] é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente.

Demo (2002) tem a mesma compreensão e destaca a importância do espírito investigativo no cotidiano da escola, que ocorre, muitas vezes, com a ajuda de outros profissionais e atores sociais. E dessas trocas advém o fruto da prática melhorada do conhecimento, regado à escuta, à reflexão e à colaboração. Ou, nas palavras do autor,

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se

busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa. (DEMO, 2002, p. 2)

Assim, é nesse papel de professor-pesquisador que me coloco, querendo compreender melhor os elementos que intervêm em minha prática e, compreendendo-os, poder manejá-los de modo a tornar tal prática mais eficiente, mais dialógica.

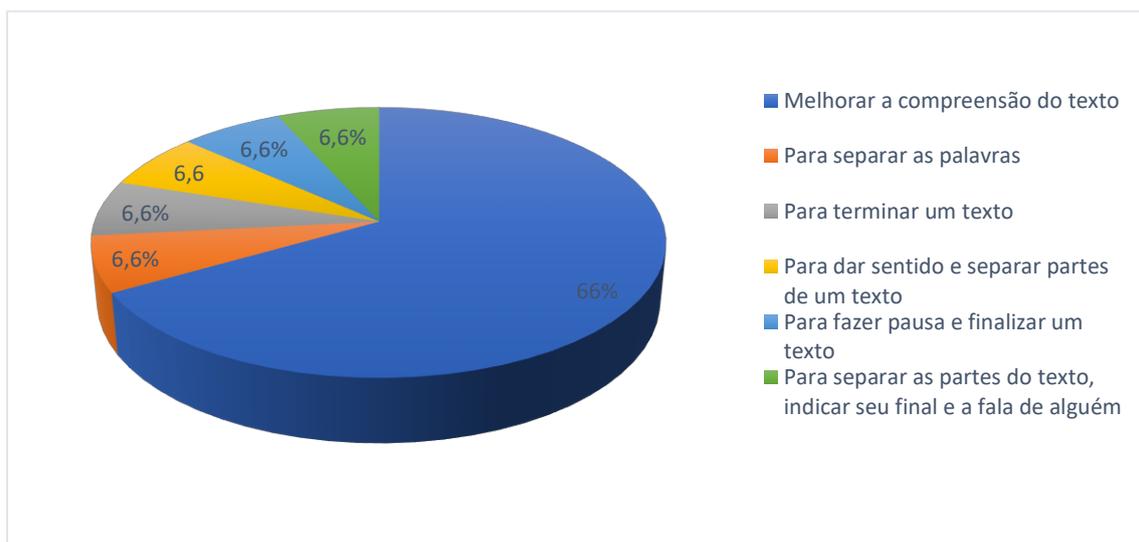
## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 QUESTIONÁRIO DE ACIONAMENTO CONSCIENTE DE REGRAS E USOS DE PONTUAÇÃO

O questionário de acionamento consciente sobre as regras e uso de pontuação foi formado por cinco itens e teve como propósito colher informações sobre o conhecimento teórico dos alunos participantes acerca dos sinais de pontuação.

O questionário de acionamento consciente sobre regras e usos de pontuação, de questões abertas, foi respondido pelos 15 participantes, representando, portanto, 100% dos participantes da pesquisa. Quanto ao primeiro item do questionário, com que se indagava sobre a função dos sinais de pontuação nos textos escritos, 66% (n=10) dos alunos disseram que os sinais de pontuação serviam para melhorar a compreensão do texto, ajudando na construção de sua coerência e coesão. Essas respostas dos alunos encontram respaldo em Schneuwly (1998), para quem os sinais de pontuação são resultados de operações de conexão, ou em Cagliari (1995), que compreende a pontuação como marcadores de coerência e coesão. Os cinco alunos restantes forneceram diferentes respostas, conforme se pode ver no gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Distribuição de respostas à pergunta “Para que usamos os sinais de pontuação nos textos escritos?” (em valores relativos)



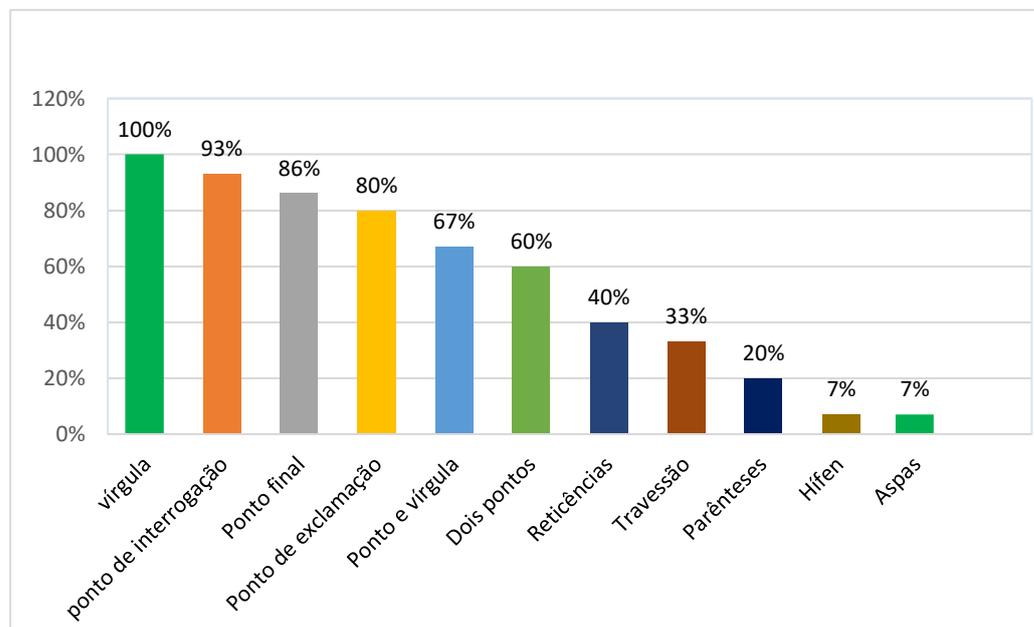
Fonte: Elaboração própria.

As respostas que referem que a função da pontuação é a de “separar as palavras em um

texto” e de “terminar um texto” apontam para um conhecimento vago a respeito do uso dos sinais de pontuação ou para a função de sinais de pontuação específicos, pois deixam de fora muitas outras funções. Há também os que responderam que a pontuação serve “para fazer pausa”, atribuindo à pontuação somente aspectos prosódicos.

Quanto ao segundo item do questionário de acionamento, indagou-se aos participantes sobre os sinais de pontuação que conheciam. Os sinais citados por eles foram: ponto final, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, ponto de interrogação, reticências, travessão, dois pontos, hífen, parênteses, aspas, como se ilustra no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Distribuição de respostas à pergunta "Quais são os sinais de pontuação que você conhece?" (em valores relativos)



Fonte: Elaboração própria.

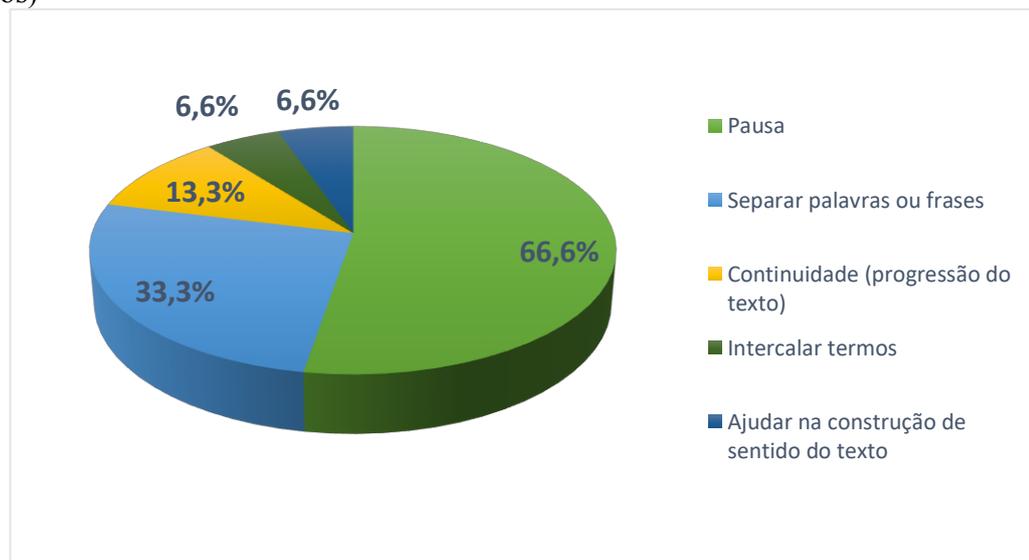
O único sinal de pontuação referido por todos foi a vírgula, o que corresponde a 100% do total de participantes da pesquisa, seguido do ponto de interrogação, representando 93% dos sinais de pontuação citados. Os sinais de pontuação menos lembrados pelos participantes foram os parênteses (20%), aspas (7%) e hífen (7%). Atribuo esse alto índice de citação da vírgula às muitas funções que ela exerce dentro do texto, fazendo com que ela ganhe mais destaque, logo seja mais lembrada.

O terceiro item do questionário diz respeito exclusivamente à função da vírgula, em atenção ao fato de que essa pesquisa se estrutura em torno dela. É importante ressaltar que domínio de suas regras se mostra um desafio de aprendizagem tanto para professores quanto

para alunos, já que, para utilizá-la adequadamente, é preciso conhecer o seu contexto sintático e ter compreendido e sistematizado as regras que regem seu uso. Portanto, para esta pesquisa, é fundamental conhecer, como ponto de partida, o que os alunos sabem sobre ela. Assim, fiquei bastante atenta especialmente às respostas dadas pelos alunos sobre a função que a vírgula desempenha.

As respostas dadas pelos alunos pertenciam a esses quatro campos: ideia de pausa, auxílio na construção do sentido ao texto, para intercalar termos e separar palavras ou frases. O gráfico seguinte sintetiza essas respostas.

Gráfico 3 - Distribuição de respostas à pergunta "Qual é a função da vírgula?" (em valores relativos)



Fonte: Elaboração própria.

Conforme se pode visualizar no gráfico acima, a maioria dos alunos responderam que a vírgula servia para fazer uma pausa no texto, com um percentual de 66,6%. Um segundo grupo de alunos disse que ela servia para isolar ou separar trechos, palavras ou frases, correspondendo a um percentual de 33,3%. Dois alunos relataram que ela servia para dar continuidade ao texto (13,3%). Um aluno disse que ela era utilizada para intercalar termos (6,6%). E um outro aluno apontou que ela ajudava a dar sentido ao texto (6,6%).

Todas essas respostas têm relação direta com o papel que é apontado pelos gramáticos da vírgula nos textos. Vejamos mais detalhadamente cada um dos blocos de respostas. As do primeiro grupo, que apontaram a vírgula como um indicador de pausa, estão em consonância com o que define Cunha e Cintra (2001, p. 644), para quem “A vírgula marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também

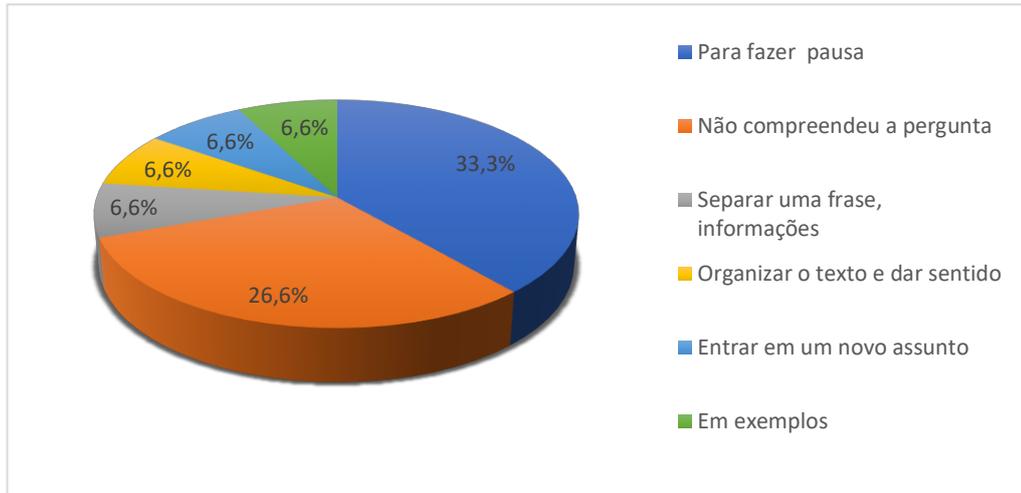
orações de um só período”, e ainda com o que afirma Bechara (2009), para quem a vírgula é um sinal gráfico com função separadora e que indica pausa inconclusa.

Cinco alunos indicaram que a vírgula serve para separar termos dentro do texto. Isso também é respaldado por Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2001) quando enumeram as regras gramaticais para o uso da vírgula (ex.: para separar o aposto, vocativo, adjuntos adverbiais deslocados, orações coordenadas, orações subordinadas adjetiva restritiva e orações subordinadas adverbiais antepostas a principal etc.). Do mesmo modo acontece com a ideia de intercalação também apontada nas regras explicitadas por Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2001) (ex.: para separar orações intercaladas). Já a ideia de continuidade encontra amparo no conceito de Bechara (2009), em que a vírgula é vista como marcadora de uma pausa inconclusa (já mencionado anteriormente).

A ideia de que a vírgula ajuda na construção do sentido do texto encontra amplo apoio em Bechara (2009) quando afirma que “os sinais de pontuação [...] procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica”. Também encontra ressonância nas palavras de Dacanal (1987), que concebe a pontuação como sendo um sistema de sinais visuais diretamente ligado à língua escrita, tendo como função auxiliar o leitor a “captar e estabelecer da maneira mais rigorosa possível o sentido do texto” (DACANAL, 1987, p. 12). É preciso destacar que não há por parte dos alunos a explicitação clara das regras, mas que fica evidente que têm um conhecimento implícito a respeito delas, também ficando evidente que se necessita ainda instrumentalizá-los para observar, refletir e sistematizar esse conhecimento.

A pergunta sobre a função do ponto e vírgula levou às seguintes respostas: 33,3% dos alunos disseram que servia para fazer uma pausa. Quatro alunos parecem não conhecer o ponto e vírgula, pelo que responderam como se tratasse de dois sinais diferentes (correspondendo a 26,6% das respostas). Um outro aluno respondeu que seria para separar frases e informações. Numa resposta bastante distinta das outras, um participante (6,6%) disse que esse sinal tinha como função terminar uma frase, estrofe ou texto. Houve um participante (6,6%) que atribuiu a função desse sinal de pontuação com o de organizar e dar sentido ao texto. E finalmente um aluno não respondeu a este item. A distribuição das respostas se apresenta no gráfico abaixo:

Gráfico 4 - Distribuição de respostas à pergunta "Para que usamos o ponto e vírgula nos textos que produzimos?" (em valores relativos)



Fonte: Elaboração própria.

É importante comparar o que os participantes da pesquisa percebem sobre esse sinal de pontuação e o que está posto nas regras apontadas nas gramáticas. De acordo com Cunha e Cintra (2006), esse sinal de pontuação usa-se alinhado com o contexto, ora se assemelhando a uma vírgula alongada, ora a um ponto reduzido. Bechara (2009), que recomenda o uso do ponto e vírgula para separar um trecho longo, onde já existam vírgulas, a fim de enunciar pausa mais forte, ou em uma redação oficial, para separar os diversos itens de um considerando, lei ou outro documento, ratifica a ideia de Cunha e Cintra quando afirma que o ponto e vírgula “representa uma pausa mais forte que a vírgula e menos que o ponto” (BECHARA, 2009, p. 520).

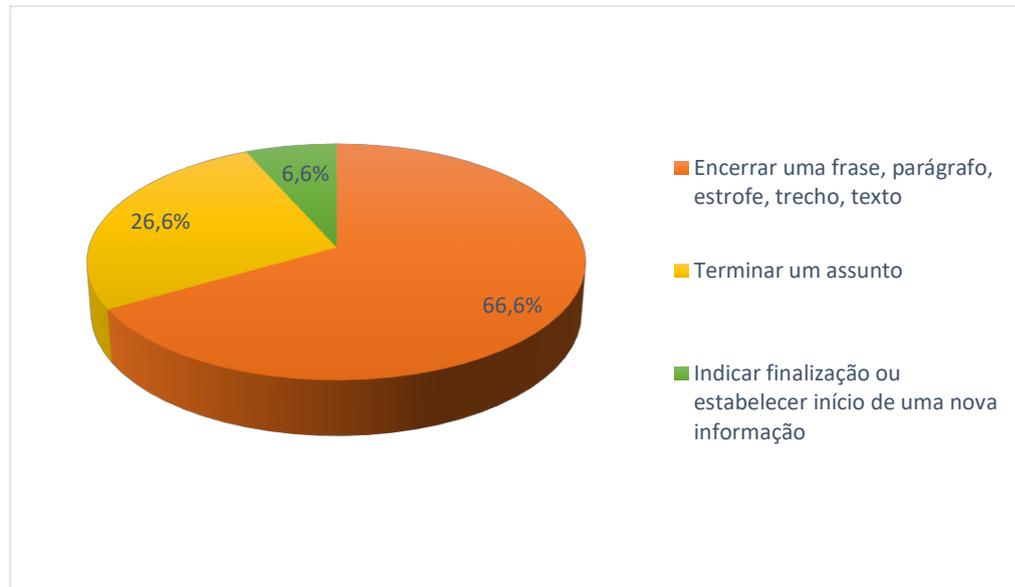
Cunha e Cintra (2006) asseveram que, dada a flexibilização do emprego do ponto e vírgula, seu uso é impreciso, mas orienta que seja feito nos seguintes casos:

- para separar partes de um período, em que uma delas seja subdividida por vírgula;
- para separar os diversos itens de enunciados enumerativos.

Diante do exposto, é possível concluir que as respostas que não se encaixam nos conceitos dos gramáticos são as que estão associadas a ideias de encerramento de construção frasal (6,6%) e as de início de um novo assunto (6,6%).

A última pergunta de acionamento de conhecimento consciente de usos e regras relativamente à pontuação se centrava na função do ponto final. As principais respostas a essa pergunta se encontram sintetizadas no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Distribuição de respostas à pergunta "Qual é a função do ponto final nos textos escritos?" (em valores relativos)



Fonte: Elaboração própria.

A resposta mais recorrente, o que equivale a 66,6% dos participantes, ecoa descrições de uso defendidas por Bechara (2009) e Cunha e Cintra (2006). O ponto final, para Bechara (2009), é o sinal de pontuação que exprime maior pausa e encerra os períodos que são concluídos por orações que não sejam interrogativas diretas, exclamativas ou que apresentem reticências. Também é usado para acompanhar as abreviaturas. Já Cunha e Cintra (2006, p. 432) declara que “O ponto assinala a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente [...] para indicar o término de uma oração declarativa, seja ela absoluta, seja à derradeira de um período composto”.

O segundo grupo mais significativo de respostas parece trazer o conceito relativo ao ponto final ainda sem muita lapidação. Esse grupo alcança 26,6% das respostas. Houve um participante, que, em sua resposta, assume dois conceitos: o de finalização de uma sentença e de início de outra. Tal resposta aponta para a utilização do ponto nos processos de textualização, cobrindo também a ideia de progressão e continuidade.

#### 4.2 ANÁLISE DO TESTE DIAGNÓSTICO

O teste diagnóstico, composto por sete questões, teve como objetivo mensurar o conhecimento linguístico explícito que os participantes da pesquisa tinham sobre o uso de vírgulas, e suas regras correspondentes, antes da aplicação da proposta de intervenção.

Em relação ao teste diagnóstico e o pós-teste, optei por apresentar o resultado e análise desses dois instrumentos novamente em forma de gráficos. Motiva-me demonstrar o mais claramente possível o desempenho dos participantes da pesquisa em todas as atividades desses testes e tornar mais destacada e evidente a comparação entre os resultados obtidos pelos participantes tanto no teste diagnóstico quanto no pós-teste.

A primeira questão do teste diagnóstico pedia que os alunos produzissem um texto emitindo sua opinião sobre as redes sociais, esclarecendo se eram a favor ou contra, assim como justificando sua opinião. A partir da leitura e análise dos textos, foram coletados os dados que apresento a seguir.

Dos 15 textos produzidos pelos participantes, obtiveram-se os dados explicitados no quadro abaixo:

Quadro 4 - Dados gerais obtidos no corpus de aplicação do teste de diagnóstico.

<b>DADOS COLETADOS NO CORPUS</b>	<b>Médias</b>
Média de palavras por texto	110,9
Média de frequência de vírgulas por texto	11,4
Média de frequência de vírgulas por uso convencional	5,7
Média de frequência de vírgulas por uso não convencional por presença	2
Média de frequência de vírgulas por uso não convencional por ausência	3,7

Fonte: Elaboração própria.

Pelos dados acima, pode-se perceber que a maioria dos alunos usa a vírgula em seus textos e que os alunos cometem mais desvios quando não usam a vírgula (uso não convencional por ausência) do que quando a usam (uso não convencional por presença). Os desvios por ausência e presença somam quase o mesmo total do uso convencional, ou seja, aquele que atende às regras presentes na gramática normativa. A seguir, analiso o uso convencional da vírgula feito pelos participantes.

Após examinar os textos produzidos pelos alunos, foram encontradas as seguintes regras:

Quadro 5 - Distribuição das regras de uso de vírgula acionadas pelos participantes nos textos produzidos no pré-teste (em valores percentuais)

<b>Regra</b>	<b>%</b>
Separar termos com mesma função sintática	73%
Usar vírgula antes da conjunção adversativa	40%

(Continua...)

(Continuação)

Separar orações coordenadas assindéticas	40%
Usar vírgula antes da conjunção <i>pois</i> com valor explicativo	33%
Usar vírgula para separar orações com a conjunção <i>e</i> com sujeitos diferentes <sup>10</sup>	27%
Usar vírgula diante de expressão explicativa	27%
Usar vírgula para isolar o do adjunto adverbial antecipado	20%
Usar vírgula para separar orações reduzidas de gerúndio	13%
Usar vírgula para separar oração subordinada adverbial anteposta a principal	13%
Marcar a intercalação da conjunção <i>pois</i>	7%
Usar vírgula para separar oração subordinada adjetiva explicativa	7%

Fonte: Elaboração própria.

Conforme se pode ver na tabela acima, as regras menos utilizadas são as que estão relacionadas ao isolamento da oração subordinada adjetiva explicativa, orações subordinadas antepostas à principal e ao uso da conjunção *pois* intercalada. O uso dessas regras esteve presente em 7% dos textos dos participantes. Foram encontradas nos textos das participantes VALP, MCS e LAS.

A regra mais utilizada nos textos produzidos pelos alunos é a que orienta o uso da vírgula para separar termos com mesma função sintática. Atingiu o índice de 70% de uso nos textos analisados. Outro uso percentualmente significativo de presença nos textos (40%) refere-se à aplicação da vírgula para isolar orações coordenadas assindéticas e antes de conjunção adversativa.

Passo agora a analisar as ocorrências de vírgulas por uso não convencional por presença. Os casos são expressos em porcentagem na tabela abaixo.

Quadro 6 - Ocorrências de uso não convencional por presença da vírgula nos textos (em valores relativos)

<b>Regras</b>	<b>%</b>
Uso da vírgula ao invés de ponto	27%
Uso da vírgula ao invés de dois pontos	20%
Uso da vírgula entre o sujeito e o predicado	20%

(Continua...)

<sup>10</sup> Essa regra foi registrada pelo fato de estar presente nos textos, mas não faz parte das que estão orientando esta pesquisa.

(Continuação)

<b>Regras</b>	<b>%</b>
Uso da vírgula para separar locução conjuntiva com valor semântico de adição	14%
Uso da vírgula entre o substantivo e o pronome possessivo que o acompanha	7%
Uso de somente uma vírgula para isolar expressão explicativa	7%
Uso da vírgula para separar o verbo de seu complemento.	7%
Uso da vírgula para isolar oração subordinada adjetiva restritiva	7%
Uso da vírgula depois de conjunção adversativa em início de oração	7%

Fonte: Elaboração própria.

Embora tenha sido mencionado aqui, a troca do ponto final e dos dois pontos pela vírgula, encontrada em alguns textos, não será objeto de nossa análise.

O uso da vírgula de forma não convencional que encontrei nos textos estão em um percentual bastante parecido, como pode ser observado no Quadro 6 (7% e 14%, respectivamente). O que se destaca um pouco mais é o uso da vírgula entre o sujeito e o predicado, atingindo um valor de 20%.

Analisei no texto também as ocorrências de vírgula por uso não convencional por ausência, ou pelo não uso da vírgula requerida. A seguir apresento o percentual desse uso nos textos por mim analisados:

Quadro 7 - Ocorrências de uso não convencional por ausência da vírgula nos textos (em valores relativos)

<b>Regra</b>	<b>%</b>
Ausência de vírgula para isolar orações coordenadas assindéticas	53%
Ausência de vírgula para isolar o adjunto adverbial antecipado	47%
Ausência da vírgula antes da conjunção adversativa	20%
Ausência de vírgula para isolar oração subordinada adverbial anteposta a principal	20%
Ausência da vírgula para separar termos de mesma natureza sintática	20%
Ausência da vírgula para isolar o aposto	20%
Ausência de vírgula no emprego da expressão explicativa <i>ou seja</i>	7%
Ausência de vírgula para isolar oração subordinada adjetiva explicativa	7%
Ausência da vírgula para separar adjuntos adverbiais justapostos	7%

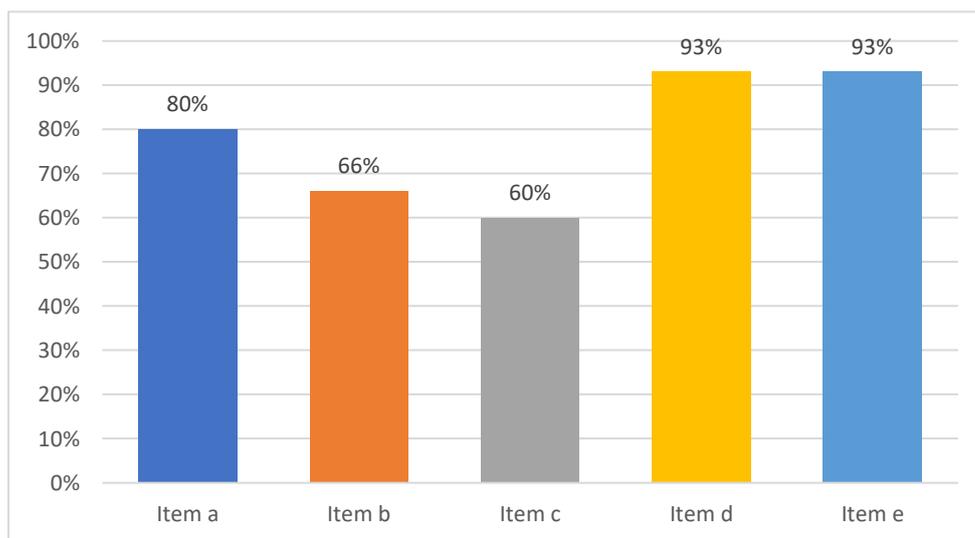
Fonte: Elaboração própria.

Como se pode ver no quadro, as duas regras mais ignoradas nos textos dos participantes estão relacionadas ao uso da vírgula para isolar orações coordenadas assindéticas e isolar o

adjunto adverbial antecipado. Elas atingiram o índice de 53% e 47% de ocorrências nos textos, respectivamente.

Passarei agora à 2ª questão, que se refere à inadequação do uso da vírgula entre o sujeito e o predicado. Nessa questão, tenciona-se verificar se os alunos conseguem identificar quando essa vírgula está presente, constituindo-se um desvio na aplicação da vírgula. Abaixo tem-se, no Gráfico 6, o percentual de acertos quanto à identificação dessa vírgula em lugar indevido:

Gráfico 6 - Questão 2 – Distribuição de acertos na identificação da vírgula entre sujeito e predicado (em valores relativos)



Fonte: Elaboração própria.

Essa questão foi composta por 5 itens. A seguir detalharei cada um deles e apresentarei o desempenho que os alunos tiveram (O teste diagnóstico está no Anexo I dessa pesquisa).

O item *a* era formado pela frase: *Ana, Manoel, Helena e Marta, fizeram juntos um excelente trabalho*. A vírgula inadequada foi inserida entre o nome *Marta* e o verbo *fizeram*. O percentual de acerto desse item foi de 80%.

O segundo item foi composto pela oração: *Naquela época, as pessoas da cidade, pareciam ser mais alegres*. Como pode ser observado, a oração é iniciada por um adjunto adverbial antecipado, seguido do sujeito. A vírgula inadequada foi inserida entre o sujeito *as pessoas da cidade* e o verbo *pareciam*. O índice de identificação da inadequação dessa vírgula foi de 66%. Acredito que a antecipação do adjunto pode ter dificultado a localização da vírgula entre o sujeito e o predicado.

O item *c* formado pela oração: *Hoje em dia, a especulação imobiliária, está relacionada*

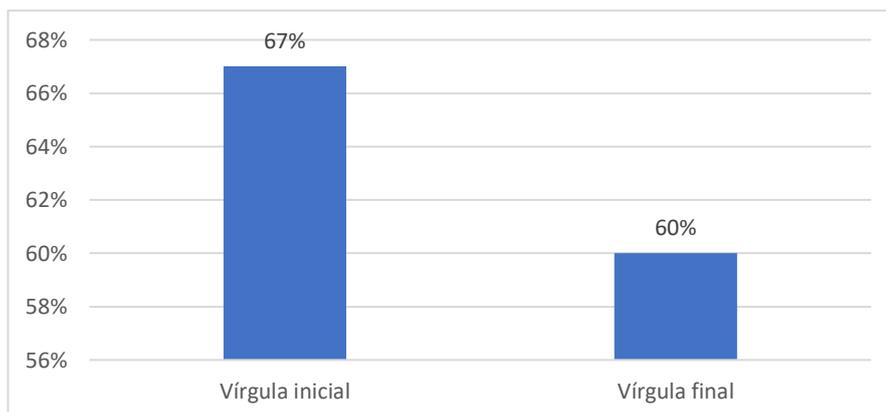
à valorização de determinadas áreas para obtenção de lucro, como é visto, também traz uma oração iniciada por adjunto adverbial. Nesse item, não só foi acionada a vírgula para isolar o adjunto adverbial, como também para separar o sujeito do predicado. O total de identificação da inadequação da vírgula entre sujeito e predicado nesse item foi de 60%.

O item *d*, constituído pelas orações *Embora faltassem recursos, tudo, foi resolvido dentro do prazo determinado*, tem como sujeito da oração principal o pronome *tudo*, e o predicado está a ser nucleado por uma perífrase verbal. Esse complexo é iniciado por uma oração subordinada adverbial concessiva, estando anteposta à oração principal e, por isso, anteposta ao sujeito da principal. Pensei que isso acarretaria um grau de dificuldade maior na identificação do sujeito e, portanto, da vírgula entre sujeito e predicado. No entanto, o total de acerto desse item foi bastante alto, ficando em 93%.

O último item dessa questão foi formado por orações coordenadas e adjetiva: *Eu, desejo uma música alegre, desejo uma música que seja como o voo de uma gaivota*. Como se pode ver, o pronome pessoal *eu* funciona como sujeito da primeira oração. Na segunda oração, o sujeito está lexicalmente não realizado. Nesse caso, 93% dos alunos conseguiram localizar a vírgula inadequada, que separava o sujeito e o predicado. Apenas o aluno MPDS não identificou essa vírgula. Esse mesmo aluno não identificou a vírgula entre sujeito e predicado em nenhum dos itens anteriores.

A seguir, apresento o desempenho dos participantes na 3ª questão. Essa questão traz dois trechos de um texto em que os alunos deveriam inserir as vírgulas que julgassem necessárias. O primeiro trecho intitula-se *Outras interferências sobre o aquecimento do planeta* e o 2º trecho, *Depressão*.

Gráfico 7 - Questão 3 – Distribuição de acertos na inserção de vírgula no texto I (*Outras interferências sobre o aquecimento do planeta*) para demarcar o aposto (em valores relativos)

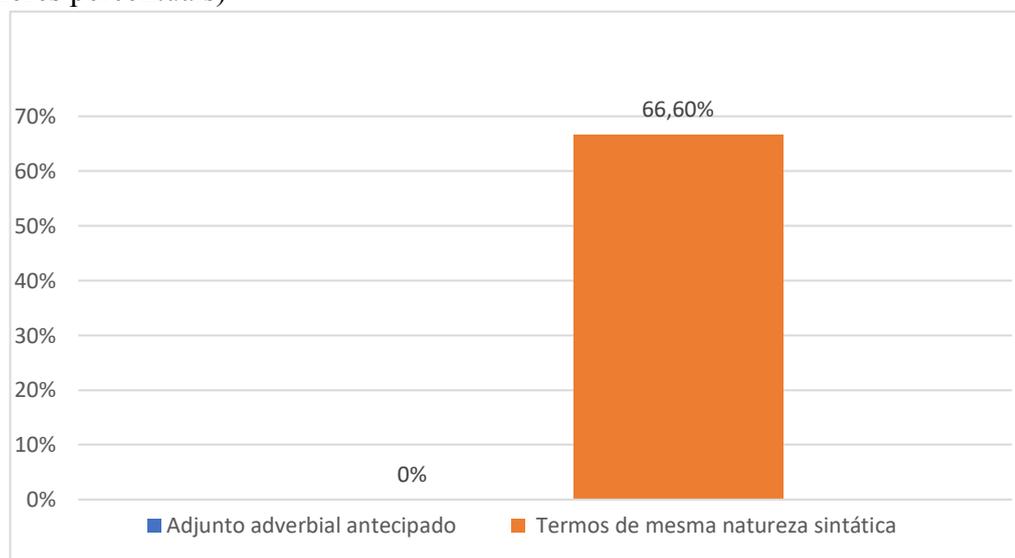


Fonte: Elaboração própria.

O primeiro caso se centrava na frase *As emissões de metano, um gás formado por átomos de carbono e hidrogênio, decorre dos processos de decomposição de matérias orgânicas* e tratava da vírgula necessária para demarcar o aposto *um gás formado por átomos de carbono e hidrogênio*. Nesse contexto linguístico, 10 alunos inseriram corretamente a vírgula inicial. Esse quantitativo corresponde a 67% do total. No entanto, alguns desses alunos não usaram a vírgula para encerrar a estrutura de aposto e o índice de uso convencional da vírgula caiu para 60% (Caso 2).

Passo agora à análise do texto II. Nele há duas situações a serem examinadas: uso da vírgula para isolar o adjunto adverbial deslocado e a utilização da vírgula para isolar palavras de mesma natureza sintática. Abaixo, tem-se o Gráfico 8, que ilustra, nesse segundo texto, o desempenho do grupo pesquisado:

Gráfico 8 - Questão 3 – Distribuição de acertos na inserção de vírgula no texto II (Depressão) (em valores percentuais)



Fonte: Elaboração própria.

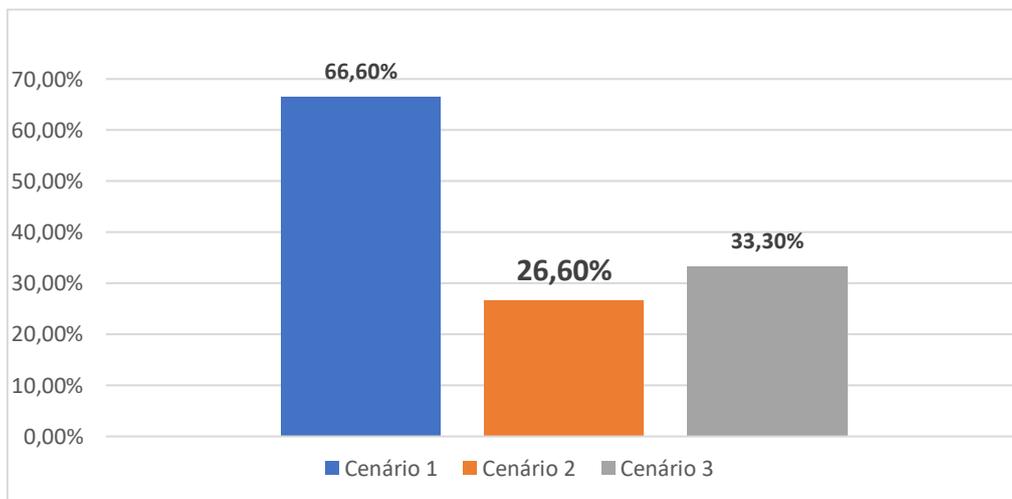
Conforme é mostrado no gráfico acima, o adjunto adverbial antecipado não foi marcado com vírgula por nenhum participante. Isso é indício de que a regra que orienta o uso da vírgula diante de adjunto adverbial (longo) não é familiar para os participantes.

No segundo caso (elementos de mesma função sintática), dez alunos obtiveram êxito no uso da vírgula ou, de outro modo, usaram a vírgula de acordo com as regras da gramática normativa. Isso equivale a 66,6 % do total de participantes. Comparando-se a regra do primeiro caso com a regra do segundo caso, é notório que, quando se trata de identificar dentro da oração o adjunto adverbial, é mais complexo do que identificar termos de mesmo valor sintático que

vêm em uma sequência.

Na 4ª questão do teste diagnóstico, foi pedido aos participantes que lessem um bilhete de um filho para seu pai e, através do uso da vírgula, construíssem um sentido específico para o desejo do filho. Reproduzo aqui o texto original (Anexo I): *Papai, eu quero um celular não um tênis de modo algum gostaria de ganhar uma camisa oficial do meu time. Matheus*. As possibilidades de respostas compunham cenários de pontuação, cada cenário um sentido denotado distinto. No primeiro cenário, o aluno insere a vírgula de modo que expresse o desejo do filho em receber um celular; no segundo cenário, a vírgula expressa o desejo do filho em ganhar um tênis; e, por último, a inserção da vírgula pode significar o desejo de obter a camisa oficial do seu time. No gráfico abaixo, é descrito a distribuição de escolhas feitas pelos alunos:

Gráfico 9 - Questão 4 – Distribuição de seleção de usos da vírgula para construção de diferentes sentidos (Papai) (valores percentuais)

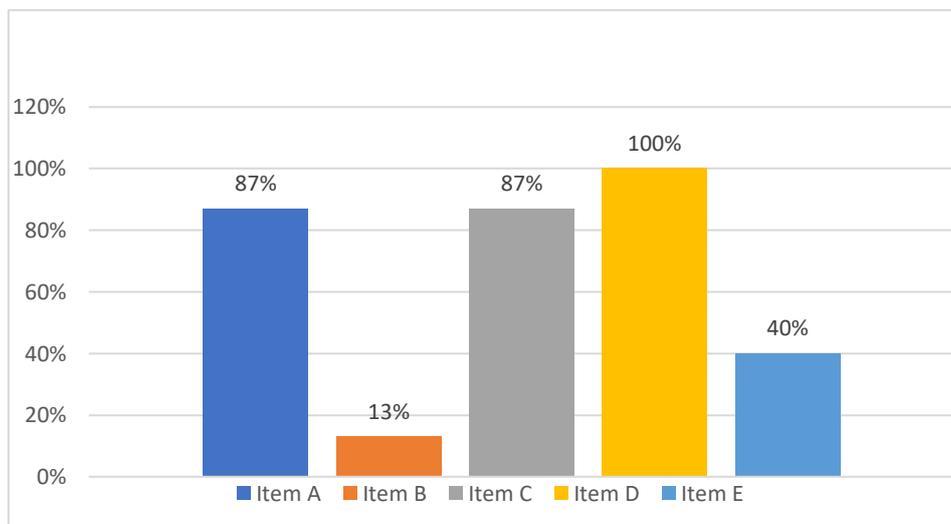


Fonte: Elaboração própria.

Do total de alunos, dez alunos inseriram a vírgula de forma a dar o sentido requerido no primeiro cenário, com a vírgula inserida após a palavra *celular*. Esse total corresponde a 66,6% dos participantes. No segundo cenário, em que a vírgula se insere duas vezes, uma após a palavra *não* e a outra após a palavra *tênis*, o número de acertos diminuiu. Apenas quatro alunos inseriram o par de vírgulas de forma correta, atribuindo o sentido possível. O percentual de acertos, conforme se vê no gráfico, foi de 26,6%. Finalmente, no terceiro cenário, cinco alunos usaram a vírgula adequadamente para construir o terceiro sentido possível, em que, além das vírgulas anteriores, após as palavras *não* e *tênis*, se insere uma vírgula após a palavra *algum*. Os alunos que compuseram tal cenário equivalem a 33,3% do total.

Na quinta questão do teste diagnóstico, foi pedido que os participantes analisassem as frases a eles apresentadas e dissessem se a pontuação estava adequada ou inadequada, fazendo a justificativa de sua escolha. A questão continha cinco itens. O primeiro item abordava a regra de uso da vírgula antes de conjunções adversativas. No segundo item, também havia uma conjunção adversativa. O item seguinte trazia a regra do uso da vírgula para marcar a anteposição de uma oração subordinada adverbial em relação à sua principal. O quarto item abordava o uso da vírgula para separar oração reduzida de infinitivo. No último item, a vírgula foi usada para isolar a oração subordinada adjetiva explicativa. O resultado está expresso no gráfico seguinte:

Gráfico 10 - Questão 5 – Distribuição de acertos na análise do uso da vírgula em frases propostas (em valores relativos)



Fonte: Elaboração própria.

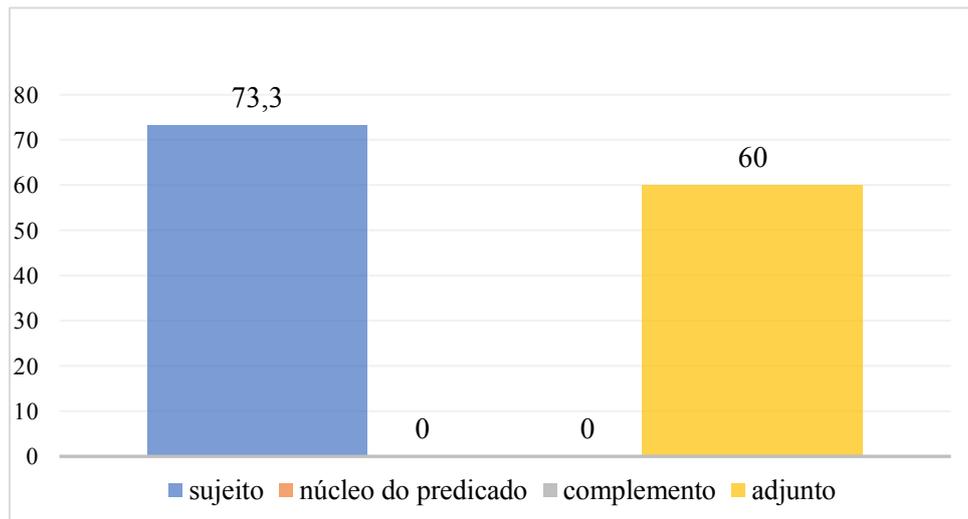
Pode-se ver, no gráfico acima, que, no item A, construído com a frase *Viaje sempre, mas volte para nós*, o índice de acerto foi de 86%. Esse percentual significa que somente dois alunos não conseguiram identificar que o uso da vírgula antes de conjunção adversativa está amparado nas normas gramaticais. No item B, centrado na frase *Estudou todo o capítulo, entretanto, esqueceu tudo na hora*, o percentual de acerto foi de 13,3%. Somente dois alunos conseguiram identificar que o item trazia um uso da vírgula de forma inadequada. Já no item C, com o complexo *Se eu tivesse viajado, não o reencontraria aqui*, repetiu-se o índice de acerto do item A, *ou seja*, 86% dos alunos identificaram que as frases estavam pontuadas corretamente, o que corresponde a treze alunos do grupo pesquisado. Quanto ao item D, em que havia a frase *A não ser o latido do cão, está tudo quieto*, todas os participantes identificaram

que estava correto o uso da vírgula, atingindo assim 100% de acerto. No último item, construído com a frase *Os alunos do 8º ano, que participaram do concurso, foram premiados*, o percentual de acerto foi de 40%. Ou seja, seis alunos classificaram a pontuação como correta. Assim, os dois itens com menos acertos foram os que se referiam ao uso da vírgula diante de conjunção coordenada sindética adversativa (13,3%) e perante a oração subordinada adjetiva explicativa (40%).

A segunda parte da questão referia-se à justificativa que os participantes deveriam defender pela escolha da opção desejada. Nenhuma justificativa apresentada encontrava respaldo nas normas de uso das vírgulas prevista na construção da questão. As respostas dadas incluíam justificativas como “porque a frase está correta”, “porque a vírgula está no lugar certo”, “porque as palavras estão erradas”, “se a vírgula não estivesse daria para entender” ou “deu destaque”. Respostas dessa natureza revelam que não há o conhecimento explícito das regras gramaticais sobre o uso da vírgula. Em muitos casos, nem mesmo o conhecimento implícito. Nas oficinas a que me propus a aplicar e que serão alvo de discussão mais à frente se verá que foram feitas atividades voltadas para o uso da língua, alinhada com a teoria da gramática sistêmico-funcional de Halliday (2004), tencionando exatamente construir esse conhecimento a partir da observação, reflexão, sistematização (conhecimento linguístico explícito).

Na questão 6, pedia-se aos alunos que identificassem o sujeito, o núcleo do predicado, o complemento (nominal ou verbal) e o adjunto de cada frase apresentada. A questão foi composta por quatro frases: (1) *Amanhã, depois das aulas, nós iremos pescar*, (2) *Eu e ela fazemos compras às vezes*, (3) *João vai a São Paulo amanhã* e (4) *Desde cedo, ele demonstrava vocação para humorista*. A atividade permitiria revelar se os participantes saberiam reconhecer cada um desses termos. O resultado dessa atividade é mostrado nos gráficos seguintes.

Gráfico 11 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na frase 1 (em valores percentuais)

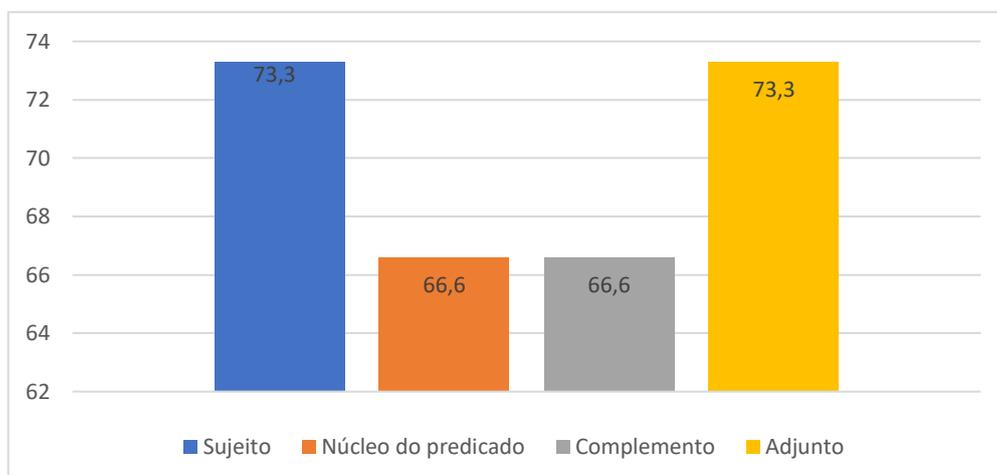


Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar no gráfico, 73,3% dos participantes conseguiram reconhecer o sujeito da frase (1). Esse percentual é representado por onze alunos. No entanto, nenhum aluno conseguiu identificar o núcleo do predicado. O mesmo aconteceu com o complemento. Quanto ao adjunto, 60% dos participantes o reconheceram na frase. O que equivale a nove alunos.

A seguir tem-se o gráfico da frase 2:

Gráfico 12 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na frase 2 (em valores percentuais)



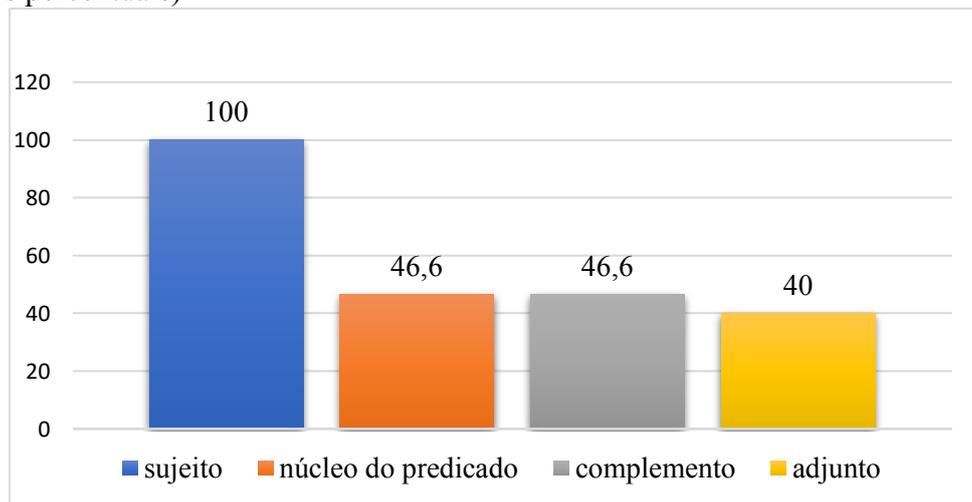
Fonte: Elaboração própria.

Nessa segunda frase, houve o mesmo número de acertos no reconhecimento do sujeito

e do adjunto, ou seja, um percentual de 73,3%, como se vê no gráfico, ou seja, onze alunos identificaram corretamente o sujeito e o adjunto. O reconhecimento do núcleo do predicado e do complemento alcançou um índice de 66,6% pelos participantes, isto é, 10 alunos identificaram corretamente esses elementos na frase.

A seguir tem-se o gráfico com a frase 3:

Gráfico 13 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na frase 3 (em valores percentuais)

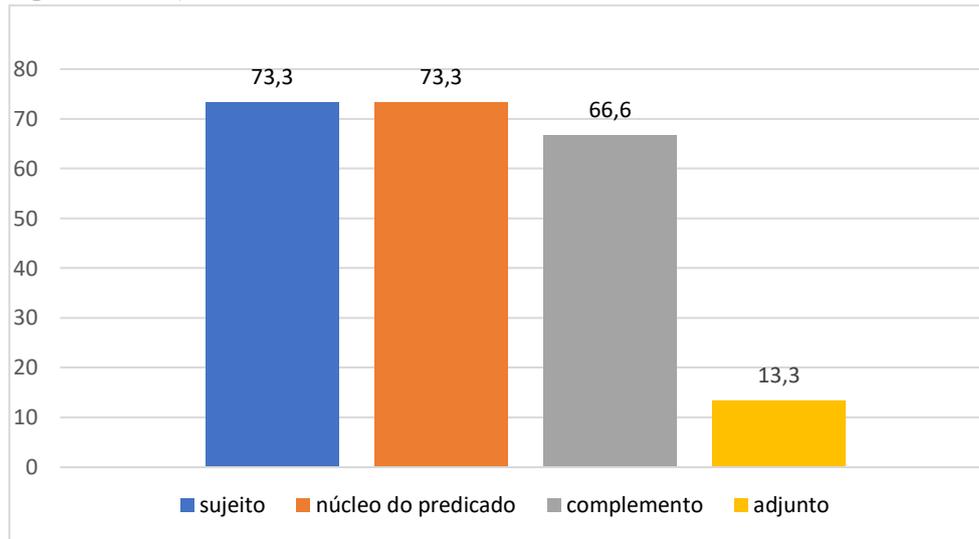


Fonte: Elaboração própria.

Na frase 3, todos<sup>11</sup> os participantes identificaram corretamente o sujeito, como mostra o gráfico. Já o núcleo do predicado e o complemento verbal tiveram um índice de identificação correta de 46,6%, ou seja, sete participantes demonstraram conhecimento sobre esses elementos. Com relação ao adjunto adverbial, o percentual de reconhecimento foi de 40%, representando o menor índice de acerto dos elementos dessa frase. Assim, nove alunos não reconheceram, dentro da frase, o adjunto.

<sup>11</sup> Os participantes TMO, GOL, MLAM e MPDS só identificaram corretamente o sujeito. Nos demais termos, a identificação não estava correta.

Gráfico 14 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na frase 4 (em valores percentuais)



Fonte: Elaboração própria.

Os participantes, na frase 4, conseguiram atingir o índice de 73,3% na identificação do sujeito e do núcleo do predicado, ou seja, dos quinze participantes, onze reconheceram esses termos dentro da frase. O complemento (verbal e nominal) teve um percentual de acertos em sua identificação de 66,6%. Esse dado corresponde ao êxito de 10 alunos<sup>12</sup> nesse reconhecimento. Quanto ao adjunto, somente dois alunos conseguiram localizá-lo na frase. Assim, o percentual de acertos foi de apenas 13,3%. Nessa frase, o adjunto estava deslocado para o início. Em todas as outras frases, ele estava na posição final. Penso que o deslocamento do adjunto possa ter influenciado no seu não reconhecimento, visto que o grau de dificuldade na sua identificação aumenta.

Na questão 7, foi pedido que se identificasse a pontuação incorreta, se fizesse a reescrita da frase, pontuando-a corretamente e em seguida se justificasse a nova pontuação. A questão tinha dois itens: A) *Os deputados falaram, de forma eloquente sobre os problemas do país* e B) *As crianças, quando aprendem a falar generalizam regras gramaticais*. O primeiro item abordava a regra do adjunto adverbial intercalado. O segundo item referia-se à oração subordinada adverbial intercalada. Abaixo ilustro os resultados obtidos quanto ao uso da vírgula e na justificativa dessa pontuação feita pelos participantes.

<sup>12</sup> Os participantes MLAM, JMC, CCS e ABSD identificaram o complemento nominal, mas não reconheceram o verbal. TMO identificou somente o complemento verbal.

Gráfico 15 - Questão 7 – Distribuição de acertos da aplicação do uso adequado da vírgula.



Fonte: Elaboração própria.

No item A dessa questão, o índice de acertos foi de apenas 6,6%, como se pode ver no gráfico. Apenas uma aluna inseriu corretamente a vírgula, a participante MRPDS. Como a aluna identificou corretamente, na questão 7, o adjunto adverbial nas três primeiras frases, não o identificando corretamente apenas na quarta frase (com adjunto adverbial deslocado), considero isso uma evidência de que esse acerto não foi aleatório, mas um ato consciente, guiado pelo conhecimento acerca desse termo.

No item B, houve um aumento um pouco mais significativo do índice de acerto em relação ao item A. O percentual de uso da vírgula foi de 20%. Três alunos empregaram corretamente a vírgula nesse item. Mesmo tendo havido um crescimento no uso adequado da vírgula nesse segundo item, ainda representa um número baixo de acertos, indicando ausência de conhecimento linguístico explícito relativo as orações subordinadas adverbiais em posição intercalada.

Destaco que a aluna já referida acima, MRPDS, fez o uso da vírgula de acordo com as regras gramaticais, nos dois itens. Os participantes VALP e GOL usaram corretamente a vírgula no segundo item.

Quanto às justificativas, no item A, o percentual de acerto foi de 7%. Apenas um aluno justificou corretamente o uso da vírgula nesse item. Quanto ao item B, dois alunos justificaram adequadamente esse item, alcançando o índice de 13%.

O fato das justificativas, no item B, terem sido menores do que os acertos referentes ao uso da vírgula no mesmo item é compreensível, uma vez que para explicar o uso é preciso que haja uma sistematização da regra, uma explicitação do conteúdo.

A seguir apresento uma condensação dos dados coletados no teste diagnóstico da 2ª a 7ª questão.

Quadro 8 - Condensação dos resultados no teste diagnóstico das questões 2 a 7

Regras	Acertos em % (Pré-teste)	Questões
Identificação da vírgula empregada de entre sujeito e predicado	Entre 60% e 93%	Questão 2
Inserção da vírgula perante o adjunto adverbial antecipado	0%	Questão 3
Termos de mesma natureza sintática	66,6%	Questão 3
Uso da vírgula para construir sentido específico	Entre 26,6% e 66,6%	Questão 4
Uso da vírgula antes de conjunção adversativa	87%	Questão 5
Uso da vírgula antes de oração subordinada adverbial anteposta a principal	87%	Questão 5
Uso da vírgula para isolar oração subordinada adjetiva explicativa	40%	Questão 5
Identificação do sujeito	Entre 73% e 100%	Questão 6
Identificação do núcleo do predicado	Entre 0 e 73%	Questão 6
Identificação do complemento	Entre 0 e 66,6%	Questão 6
Identificação do adjunto	Entre 13% e 73%	Questão 6
Uso da vírgula para isolar locução adverbial intercalada	6,6%	Questão 7
Uso da vírgula para isolar oração subordinada adverbial intercalada	20%	Questão 7

Fonte: Elaboração própria.

#### 4.3 RELATO DA APLICAÇÃO DAS OFICINAS

A seguir, irei apresentar e comentar cada uma das oficinas feitas com os alunos que participaram da pesquisa. Cada uma delas tem um foco gramatical inteiramente relacionado com as regras que orientam o uso da vírgula. Representam a explicitação dos conteúdos que sustentam a compreensão das regras para o uso desse sinal de pontuação. Essas oficinas, que ocorreram em local distinto do da sala de aula regular, tentaram atender às necessidades mais urgentes de apropriação das regras do uso da vírgula, no que se refere aos desvios mais acentuados, como os referidos acima. Piacentini (2012) diz que o emprego adequado da vírgula é um grande empecilho da língua escrita, tendo em conta a subjetividade à que ela abre espaço,

fazendo com que alguns escritores a usem frequentemente e outros nem tanto. A autora destaca duas palavras como sendo o carro-chefe do uso da vírgula: deslocamento e intercalação, em que o objetivo da vírgula é ser um suporte na compreensão do texto para o leitor e ser um recurso de expressividade do escritor.

Na primeira oficina, que tinha como foco o sujeito e o predicado, fiz, de início, uma dinâmica que consistia em colocar chocolates em uma caixa e pedir que cada aluno pegasse um deles e ofertasse para um colega da turma, citando um motivo. Essa atividade tinha como propósito tornar o ambiente mais harmônico para o trabalho que viria a seguir. Nessa oficina, foram aplicadas leituras de textos, atividades de identificação dos termos (sujeito e predicado) e construção de conceitos. Após essa aplicação, foi possível perceber que os alunos somaram conhecimento quanto ao uso da vírgula em relação a esses termos. Os alunos foram participativos, e cada grupo apresentou a sua resolução quanto às atividades trabalhadas. No entanto, na apresentação, houve erros na identificação do sujeito se as frases fossem mais complexas, pelo que um grupo que não conseguiu proceder à identificação.

Na avaliação da oficina, quando voltei à problematização, eles demonstraram ter compreendido que não se usa vírgula entre sujeito e predicado. Então, entendo que o resultado geral da oficina foi positivo, servindo como agregadora de conhecimento sobre o uso da vírgula no contexto desses dois termos. Essa primeira oficina foi feita na biblioteca da escola. Alguns alunos não participaram oralmente, mas fizeram a atividade escrita. Outros alunos participaram mais, expondo suas ideias e fazendo perguntas. É importante salientar que não houve atividade aplicada individualmente, todas as atividades foram feitas em grupos, nessa primeira oficina e em todas as outras.

Na segunda oficina, tratou-se de complementos verbais e adjunto adverbial. Aqui os alunos precisavam compreender os conceitos e identificar esses termos dentro das orações. As atividades propostas nessa oficina materializaram-se na forma de um vídeo sobre a origem da língua portuguesa – com a intenção de gerar uma discussão no grupo sobre o papel e importância do nosso idioma –, de leitura de um texto e do exercício de retirada dos verbos e palavras que davam ideia de lugar, tempo ou modo e de construção de frases e complementos para os verbos. Depois da exibição do vídeo e dos comentários feitos, os alunos completaram uma frase sobre o uso da Língua Portuguesa. Em seguida, os participantes em grupos leram o texto e retiraram verbos, escrevendo-os em pedaços de cartolina. Na sequência foram orientados a construir frases com esses verbos alinhados com o assunto do texto. Após isso, retornaram ao texto e destacaram os complementos dos verbos. Observaram também as palavras ou

expressões que davam a ideia de tempo, lugar ou modo e em que posição apareciam. Como avaliação da oficina, entreguei o desenho de uma mão aos alunos e em cada dedo pedi que colocassem o que aprenderam na oficina e no verso da mão o que não tinha sido compreendido. Todas as atividades dessa oficina tiveram a participação da maioria dos alunos. Quanto à aprendizagem desses conteúdos, acredito que os complementos verbais não foram tão bem compreendidos, o que me leva a crer que esse é um conteúdo que requer um prolongamento do estudo. O conteúdo relacionado ao adjunto adverbial teve uma assimilação maior.

A terceira oficina tratou do aposto e do vocativo. As atividades foram organizadas com o intuito de mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado com relação a esses dois termos, tentando, assim, potencializar o uso da vírgula feito pelos alunos. Os alunos precisavam compreender a função do aposto e do vocativo e identificá-los em textos e finalmente perceber que esses termos são sempre isolados por vírgula. As atividades se iniciaram com a escuta de uma música (paródia) sobre aposto e vocativo. Sobre os apostos em particular, fizemos a leitura de dois poemas em grupo, para a identificação dos termos que apresentavam função explicativa, enumerativa, ou de especificação e com o preenchimento de um quadro com termos apositivos. Depois de concluídos esses passos, foram feitos os mesmos procedimentos para trabalhar o vocativo. Como instrumento de avaliação, os participantes foram orientados a completar uma tirinha usando um aposto e um vocativo. Alguns alunos tiveram dificuldade em construir o aposto. Para o vocativo, muitos usaram nomes de pessoas, mas não tiveram dificuldade na construção do vocativo. Assim, considero que a oficina conseguiu cumprir seus objetivos, uma vez que os alunos demonstraram ter avançado quanto ao conhecimento sobre esses termos.

Na quarta oficina, tratou-se do uso da vírgula nas orações subordinadas adjetivas explicativas. Os alunos foram conduzidos a aprender a identificar orações subordinadas adjetivas explicativas e diferenciá-las das restritivas e a construir orações subordinadas adjetivas explicativas em um dado contexto e perceber que a oração subordinada adjetiva explicativa é isolada por vírgula. As atividades que compunham essa oficina envolviam: leitura e análise de tirinhas, em cujo texto era necessário identificar a função da oração subordinada e conseqüentemente refletir sobre o conceito de oração subordinada adjetiva explicativa. Na atividade que utilizei para avaliar a oficina, que consistia em um texto para os participantes encontrarem uma oração subordinada adjetiva explicativa e uma oração subordinada adjetiva restritiva, alguns precisaram de ajuda para localizá-las, mas outros não as localizaram. Sendo assim, a oficina não conseguiu atingir satisfatoriamente a todos os alunos, e para alguns parece haver a necessidade de mais atividades de observação, de comparação de levantamento de

hipótese para que, ao fim, se chegue ao que os outros alcançaram, a sistematização da regra.

A quinta e última oficina tratou das orações subordinadas adverbiais. Ao final da oficina o aluno precisava: identificar os tipos de orações subordinadas adverbiais, compreender a função de cada oração subordinada adverbial, perceber que, quando a oração subordinada adverbial está anteposta à principal, deve-se usar a vírgula.

As atividades trabalhadas nessa oficina envolveram: leitura de texto, construção de expressões que dão ideia de causa, finalidade, tempo etc., localização de orações subordinadas adverbiais em ordem direta e anteposta. Inicialmente os alunos receberam trechos de um texto em que era pedido que fosse identificada a ideia contida nele. Para realizar essa atividade eles se reuniram em trio. Em seguida voltaram ao grupo maior e cada equipe foi socializando a ideia encontrada. Depois foi feita a leitura integral do texto, observando-se a colocação da vírgula e em que situações ela aparecia (com relação as orações subordinadas adverbiais). Foi pedido aos alunos, depois da leitura do texto, que eles identificassem outras orações subordinadas adverbiais. Como atividade de avaliação, pedi que voltassem ao trio e juntos dessem exemplos de orações subordinadas adverbiais. Durante a execução das atividades da oficina, percebi que a presença de muitas orações subordinadas adverbiais pode ter atrapalhado a dessas estruturas. Seria necessário mais tempo, mais atividades de treino, de comparação para se compreender melhor a estrutura de cada oração subordinada adverbial.

#### 4.5 ANÁLISE DO TESTE DE AVALIAÇÃO

A avaliação diagnóstica, ou pós-teste, foi formado por sete questões que pretendiam identificar quais regras sobre o uso da vírgula os alunos passaram a conhecer e utilizar na construção de sua escrita. O seu formato foi semelhante ao teste diagnóstico, para que fossem mantidas as condições com relação à estrutura e níveis de dificuldade. Esse cuidado nos garante maior segurança aos compararmos os dados obtidos nos dois testes.

É importante reiterar que o embasamento teórico e conseqüentemente todos os instrumentais pensados e escolhidos, todas as ações da pesquisa se ancoram na concepção de que a linguagem é um meio para a comunicação e de que a língua se faz no uso, ou seja, durante o processo comunicativo. Assim, estão presentes os fundamentos da gramática sistêmico-funcional, ou GSF, nessa última etapa também, visto que “[...] a GSF toma a língua como instrumento das relações humanas, porque se preocupa globalmente com as funções, a aquisição e o desenvolvimento e a evolução da linguagem em ambientes sociais” (MARTINS, 2008).

O pós-teste, que teve como objetivo avaliar o conhecimento que os participantes da pesquisa conseguiram alcançar depois da aplicação da proposta de intervenção, foi realizado no dia 06 de dezembro 2019. A primeira questão do pós-teste, semelhante ao teste diagnóstico, pedia que os participantes escrevessem um texto expondo sua opinião sobre a busca da aparência perfeita. Após apresentar um posicionamento, o participante foi orientado a justificar sua opinião (essa e as demais questões do teste de avaliação encontram-se em anexo).

O quadro a seguir expõe os dados colhidos nos quinze textos escritos pelos alunos após a aplicação da atividade de intervenção, que foram as oficinas ministradas no período de 2 a 5 de dezembro de 2019, e põe em comparação com os dados obtidos no pré-teste (conforme Quadro 4):

Quadro 9 - Comparativo dos dados coletados nos testes diagnóstico e de avaliação

<b>DADOS GERAIS COLETADOS NO TESTE DIAGNÓSTICO</b>	<b>DADOS GERAIS COLETADOS NO TESTE DE AVALIAÇÃO</b>	<b>9º ANO VARIACÃO</b>
<b>Palavra por texto (média)</b>		- 2,2
110,9	108,7	
<b>Frequência de vírgulas por texto (média)</b>		+ 0,1
8,2	8,3	
<b>Frequência de ocorrências de vírgulas por uso convencional (média)</b>		+ 0,6
5,7	6,3	
<b>Frequência de ocorrências de vírgulas por uso não convencional por presença (média)</b>		- 1,3
2	0,7	
<b>Frequência de ocorrências de vírgulas por uso não convencional por ausência (média)</b>		- 2,4
3,7	1,3	

Fonte: Elaboração própria.

Ao se analisar os dados, é expressivo que a soma do uso não convencional por presença e por ausência nos pós-teste é bem inferior ao total do uso convencional da vírgula que os participantes fizeram no pré-teste. Também é notório que eles continuam praticamente com a mesma frequência de uso da vírgula. Como se pode ver no quadro, a frequência média de palavras nos dois textos é semelhante, com uma média de 110,9 palavras no pré-teste, passando

a 108,7 no pós-teste. A variação foi de 2,2 para menos. A frequência média de vírgulas por texto também se manteve próximo do invariável, com uma diferença de 0,1 ponto.

Já o uso convencional da vírgula, ou seja, o uso em conformidade com as regras sintáticas de constituição de frases, teve um aumento de 0,6 ponto. É um aumento menos significativo do que se esperava antes da aplicação das oficinas. É sabido que alguns alunos conseguiram avançar, outros não. Uma evidência disso é o texto de MPDS que, em ambos os testes, não recorre ao recurso da vírgula; ou de CCS, que, em seu primeiro texto, tinha oito casos de usos não convencionais por ausência e um por presença. No segundo texto, houve apenas um caso de uso não convencional por ausência.

Encontro explicações no fato de as oficinas terem sido aplicadas em um espaço de tempo muito curto, coincidindo como final do ano letivo, justamente quando os alunos estavam prestes a entrar em período de provas, não sendo possível tirá-los da sala de aula. Também vale a pena destacar que alguns alunos habitualmente apresentavam dificuldades de escrita severas e, conseqüentemente, quanto ao conhecimento gramatical implícito. Tenho aqui em conta, portanto, que o trabalho com o conhecimento linguístico explícito requer um tempo ampliado de pesquisa, de testagem, de sistematização e de captação das regularidades da língua. Nesse cenário, considero como positivo o alcance obtido desta pesquisa.

Quanto à frequência de ocorrências de vírgula por uso não convencional por presença, os números também apontam para um progresso. Os alunos usaram menos vírgulas em desacordo com as regras gramaticais. Como se pode ver no quadro acima, houve uma variação para menos de 1,3. A frequência de ocorrências de vírgulas por uso não convencional por ausência também diminuiu, de 3,7 para 1,3, com uma variação de 2,4 pontos negativos. É animador perceber que, em muitos casos, foi abandonado o uso da vírgula diante de situações extremas, como para separar o sujeito do predicado ou o verbo do seu complemento. Mais adiante, será exposto o resultado quanto aos usos das regras gramaticais que contemplam a vírgula.

**Passo agora a apresentar e discutir os resultados do teste de avaliação comparativamente com o teste diagnóstico, ambos tendo sido configurados de modo semelhante, sendo diferentes somente os conteúdos dos itens que os formam. O teste de avaliação se apresenta no Apêndice C** Erro! Fonte de referência não encontrada. **desta pesquisa)**

A seguir, tem-se um quadro comparativo em que se organizam os dados obtidos nos dois testes – diagnóstico, ou PRÉ, e de avaliação, ou PÓS – quanto ao uso convencional na

produção textual dos alunos:

Quadro 10 - Questão 1 – Comparativo da distribuição das regras de uso da vírgula acionadas pelos participantes na produção textual do pré-teste e na produção textual do pós-teste (em valores relativos).

<b>REGRA</b>	<b>PRÉ</b>	<b>PÓS</b>
Uso da vírgula para isolar orações coordenadas assindéticas	40%	87%
Uso da vírgula para isolar o adjunto adverbial antecipado	20%	33%
Uso da vírgula antes da conjunção adversativa	40%	27%
Uso da vírgula para separar termos de mesma função sintática	73%	27%
Uso da vírgula para isolar a oração subordinada adverbial anteposta a principal	13%	27%
Uso da vírgula para isolar oração reduzida de gerúndio	13%	20%
Uso da vírgula antes de porque explicativo (equivalente a pois)	–	13%
Uso da vírgula para separar orações reduzidas de infinitivo	–	7%
Uso da vírgula na intercalação da conjunção <i>pois</i>	7%	–
Uso da vírgula para separar oração subordinada adjetiva explicativa	7%	–
Uso da vírgula antes da conjunção <i>pois</i> com valor explicativo	33%	–
Uso da vírgula diante de expressão explicativa	27%	–

Fonte: Elaboração própria.

Como é visto no quadro acima quanto ao teste de avaliação, a utilização da vírgula para isolar orações coordenadas foi a regra mais acionada nos textos produzidos pelos participantes, atingindo o índice de 87%. No texto do pré-teste, o índice de uso dessa regra foi de 40%. Tem-se, portanto, um crescimento muito expressivo quanto à inclusão dessa norma nas práticas de escrita dos alunos pesquisados. Os participantes que as utilizaram foram: VALP, MRPDS, GOL, CCS, JMC, LAS, CIBC, TMO, MCS, SEGF, ABSD, MGMC e LSO.

A segunda regra mais usada nos textos produzidos no pós-teste foi uso da vírgula para isolar o adjunto adverbial antecipado que esteve presente em 33% dos textos. Os alunos que fizeram uso dessa regra foram: GOL, LAS, CIBC, MCS, LSO. O uso da vírgula antes de conjunção adversativa e para separar termos de mesma função sintática tiveram, no texto do pós-teste, uma variação para menos de 13% e 46%, respectivamente. O uso da vírgula para isolar oração reduzida de infinitivo teve ocorrência apenas no 2º texto produzido, ao que se atribui ao ganho de conhecimento sobre essa regra em decorrência da oficina que a abordava. As demais regras não tiveram continuidade de uso no texto II.

Dando continuidade aos estudos dos dados do pós-teste, passo agora analisar as ocorrências os usos não convencionais da vírgula por presença. A seguir, mostra-se um quadro comparativo desses usos entre o teste diagnóstico e o teste de avaliação:

Quadro 11 - Questão 1 – Comparativo das ocorrências de uso não convencional por presença da vírgula no pré-teste e no pós-teste (em valores relativos)

Regra	%	
	PRÉ	PÓS
Uso da vírgula entre o sujeito e o predicado	20%	0%
Uso da vírgula para separar locução conjuntiva com valor semântico de adição	14%	0%
Uso da vírgula entre o substantivo e o pronome possessivo que o acompanha	7%	0%
Uso de somente uma vírgula para isolar expressão explicativa	7%	-
Uso da vírgula para separar o verbo de seu complemento.	7%	0%
Uso da vírgula para isolar oração subordinada adjetiva restritiva	7%	-
Uso da vírgula depois de conjunção adversativa em início de oração	7%	0%
Uso da vírgula em vez de ponto	0%	20%
Uso da vírgula para separar oração subordinada substantiva subjetiva da principal	0%	7%
Uso da vírgula antes da conjunção <i>e</i> em coordenadas de mesmo sujeito.	0%	7%

Fonte: Elaboração própria.

Destaco do quadro acima a ocorrência de três situações no pós-teste que não foram vistas no pré-teste, a saber: o uso de vírgula em vez de ponto, o uso de vírgula para separar oração subordinada substantiva subjetiva da principal e o uso de vírgula antes da conjunção *e* em coordenadas de mesmo sujeito.

Ainda, vale a pena destacar do quadro acima que não foram encontrados nos textos produzidos no pós-teste usos não convencionais por presença que estivessem relacionados às regras trabalhadas com os alunos nas atividades de intervenção. Dois casos, em particular, estão associados com a não ocorrência de estruturas que permitissem verificar o conhecimento ou não das regras, nomeadamente quanto ao uso de vírgulas para isolar expressões explicativas e quanto ao uso de vírgulas para separar oração adjetiva explicativa.

A seguir, discuto os resultados dos usos não convencionais da vírgula por ausência, que se pode no quadro abaixo:

Quadro 12 - Questão 1 – Comparativo das ocorrências de uso não convencional por ausência da vírgula no pré-teste e no pós-teste (em valores relativos)

Regra	%	
	PRÉ	PÓS
Ausência de vírgula para isolar orações coordenadas assindéticas	53%	40%
Ausência de vírgula para isolar o adjunto adverbial antecipado	47%	20%
Ausência da vírgula antes da conjunção adversativa	20%	0%
Ausência de vírgula para isolar oração subordinada adverbial anteposta a principal	20%	7%
Ausência da vírgula para separar termos de mesma natureza sintática	20%	0%
Ausência da vírgula para isolar o aposto	20%	-
Ausência de vírgula no emprego da expressão explicativa <i>ou seja</i>	7%	0%
Ausência de uso da vírgula antes da conjunção coordenada <i>pois</i> com valor explicativo	-	7%
Ausência de vírgula para isolar oração subordinada adjetiva explicativa	7%	0%
Ausência da vírgula para separar adjuntos adverbiais justapostos	7%	-

Fonte: Elaboração própria.

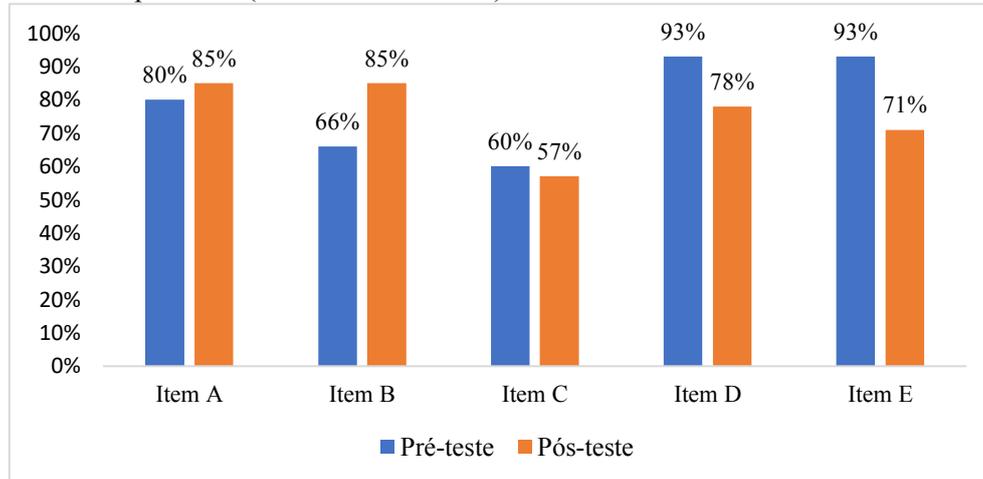
No segundo texto que os alunos produziram – o texto PÓS –, a ausência de vírgula para separar orações coordenadas assindéticas chega a 40% das ocorrências. Como se pode perceber, esse foi o uso não convencional por ausência mais frequente nas produções analisadas. O segundo uso mais recorrente foi a ausência de vírgula para isolar o adjunto adverbial antecipado.

Como se pode perceber também, muitos alunos ainda deixaram de colocar vírgulas para isolar orações coordenadas assindéticas. Mesmo assim houve uma diminuição de 20% para 7% de ocorrência. Esse mesmo índice foi observado com relação à ausência da vírgula para isolar oração subordinada adverbial anteposta à principal, que passou de 20% para 7% no último texto. Quanto à ausência da vírgula para isolar o adjunto adverbial antecipado também aconteceu uma queda de 27% em relação ao primeiro texto. Por fim, destaco que, nos textos do teste de avaliação, não ocorreram estruturas com aposto com adjuntos adverbiais deslocados.

Em síntese, acredito que seja evidente que os usos da vírgula que ferem as normas gramaticais diminuíram, levando-me a crer que um trabalho prolongado baseado na LSF e no conhecimento linguístico explícito é, no mínimo, uma esperança pedagógica para instrumentalizar nossos alunos a pontuarem de acordo com as regras da variedade padrão do português.

Quanto à segunda questão, pedia-se que fosse identificado o uso indevido da vírgula. Vale lembrar que a configuração da questão é similar à segunda questão do teste diagnóstico, sendo alterado somente o conteúdo. Essa semelhança de configuração sustenta uma comparação mais acurada, como se vê no gráfico abaixo:

Gráfico 16 - Distribuição comparativa de acertos na identificação da vírgula entre sujeito e predicado no pré-teste e no pós-teste (em valores relativos).



Fonte: Elaboração própria.

No item A, que se estruturava com a frase *Laura, Pablo, Lucas e Romeu, compraram juntos uma casa*, percebe-se um aumento de 80% no pré-teste para 85% de acerto no pós-teste, significando que houve algum progresso da turma com relação à identificação da vírgula separando sujeito de predicado. Houve também progressos individuais. Como é o caso de CCS e MPDS que haviam errado esse item, mas que nesse segundo teste identificaram a vírgula mal colocada. Já MRPDS havia acertado essa questão no teste diagnóstico, mas nesse segundo teste ela não identificou a vírgula empregada incorretamente.

No item B, com a frase *Durante algum tempo, o carteiro, contemplou o mar*, em que havia um adjunto adverbial em posição inicial, mesmo sendo uma situação que poderia oferecer um pouco mais de dificuldade que a estrutura do item anterior, os participantes tiveram um avanço mais acentuado. No pré-teste, houve um total de 66% acertos; nos pós-teste esse percentual saltou para 85% de acertos. Quanto aos avanços individuais, TMO, MPDS e VALP, no pré-teste, não tinham conseguido identificar a vírgula em local inapropriado; no pós-teste, essa identificação foi feita corretamente por eles.

Centrado na frase *Nos dias atuais, as guerras, os labirintos da política internacional e exílios, estrelam os best-sellers contemporâneos*, o item C revelou um decréscimo no

desempenho dos alunos. Eles tinham alcançado 60% de acertos no pré-teste, tendo diminuído para 57% no teste de avaliação. Esse dado aponta para o fato de que ainda persistem dificuldades nesse aspecto, mesmo depois das oficinas.

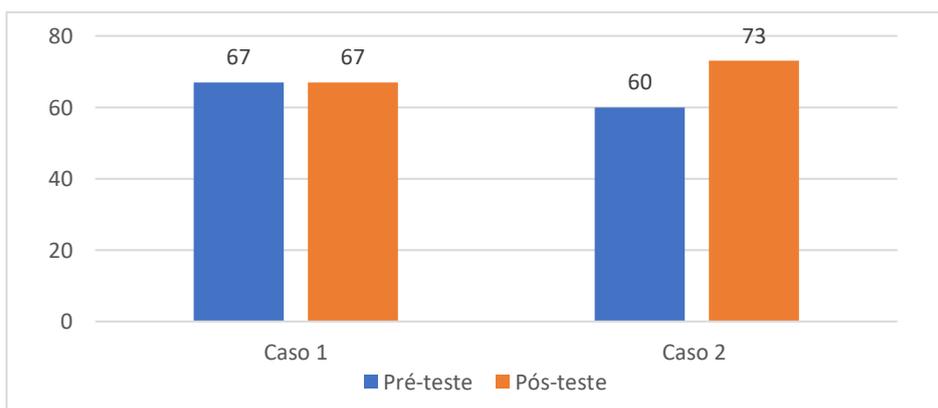
O item D revelou um percentual de acerto de 78% no pós-teste, o que é inferior ao resultado que foi obtido no teste diagnóstico, que foi de 93%. Uma construção complexa, como o que se apresentou no item (*Apesar de não haver pessoas suficientes, tudo, transcorreu muito bem*, em que há uma oração subordinada concessiva à frente da sua principal) pode ter funcionado como um distrator para a identificação da vírgula inadequada entre sujeito e predicado.

Por fim, o item E, também construído com um complexo de orações (*Ele, queria o infinito, queria alcançar aquilo que estava além do que os seus olhos viam*) teve um total de acerto de 71%. Em comparação ao item semelhante no teste diagnóstico, houve também uma regressão no número de acertos, já que no anterior o índice de acerto foi de 93%.

Após a análise dos dados dessa questão, conclui-se que os alunos ainda apresentam dificuldade em identificar as fronteiras do sujeito e do predicado em frases com estruturas mais complexas e que se apresentem em ordem não direta.

A seguir, passo a apresentação e análise dos resultados da questão 3 do pós-teste. Essa questão trazia dois textos sem nenhuma pontuação. O enunciado orientava os participantes a inserirem a vírgula onde achassem necessário. No primeiro texto, o aluno deveria usar a vírgula para isolar o aposto *dependentes de uma fonte de energia externa* no seguinte contexto linguístico: *Os passivos, dependentes de uma fonte de energia externa, registram energia eletromagnética*. O gráfico a seguir ilustra os resultados.

Gráfico 17 - Questão 3 – Distribuição comparativa de acertos na inserção de vírgula no texto I do pré-teste (Outras interferências sobre o aquecimento do planeta) e do pós-teste (Aplicações das micro-ondas na superfície da terra) para demarcar o aposto (em valores relativos)

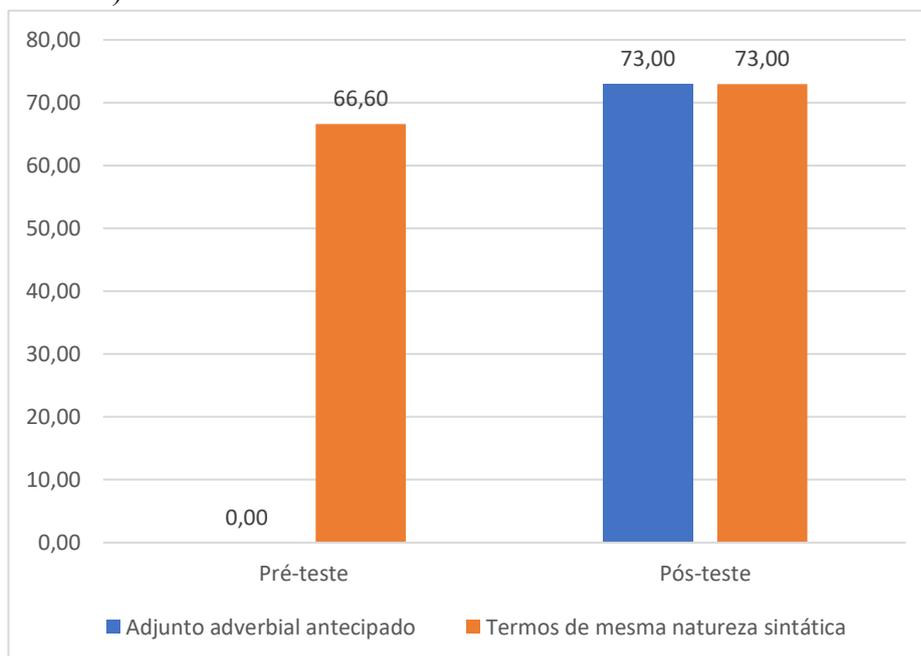


Fonte: Elaboração própria.

O gráfico aponta para a existência de duas situações do uso da vírgula no texto I, tanto do pré-teste, como do pós-teste. Comparando-se o uso da vírgula nos dois testes, é possível perceber que o aumento do uso de somente uma delas indica a não estabilidade do conceito de apostro por parte de alguns participantes.

Quanto ao texto II, as vírgulas a serem inseridas relacionavam-se a um adjunto adverbial antecipado e termos de mesma natureza sintática. É importante registrar que, nesse texto, havia outros casos de inserção da vírgula, mas não foram considerados por mim. Passo a mostrar o desempenho dos participantes no Texto 2 do pré-teste e do pós-teste, comparativamente:

Gráfico 18 - Questão 3 – Distribuição de acertos na inserção de vírgulas no Texto II do pré-teste (Depressão) e no texto II do pós-teste (Mecânica estatística, caos e complexidade) (em valores percentuais)



Fonte: Elaboração própria.

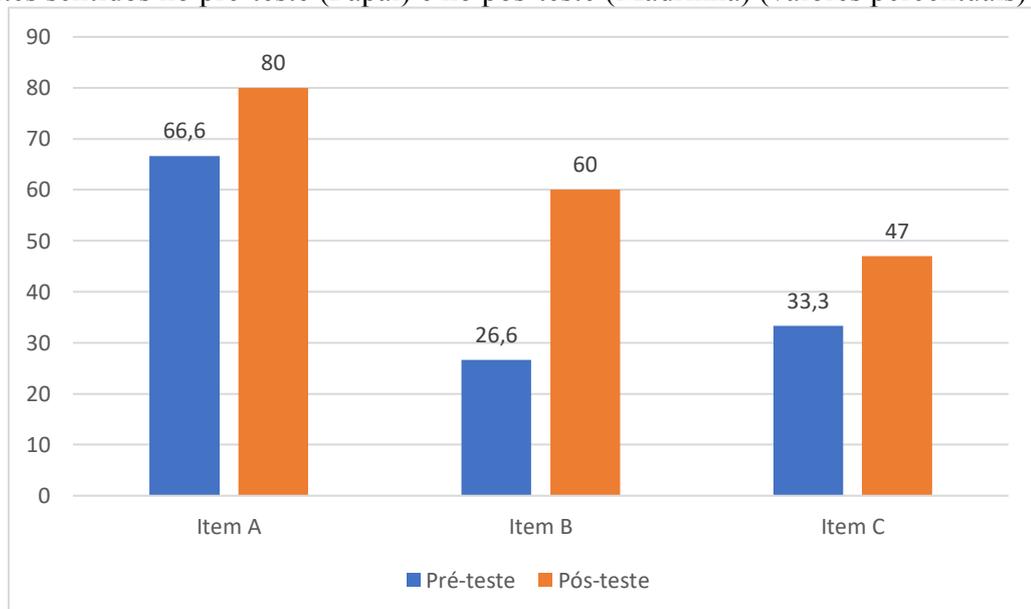
No texto II do pós-teste, havia três adjuntos adverbiais deslocados (*Por milhares de anos, há poucas décadas e nos últimos 30 anos*), os quais deveriam ser isolados por vírgulas. Onze alunos lograram êxito nessa marcação. Isso é proporcional a 73% da turma. Quando comparamos com o texto II do teste diagnóstico, em que existia apenas um caso de inserção da vírgula em mesma situação, verifica-se que houve um avanço significativo, uma vez que no pré-teste nenhum aluno conseguiu fazer essa marcação.

Outro caso em que havia necessidade de vírgula era em duas seqüências de termos de mesma natureza sintática. Na primeira seqüência havia três termos, sendo necessário a introdução de uma vírgula entre o primeiro e o segundo termo. Na segunda seqüência, havia quatro termos coordenados, em que duas vírgulas caberiam. Foi atingido um percentual de 73% e 73% respectivamente. Em termos absolutos, elas foram marcadas por 10 alunos na primeira seqüência e na segunda seqüência por 12 alunos.

Considerando que o uso convencional da vírgula tanto no texto I quanto no texto II, do teste diagnóstico, esteve na casa dos 60% (com exceção do adjunto adverbial deslocado que foi zerado no texto II), avalio que foi positivo o resultado do pós-teste nos textos I e II, visto que, para o adjunto adverbial, foi atingido 73% de acertos e na seqüência de termos de mesma função sintática 73% de acertos também. Ou seja, houve crescimento nos dois casos de uso.

Na quarta questão do pós-teste, foi pedido que os alunos lessem um bilhete de uma madrinha para seu afilhado e, através do uso da vírgula, construíssem um sentido específico que vinha orientado em cada item da questão. Reproduzo aqui o texto original (Anexo III): *Madrinha, eu quero um relógio não uma calça jeans de forma nenhuma quero ser presenteado com patins. Marcos.* Vale ressaltar que a configuração desse texto se assemelha à questão quatro do pré-teste, pelo que se apresenta abaixo o quadro comparativo do desempenho:

Gráfico 19 - Questão 4 – Distribuição de seleção de usos da vírgula para construção de diferentes sentidos no pré-teste (Papai) e no pós-teste (Madrinha) (valores percentuais)



Fonte: Elaboração própria.

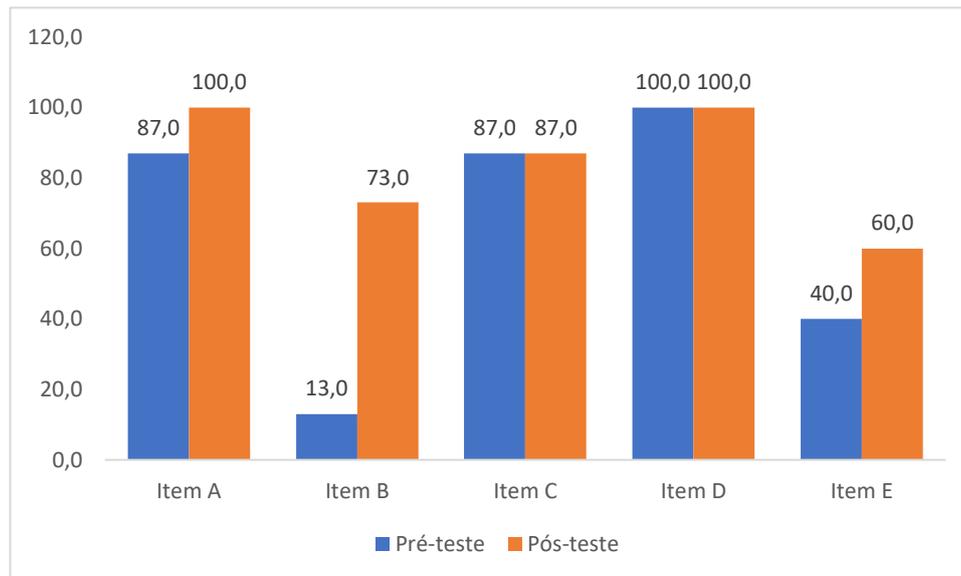
No item A, o aluno precisava inserir a vírgula de forma que fosse expressa a vontade do

afilhado em ganhar um relógio. No item B, a vírgula indicaria que o menino queria ganhar uma calça jeans e, no último item, a vírgula deveria ser introduzida de modo que fosse declarado pelo garoto o desejo de ganhar um par de patins.

Como se pode ver no gráfico, o item A, com uma vírgula inserida depois da palavra *relógio* e depois da palavra *jeans*, atingiu 80% de acertos, significando que doze alunos conseguiram inserir a vírgula de acordo com o que era pedido nesse item. No teste inicial, o índice de acertos havia sido de 66,6%, tendo-se um aumento após a oficina. No item B, em que uma vírgula deveria ser inserida depois da palavra *não* e após a palavra *jeans*, somente nove alunos conseguiram usar a vírgula para dar o sentido pretendido. Portanto apenas 60% dos participantes obtiveram êxito nesse propósito. Mesmo assim houve progresso em relação ao teste diagnóstico, uma vez que o percentual de acertos desse item havia sido de 26,6%. Já no item C, em que uma vírgula precisava ser inserida logo após as palavras: *não, jeans e algum*, o rendimento da turma foi de 47%, ou seja, sete alunos da turma usaram a vírgula de acordo com o que foi solicitado. No teste anterior, esse item alcançou 33,3% de acertos, significando que ocorreu um aumento. Abaixo tem-se um comparativo do desempenho dos alunos nos dois testes. Como está ilustrado no gráfico, houve um aumento relevante na aplicação da vírgula para a construção de sentidos específicos que foram solicitados. Isso indica mais propriedade no uso desse sinal de pontuação.

Na quinta questão do pós-teste, os participantes foram orientados a analisar cada frase, opinando se a pontuação estava adequada ou inadequada, fazendo a justificativa de suas escolhas. A questão continha cinco itens do mesmo modo que no teste diagnóstico, mudando, no pós-teste, somente o teor dos itens. O primeiro e o segundo itens tratavam da regra de uso da vírgula antes de conjunções adversativas. O item seguinte trazia a regra do uso da vírgula antes da oração subordinada adverbial anteposta à principal. O D item abordava o uso da vírgula para demarcar uma oração reduzida de infinitivo. O último item trazia um caso de oração adjetiva explicativa. O resultado é mostrado no gráfico abaixo:

Gráfico 20 - Questão 5 – Distribuição de acertos na análise do uso da vírgula em frases propostas no pré-teste e no pós-teste (em valores relativos)



Fonte: Elaboração própria.

Conforme se vê no gráfico acima, todos os participantes, no pós-teste, acertaram o item A, em que se analisava a vírgula na frase *Gostava de poemas, mas estranhava as metáforas*. Ou seja, todos indicaram que a vírgula antes da conjunção adversativa *mas* estava correta, diferentemente dos 87% do nível de acerto no pré-teste. O item B teve 73% de acertos. Nesse item, a vírgula após *porém* em *Memorizou todas as falas, porém, não lembrava de nada no momento de apresentar* estava inadequada e onze alunos o reconheceram. Foi o item com maior índice de acerto se comparado com o pré-teste, como se vê no gráfico. O item C trazia uma oração subordinada adverbial anteposta a principal, a saber *Se houvesse escutado os conselhos, não estaria nessa situação*. Nesse caso, 87% da turma reconheceram que a vírgula estava adequada, mesmo valor atingido no pré-teste. Esse percentual corresponde a doze alunos. Já no item D, com a construção *Por não ter se comportado bem, o menino ficou em casa*, havia uma oração reduzida de infinitivo no início do período, de que todos os alunos indicaram que a inserção da vírgula para isolar a primeira oração estava correta. Ou seja, esse item também atingiu 100% de acertos, do mesmo modo como no pré-teste. O item E, último item da questão do pós-teste, foi o que alcançou um índice menor de acertos. Somente nove alunos reconheceram que havia uma oração subordinada adjetiva explicativa intercalada no período *Os clientes, que corriam por todos os lados, aproveitaram a liquidação* e precisava, portanto, ser separada por vírgulas, equivalendo assim a 60% de acertos. Ainda assim, esse índice de acerto foi maior do que o índice de acerto do item correlato do pré-teste.

A questão também pedia para que cada resposta fosse justificada. Assim, exponho também o desempenho dos participantes na justificativa de cada item dessa questão do pós-teste, comparando-o com o desempenho do pré-teste. Vale lembrar que, no pré-teste nenhum aluno conseguiu justificar, com base em conhecimentos gramaticais, os usos da vírgula. No entanto, no pós-teste, houve resultados bastante significativos, em que muitos dos alunos indicaram a regra adequada para justificar a presença ou ausência da vírgula. As justificativas formuladas pelos alunos no pós-teste tem mais consistência, maior amparo nas regras da gramática.

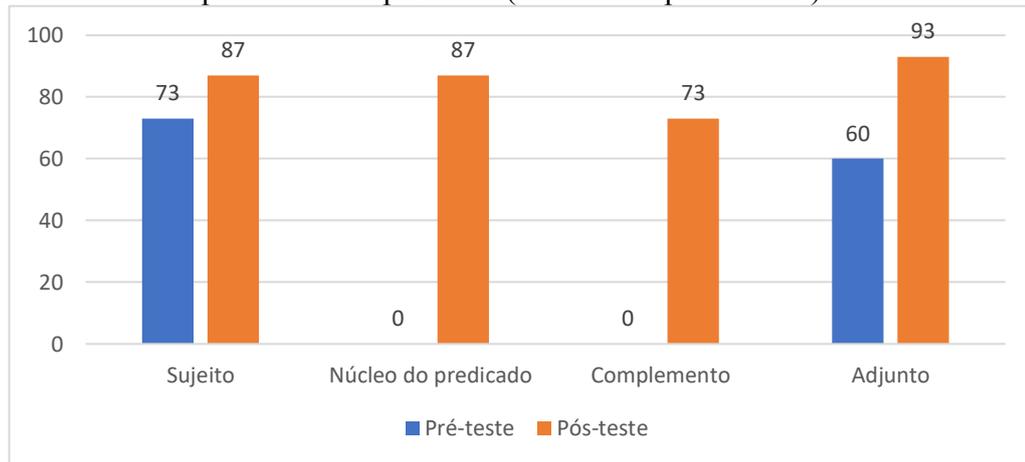
O item A teve um percentual de 60% de acertos, ou seja, nove alunos justificaram esse uso da vírgula em acordo com a gramática normativa. Ele tratava da vírgula antes da conjunção adversativa. O item B obteve 53% de acertos, significando que oito alunos identificaram que o uso da vírgula estava inadequado, perceberam que a conjunção coordenada vinha no início da oração, não necessitando de duas vírgulas para intercalá-la. O item C e D tiveram ambos 33% de acertos. Eles tratavam de orações subordinadas antepostas a principal. Nesse dois itens somente cinco alunos justificaram a presença da vírgula usando as normas gramaticais. O percentual de acerto do item E foi de 40%. Ou seja, seis alunos justificaram suas escolhas em consonância com as regras da gramática normativa.

Embora não tenha tido um grande crescimento relativo as justificativas das escolhas feitas, considero muito válido o avanço que se teve. Como o índice de acertos do que estaria adequado ou inadequado no uso da vírgula foi alto, penso que faltou aqui exatamente se passar do limite do conhecimento implícito para o explícito, principalmente com relação as orações subordinadas.

Na sexta questão do pós-teste, e semelhantemente ao pré-teste, pedia-se que os alunos indicassem o sujeito, o núcleo do predicado, o complemento (nominal ou verbal) e o adjunto de cada frase apresentada. Os resultados são sintetizados nos gráficos a seguir, comparativamente.

Abaixo, apresenta-se o gráfico de desempenho quanto à primeira frase: *Ontem, perto de minha casa, o mensageiro da loja chorava de tristeza.*

Gráfico 21 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na Frase 1 comparativamente no pré-teste e no pós-teste (em valores percentuais)

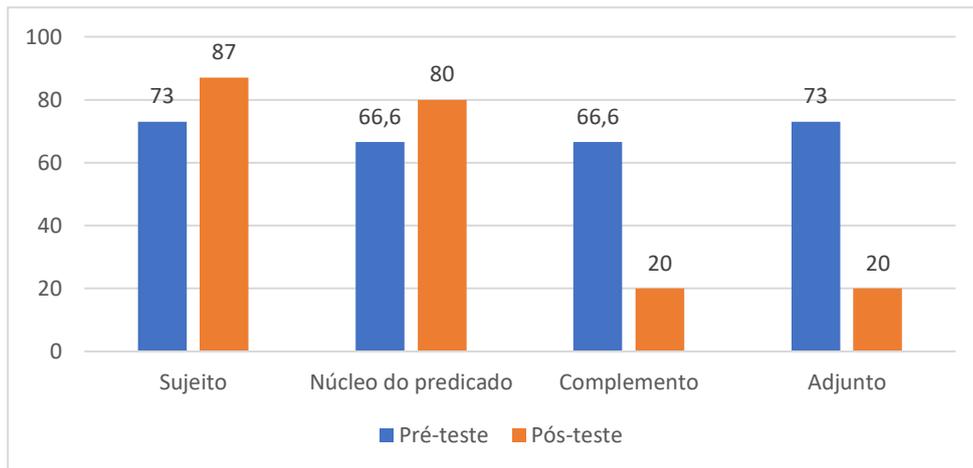


Fonte: elaboração própria.

Quanto à frase 1, em que se pedia que se identificasse o sujeito, obteve-se um índice de 87% de acerto no pós-teste, índice bastante superior aos 73% ocorridos no teste diagnóstico. Quanto à identificação do núcleo do predicado, o percentual de acerto no pós-teste foi bastante significativo (87%), ainda mais se se considerar que, no pré-teste, nenhum aluno obteve sucesso nessa identificação. Considero esse desempenho como um avanço expressivo. O complemento foi reconhecido por onze alunos, correspondendo a 73% do total de participantes. Também representa um significativo progresso, considerando-se que, no pré-teste, não havia sido identificado por nenhum dos alunos. E, por fim, o adjunto alcançou o índice de 93% de reconhecimento pelos alunos. No teste diagnóstico, esse reconhecimento tinha sido de 60%.

A seguir, demonstro o desempenho dos alunos em reconhecer termos da oração quanto à segunda frase: *Ele e eu preparamos um ótimo almoço:*

Gráfico 22 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na Frase 2 comparativamente no pré-teste e no pós-teste (em valores percentuais)

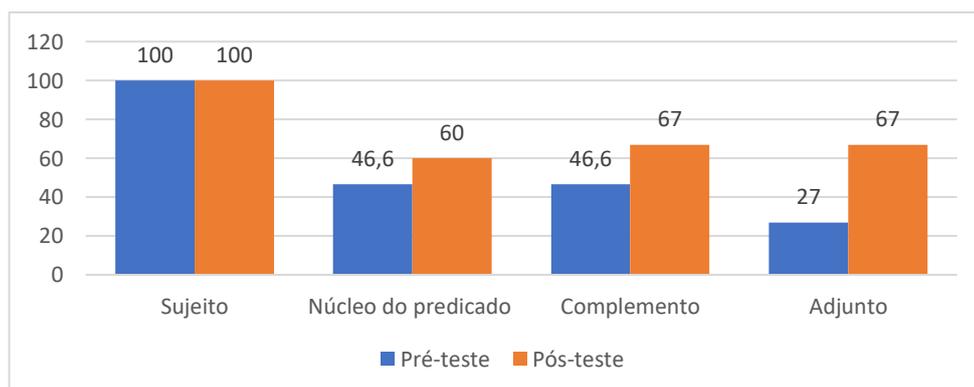


Fonte: elaboração própria.

Na frase 2, os alunos obtiveram 87% de acerto na identificação do sujeito, mesmo índice que na frase 1. No teste diagnóstico, esse índice tinha sido de 73%. Quanto ao núcleo do predicado, o índice de reconhecimento foi de 80%. No teste anterior, esse índice havia sido de 66,6%. No entanto, com relação ao complemento e ao adjunto, houve um decréscimo nos índices de desempenho. Eles tiveram no teste diagnóstico o percentual de 66,6% e de 73,3% respectivamente e, no teste de avaliação das oficinas, esses valores ficaram pelos 20%, respectivamente. Isso leva-me a considerar que, no teste diagnóstico, tenha havido uma resolução mais intuitiva do item com estrutura semelhante.

Quanto à frase 3, *Romeu irá a Limoeiro do Norte na próxima semana*, o Gráfico 21 ilustra o desempenho dos alunos comparativamente:

Gráfico 23 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na Frase 3 comparativamente no pré-teste e no pós-teste (em valores percentuais)

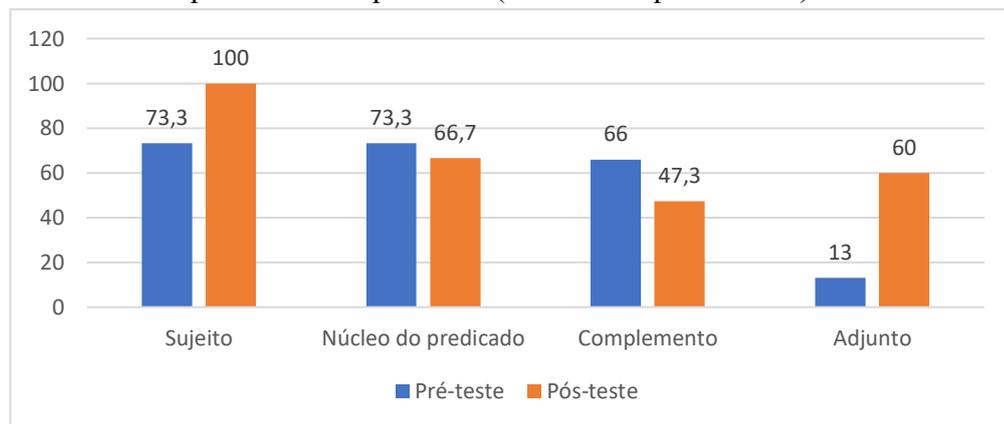


Fonte: elaboração própria.

Na frase 3, o sujeito foi identificado por todos os participantes da pesquisa. Isso também ocorreu no teste diagnóstico. Já quanto ao núcleo do predicado, obteve-se, no segundo teste, um índice de 60% de reconhecimento bem-sucedido. No teste anterior, havia sido de 46,6%. O complemento teve um índice de 67% de identificação. Como no teste anterior, o percentual de acerto havia sido de 46,6%. Finalmente, o adjunto atingiu o percentual de 67% de reconhecimento. No teste diagnóstico, foi de 40%.

Abaixo, tem-se, por fim, o desempenho de reconhecimento de termos sintáticos na Frase 4 (*Carlos, desde cedo, revelava vocação para os números*):

Gráfico 24 - Questão 6 – Distribuição de acertos de reconhecimento de termos na Frase 4 comparativamente no pré-teste e no pós-teste (em valores percentuais)



Fonte: Elaboração própria.

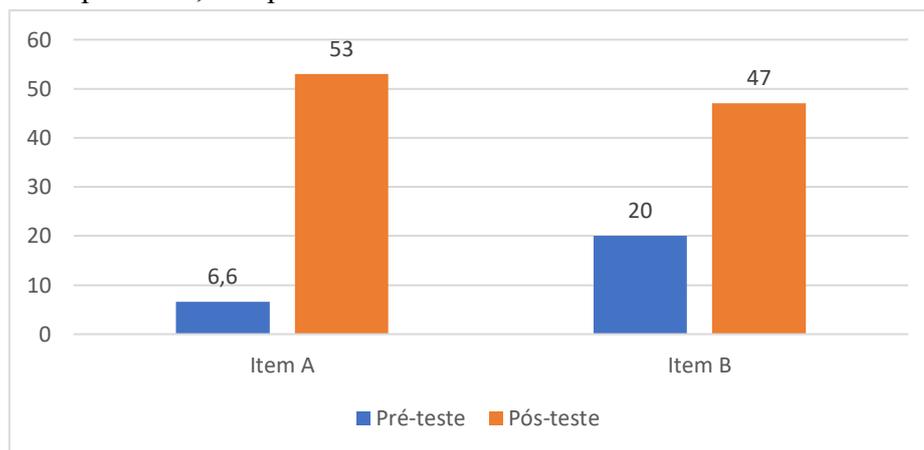
Como se pode observar no gráfico, o percentual de identificação do sujeito na frase 4 foi de 100%. Novamente, todos os alunos conseguiram localizar o sujeito na frase. No teste diagnóstico, os participantes tinham atingido o índice de 73,3%. Já quanto ao núcleo do predicado, que, no teste inicial, havia sido de 73,3%, passou a 66,7%, um decréscimo, portanto. Quanto ao complemento, o desempenho positivo também foi menos significativo, sendo o índice de acerto no pré-teste de 66%, passando a 47,3% no pós-teste. No pré-teste, 13% dos alunos identificaram corretamente o adjunto na frase 4, passando a 60% de acerto na frase do pós-teste.

Considerando-se somente as regularidades dos resultados, tem-se que, no geral, essa questão de reconhecimento dos termos sintáticos aponta para uma expressão mais acurada do conhecimento explícito quanto à relação entre estrutura sintática e vírgula.

Finalmente, na sétima questão, pedia-se aos alunos que identificassem a pontuação incorreta, realizassem a rescrita da frase, pontuando-a corretamente, e, em seguida,

justificassem a nova pontuação atribuída. A questão era composta por dois itens: A) *Os deputados falaram, de forma eloquente sobre os problemas do país* e B) *As crianças, quando aprendem a falar generalizam regras gramaticais*. O primeiro item criava um contexto linguístico para o tratamento do adjunto adverbial intercalado, enquanto o segundo trazia uma oração subordinada adverbial intercalada, ambos os itens construídos semelhantemente aos itens apresentados na questão sete do teste diagnóstico. A seguir, tem-se a apresentação desses resultados.

Gráfico 25 - Questão 7 – Distribuição de acertos da aplicação do uso adequado da vírgula no pré-teste e no pós-teste, comparativamente



Fonte: Elaboração própria.

Nessa questão, o percentual de acertos do item A foi de 53%, conforme se vê no gráfico acima. Oito alunos conseguiram responder à questão de forma correta. Comparando esse desempenho com o desempenho do pré-teste, em que o índice foi de 6,6%, houve um crescimento bastante substancial. No teste diagnóstico, o item B marcou-se por um índice de 20% de acertos. Nesse segundo teste, houve também um crescimento, em que 47% dos alunos conseguiram identificar o erro e saná-lo.

No que se refere às justificativas dadas no pós-teste, no item A somente seis alunos justificaram o uso da vírgula amparados na regra gramatical sobre o adjunto adverbial intercalado. Desse modo, teve-se um índice de acerto de 40%. No teste diagnóstico, esse índice tinha sido de 7%, tendo-se portanto um aumento significativo no número de acertos. Com relação ao item B, o percentual de acertos da turma foi de 27%, isto é, quatro alunos justificaram corretamente o uso da vírgula. Quando se compara ao teste diagnóstico, percebe-se que houve

um pequeno aumento, visto que o índice de acerto tinha sido de 13%. Apresento a seguir os dados coletados no pré-teste e no pós-teste como forma de sintetizar os resultados alcançados.

Quadro 13 - Comparativo condensado dos resultados obtidos nos no teste diagnóstico e no teste de avaliação nas questões 2 a 7

Regras	Acertos em % (Pré-teste)	Acertos em % (Pós-teste)	Questões
Identificação da vírgula empregada entre sujeito e predicado	Entre 60% e 93%	Entre 57% e 85%	Questão 2
Inserção da vírgula perante o adjunto adverbial antecipado	0%	73%	Questão 3
Termos de mesma natureza sintática	66,6%	73%	Questão 3
Uso da vírgula para construir sentido específico	Entre 26,6% e 66,6%	Entre 47% e 80%	Questão 4
Uso da vírgula antes de conjunção adversativa	87%	100%	Questão 5
Uso da vírgula antes de oração subordinada adverbial anteposta à principal	87%	87%	Questão 5
Uso da vírgula para isolar oração subordinada adjetiva explicativa	40%	60%	Questão 5
Identificação do sujeito	Entre 73% e 100%	Entre 87% e 100%	Questão 6
Identificação do núcleo do predicado	Entre 0 e 73%	Entre 60% e 87%	Questão 6
Identificação do complemento	Entre 0 e 66,6%	Entre 20% e 73%	Questão 6
Identificação do adjunto	Entre 13% e 73%	Entre 20% e 93%	Questão 6
Uso da vírgula para isolar locução adverbial intercalada	6,6%	53%	Questão 7
Uso da vírgula para isolar oração subordinada adverbial intercalada	20%	47%	Questão 7

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode perceber, as questões em que houve progressos mais significativos quanto ao uso da vírgula foram a questão 3, que tratava do adjunto adverbial antecipado e termos de mesma natureza sintática; a questão 4, que explorava a construção de sentidos específicos; e a questão 5, que abordava a oração subordinada adjetiva explicativa e uso da vírgula antes de conjunção adversativa.

Embora o índice de crescimento não tenha sido grande, devido a diversos fatores, como, por exemplo, as dificuldades sistemáticas de aprendizagem que alguns participantes

apresentam, o tempo reduzido das oficinas, o contexto da aplicação das avaliações finais em que a escola se encontrava, considero positiva a mudança que se deu.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da gramática enfrenta grandes desafios para alcançar um resultado significativo enquanto aprendizagem na sala de aula. O resultado de provas externas, como o SAEB, confirma isso. No entanto, a importância do conhecimento da gramática para que se possa escrever bem é inegável. Assim, a pesquisa aqui desenvolvida nasceu da vontade de ensinar gramática de um modo mais investigativo, mais reflexivo e que produzisse melhores efeitos do que até então eu tinha conseguido.

Para ensinar uma língua, é preciso partir dos diversos contextos em que ela acontece. E a escola representa um contexto de interação entre seus integrantes que trocam muitas experiências distintas, um contexto de usos linguísticos por natureza. É fundamental levar em conta a relação que existe entre a língua e a sociedade: ambos estão interligados. O homem usa a língua para interagir socialmente, a língua existe para esse fim. Talvez o desconhecimento da natureza das intrínsecas relações entre língua e sociedade possa ser um dos fatores de insucesso no ensino e, por extensão, da gramática na escola (TAGLIANI, 2004). A língua tem como funções principais o desenvolvimento social humano e os relacionamentos sociais, sendo inclusive moldada por esses usos (HALLIDAY, 1973). Assim, considero que o estudo da gramática precisa ser feito dentro dessa ótica, nesse processo de interação. Foi isso que esta pesquisa tencionou fazer: aliar os princípios da constituição sintática em português ao conhecimento linguístico explícito no ensino do uso da vírgula.

Assim, esta pesquisa procurou responder a uma pergunta feita no início do percurso investigativo. Procurou descobrir como o conhecimento linguístico explícito explorado por uma perspectiva da gramática sistêmico-funcional fortaleceria a competência dos alunos do 9º ano em pontuar seus textos escritos. A busca pela resposta dessa questão envolveu outros objetivos específicos, como a identificação dos problemas mais recorrentes na pontuação dos textos dos alunos. Os principais problemas encontrados foram: falta de uso da vírgula para isolar orações coordenadas assindéticas; ausência da vírgula para isolar o adjunto adverbial antecipado; troca da vírgula por ponto final.

O mapeamento dos conhecimentos linguísticos implícitos relacionados com o uso da vírgula representou outro objetivo específico. A partir dessa ação, foram planejadas as oficinas. Essa proposta de intervenção pedagógica, como já referido, foi pautada em uma perspectiva funcional da língua, que associou o conhecimento linguístico explícito ao uso da vírgula.

A identificação desses conhecimentos foi importante na medida em que funcionou como

um suporte para que o conhecimento sobre o uso da vírgula pudesse ser sedimentado. Cada oficina aplicada representou um trabalho em torno da busca de explicitar os conhecimentos gramaticais que os participantes precisavam adquirir para usar melhor esse sinal de pontuação em seus textos. Eles envolveram: adjunto adverbial, complementos verbais, sujeito, predicado, aposto etc.

Quando estudei a relação entre o conhecimento linguístico explícito e as competências de escrita, voltadas ao uso da vírgula, ficou claro que o conhecimento sintático e semântico tem papel fundamental na mobilização das regras gramaticais que gerenciam o uso da vírgula. Saber usar essas regras gramaticais é um recurso linguístico muito importante na construção de textos, uma vez que dá possibilidades diversas para criar sentidos pretendidos pelo autor do texto. Havia uma questão no teste diagnóstico e no teste de avaliação em que o aluno precisava acionar a vírgula para dar um sentido específico, dentro de um determinado contexto. Quando, no pós-teste (e diferentemente do que houve no pré-teste) os alunos conseguiram construir esses sentidos, lançando mão da vírgula, para mim significou dizer que um conhecimento foi agregado.

Quando examino a escrita dos alunos antes e depois da realização das atividades de intervenção, os resultados me dizem que os alunos saíram desse processo com a escrita mais amadurecida no que se refere à aplicação da vírgula em seus textos. E isso implica no poder de significar no texto.

Esses resultados são expressos, dentre outros, no aumento considerável do uso convencional da vírgula no texto produzido no pós-teste para isolar orações coordenadas assindéticas, no uso não convencional por presença que, no segundo texto, não foi mais percebido entre o verbo e seu complemento, em menos ausência de vírgula para isolar o adjunto adverbial antecipado.

É oportuno dizer que não é possível afirmar que todos absorveram as regras, entretanto a minha meta era fortalecer, por meio do conhecimento linguístico explícito, uma competência de escrita e, no geral, isso foi atingido.

Quanto aos limites da pesquisa, aponto a seguir alguns deles que ficarão para serem superados em uma pesquisa próxima. A oficina que envolveu as orações subordinadas adverbiais precisavam ser desdobradas em outras, o conteúdo era muito denso para ser trabalhado em uma única oficina. Precisava ter havido mais atividades de treino, isso ajudaria mais na sistematização das regras e do conhecimento gramatical relacionado ao uso da vírgula. Também, o período em que a pesquisa foi aplicada não foi o melhor, visto que os alunos

estavam prestes a fazer as avaliações finais do ano letivo, havendo um prazo curto para o desenvolvimento da intervenção. Isso certamente impactou nos resultados.

Por último, espero que esta pesquisa possa ser um suporte no planejamento do trabalho do professor em sala de aula e, conseqüentemente, possa favorecer mais contextos de aprendizagem significativa para os alunos, uma vez que os resultados provam que a explicitação do conteúdo gramatical por meio de princípios funcionalistas contribui para um estudo mais aprofundado e reflexivo. Espero também que a leitura desta dissertação possa gerar mais desejos de pesquisa sobre esse tema e, assim, o que aqui foi percebido e registrado aqui possa ser aprofundado por trabalhos posteriores.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. **O papel da instrução explícita na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade.** 2004. 335 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 160 p.
- AQUINO, C. Interação entre conhecimento explícito e implícito na aprendizagem de L2: quais as contribuições trazidas pela neurolinguística para essa discussão? **Letrônica**, Porto Alegre v. 5, n. 3, p. 125-141, jul./dez., 2012
- ARAÚJO, Geisa Gomes Vieira. **Implicações do ensino sistemático da vírgula associado ao ensino da sintaxe.** 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
- BAGNO, Marcos. Norma Linguística, Hibridismo e Tradução. **Traduzires**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 19-32, maio 2012.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 1999.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa.** 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEAUGRANDE, R. D. **Text Production: Toward a Science of Composition.** Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.
- BUTLER, Christopher S. **Structure and Function: A Guide to Three Major Structural-functional Theories.** Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília, DF: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base nacional curricular comum.** Brasília, DF: MEC, 2017.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística-série pensamento e ação no magistério.** São Paulo: Scipione, 1995.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** São Paulo: Scipione, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque para o modelo fonêmico.** Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CARVALHO, Tainan Garcia. **Usos de vírgulas em textos do Ensino Fundamental II: um estudo longitudinal**. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2019.

CATACH, N. La ponctuation. **Langue Française**, Paris, v. 45, n. 1, p. 41-49, 1980. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1980\\_num\\_45\\_1\\_5260](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5260). Acesso em: 10 jul. 2019.

COSTA, J. *et al.* **Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico: conhecimento explícito da língua**. Lisboa: Ministério da Educação-direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2010.

COSTA, João *et al.* **Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: conhecimento explícito da língua**. 2. ed. Lisboa: Ministério da Educação-direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011. 141 p.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Breve gramática do português contemporâneo**. 18. ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 2006. 486 p.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CUNHA, M. A. F. Funcionalismo. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, M. A. F. *et al.* (org.). **Linguística Funcional**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DACANAL, José Hildebrando. **A pontuação: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-41, jan. /jun. 2002.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre Pesquisas do tipo Intervenção. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 1-10. Disponível em: <http://endi.pro.br/ebooks-2012/2345b.pdf>. Acesso em: 5 set. 2019.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DIK, Simon Cornelis. **The Theory of Functional Grammar**. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

DUARTE, I. Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. *In*: MARTINS, M. R. Delgado *et al.* **Para a Didática do Português**: seis Estudos de Linguística. Lisboa: Edições Colibri, 1992. p. 165-177.

DUARTE, I. Algumas boas razões para ensinar gramática. *In*: ENCONTRO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS – A LÍNGUA MÃE E A PAIXÃO DE APRENDER, 2., 1998, Porto. **Anais** [...]. Porto: Areal editores, 1998. p. 110-123.

DUARTE, I. **O conhecimento da Língua**: desenvolver a consciência linguística. 1. ed. Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 2008.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

FREIRE, Luciene; MARTINS, Mário. A contribuição do Conhecimento Linguístico Explícito no Ensino de Gramática. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE, 1., 2020, Redenção, CE. **Anais** [...]. Redenção, CE: UNILAB, 2020. p. 1-11. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cief2020/236703-a-contribuicao-do-conhecimento-linguistico-explicito-no-ensino-de-gramatica/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre a iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, Michael A. K. **Explorations in the Functions of Language**. London: Edward-Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Things and Relations: regrammaticizing experience as technical knowledge. *In*: MARTIN, J.; VEEL R. (ed.). **Reading Science**: critical and functional perspectives on discourses of science. London: Routledge, 1998. p. 185-235.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3. ed. Londres: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4. ed. Londres: Routledge, 2014.

JOHANSSON, V. **Developmental aspects of text production in writing and speech**. Lund: Lund University, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matrizes e Escalas**. [Brasília, DF], 31 ago. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 14 nov. 2018.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **Como planificar la, investigación-acción**. Barcelona: Laertes, 1988.

KRESS, G. **Learning to write**. Londres: Routledge, 1982.

LABRINCHA, Daniela Rocha. **Determinar os níveis de conhecimento linguístico-lexical à entrada e saída do 1º ano de escolaridade e sua influência na aprendizagem da leitura e escrita**. 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em Didática da Língua Portuguesa) - Escola Superior de Educação, Coimbra, 2016.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p. 129-146, 2002.

LIMA, Regina Cláudia Custódio de. **Uso da vírgula no Ensino Fundamental: da concepção tradicional à interacional**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2017.

LUFT, C. P. **A vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e ensino**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MACKENZIE, J. L. What is functional grammar? *In*: CONGRÈS INTERNACIONAL DE LINGUISTIQUE ET PHILOGIE ROMANES, 20., 1992, Zurich. Anais [...]. Zurich: MS, 1992.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTELOTTA, Mário Eduardo *et al.* **Linguística Funcional: teoria e prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 128 p.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. London: Continuum, 2003.

MARTINS, M. G. C. **A contribuição dos significados experienciais para a constituição dos elementos obrigatórios do gênero narrativa escolar**: um estudo de caso. Orientador: Carlos Alberto Marques Gouveia. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Estudos Anglisticos, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

MENDES, M. M. S. A. **Para um modelo ontogenético da escrita infantil no 1.º Ciclo do Ensino Básico**: a emergência do período como unidade de organização textual. 2014. 437 f. Tese (Doutoramento em Linguística) - Faculdade de letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MENDES, Mafalda. Que lugar para a pontuação no ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino básico? *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, 24, 2008, Braga. **Anais** [...]. Braga: APL, 2008. p. 1-16.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 109 p.

NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola**: norma e uso na língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. Gramática: reflexões sobre um percurso de elaboração de manuais. **Abralin**, Curitiba, v. 10, n. 3, p. 33-51, jul. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/32344/20544>. Acesso em: 14 dez. 2019.

NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. 1. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

NEVES, M. H. M. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, M. H. M. **Gramática funcional**: interação, discurso e texto. São Paulo: Contexto, 2018.

PEREIRA, Andreia Sofia Rodrigues. **A utilização da vírgula**: uma questão de conhecimento linguístico ou de prosódia? 2016. 82 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2016.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005. 388 p.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **Só vírgula**: método fácil em vinte lições. 3. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 143 p.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. *In*: GRUPO DE TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO (org.). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 1-25.

PORTUGAL. **Novos Programas de Português do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação-direcção-geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009. 175 p. Disponível em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PORTUGAL. **Programa e metas curriculares de português do ensino básico**. Portugal: Ministério da Educação e Ciência, 2015. 101 p. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb\\_julho\\_2015.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SIM-SIM, I. *et. al.* **A Língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho**. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica, 1997.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs**. Paris: Delachaux e Niestlé, 1998.

TAGLIANI, Dulce. A Perspectiva Funcional da Linguagem de Halliday e o Ensino de Língua Portuguesa. **Vidya**, Santa Maria, v. 24, n. 42, p. 109-116, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/408/382>. Acesso em: 10 dez. 2019.

TEIXEIRA, Madalena *et al.* O conhecimento explícito da língua: o seu estatuto em manuais escolares portugueses do 1º ciclo do ensino básico. **Polifonia**, Cuiabá, v.17, n. 21, p. 31-52, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/4>. Acesso em: 10 nov. 2019.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. 3 ed. Londres: Routledge, 2014.

**APÊNDICE A – TESTE DIAGNÓSTICO**

CÓDIGO DO PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Você está participando da pesquisa intitulada “A Contribuição do Conhecimento Linguístico Explícito para o Aperfeiçoamento da Competência de pontuar de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental” realizada pela mestrandia Maria Luciene Maia Freire, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) programa em ampla associação entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Questionário sobre o uso de sinais de pontuação.

a) Para que usamos os sinais de pontuação nos textos escritos?

---

---

---

---

b) Quais são os sinais de pontuação que você conhece?

---

---

---

c) Qual é a função da vírgula?

---

---

---

d) Para que usamos o ponto e vírgula nos textos que produzimos?

---



---

2. As frases abaixo apresentam erros de uso da vírgula. Identifique, nessas frases, qual vírgula foi empregada de forma incorreta. Para isso, basta circular esse sinal de pontuação em cada um dos enunciados.

- a) Ana, Manoel, Helena e Marta, fizeram juntos um excelente trabalho.
- b) Naquela época, as pessoas da cidade, pareciam ser mais alegres.
- c) Hoje em dia, a especulação imobiliária, está relacionada à valorização de determinadas áreas para obtenção de lucro.
- d) Embora faltassem recursos, tudo, foi resolvido dentro do prazo determinado.
- e) Eu, desejo uma música alegre, desejo uma música que seja como o voo de uma gaivota.

3. Leia os trechos abaixo. Em seguida, insira as vírgulas que você julgar que são adequadas.

#### Outras interferências sobre o aquecimento do planeta

Além do gás carbônico outros gases também interferem no aquecimento do planeta. As emissões de metano um gás formado por átomos de carbono e hidrogênio decorre dos processos de decomposição de matérias orgânicas. O metano resulta do processo de fermentação da matéria orgânica armazenada sob a terra [...].

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/ecocamara/o-ecocamara/noticias/lixo-e-aquecimento-global-qual-a-relacao-1>.  
Acessado em 10/08/2019.

#### Depressão

A depressão é uma doença psiquiátrica crônica e recorrente que produz uma alteração do humor caracterizada por uma tristeza profunda sem fim associada a sentimentos de dor amargura desencanto desesperança baixa autoestima e culpa assim como a distúrbios do sono e do apetite. São sintomas da depressão:

Alteração de peso (perda ou ganho de peso não intencional);

Distúrbio de sono (insônia ou sonolência excessiva praticamente diárias);

Problemas psicomotores (agitação ou apatia psicomotora quase todos os dias);  
 Fadiga ou perda de energia constante;  
 Culpa excessiva (sentimento permanente de culpa e inutilidade).

Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/depressao/>  
 (Adaptado). Acessado em 10/08/2019.

4. Leia o bilhete abaixo:



Papai,  
 Eu quero um celular não um  
 tênis de modo algum gostaria  
 de ganhar uma camisa oficial do meu time.  
 Matheus.

Disponível em: <https://blogs.uai.com.br/paraentenderoportugues/2017/01/18/desafio-pontuacao/>. Acessado em 10/08/2019.

Agora faça uso dos sinais de pontuação de modo:

a) a deixar claro que o garoto deseja ganhar um celular.

---



---



---

b) a deixar claro que o garoto deseja ganhar um tênis.

---

---

---

c) a deixar claro que o garoto deseja ganhar uma camisa oficial do seu time.

---

---

---

5. Analise cada uso da vírgula nas frases abaixo e diga se a pontuação está adequada ou inadequada, justificando em seguida.

a) Viaje sempre, mas volte para nós.

( ) Adequada      ( ) Inadequada

Justifique:

---

---

---

b) Estudou todo o capítulo, entretanto, esqueceu tudo na hora.

( ) Adequado      ( ) Inadequado

Justifique:

---

---

---

c) Se eu tivesse viajado, não o reencontraria aqui.

Adequada ( )      Inadequada ( )

Justifique:

---



---



---

d) A não ser o latido do cão, está tudo quieto.

Adequado ( ) Inadequado ( )

Justificativa:

---



---



---

e) Os alunos do 8º ano, que participaram do concurso, foram premiados.

Adequada ( ) Inadequada ( )

Justificativa:

---



---



---



---

6. Leia as frases e complete o quadro. Faça como o modelo.

	sujeito	predicado		
		núcleo do predicado	complemento	adjunto
Frase de modelo O carteiro, durante algum tempo,	O carteiro	contemplou	o mar	durante algum tempo, pensativo

contemplou, pensativo, o mar				
Amanhã, depois das aulas, nós iremos pescar.				
Eu e ela fazemos compras às vezes.				
João vai a São Paulo amanhã.				
Desde cedo, ele demonstrava vocação para humorista.				

7. As frases abaixo estão pontuadas de forma incorreta. Identifique a pontuação incorreta, reescreva cada frase, pontuando novamente, e justifique a pontuação aplicada por você.

- a) Os deputados falaram, de forma eloquente sobre os problemas do país.

Justificativa:

---



---



---

- b) As crianças, quando aprendem a falar generalizam regras gramaticais.

Justificativa:

---

---

---

## APÊNDICE B - OFICINAS

### Quadro 1. I – Oficina gramatical – Conhecimento Linguístico Explícito – Sujeito e Predicado

<b>1. Apresentação</b>	
<p>A gramática, segundo Irandé Antunes (2014), é um dos componentes de uma língua. Junto com o léxico, forma o aparelhamento necessário para a produção verbal do falante. E, dentro desse contexto gramatical, encontramos a pontuação, que tem uma importância considerável na produção escrita dos usuários de uma língua, mas que apresenta problemas quanto a sua assimilação e aprendizagem.</p> <p>O ensino da pontuação é uma competência que precisa ser desenvolvida na sala de aula. É preciso que haja uma explicitação dos conhecimentos que estão relacionados com a pontuação, bem como das regras que a regem. Esta e as quatro outras oficinas que se seguem têm o intuito de cumprir essa missão: contribuir para a explicitação de termos que vão fortalecer o domínio das regras de pontuação.</p>	
<b>2. Objetivos</b>	<b>3. Justificativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreender a função do sujeito e do predicado em uma oração.</li> <li>– Saber identificar o sujeito e o predicado em orações.</li> <li>– Compreender que, entre o sujeito e o predicado, não é permitido o uso da vírgula.</li> </ul>	<p>Mobilização de conhecimento gramatical para a construção do conhecimento sobre o uso da vírgula que envolve sujeito e predicado.</p>
<b>4. Carga horária</b>	<b>5. Recursos</b>
110 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Texto impresso: <i>Maneira de amar</i>, de Carlos Drummond de Andrade;</li> <li>– Caixas pequenas de papelão;</li> <li>– Frases do texto para análise;</li> <li>– Marcadores de textos de cores diferentes;</li> <li>– Manchetes de jornais para atividade de treino acerca da função e características do sujeito e predicado</li> </ul>
<b>6. Metodologia</b>	<b>6.1. Atividade integradora</b>

De início, foi lido o texto. Após a leitura, pedi que os alunos escolhessem frases do texto lido. Escrevi em duas caixas de papelão o sujeito e o predicado. Em uma, o sujeito; na outra, o predicado. Tendo em conta essas frases, explorei a noção de sujeito e predicado, considerando a sua função. Até esse momento, não utilizei a nomenclatura <i>sujeito</i> e <i>predicado</i> . Depois de fazermos exercício com as frases escolhidas, pedi que construíssem conceitos sobre o sujeito e o predicado. Por fim, apresentei a regra de pontuação que se refere ao uso de vírgula entre o sujeito e o verbo, constituinte nuclear do predicado.	Foi feita uma dinâmica em que os alunos, após receberem um crachá, colocaram seus nomes e uma característica que os representasse.
6.2 Problematização	6.3 Aplicação do tema
Como utilizar a pontuação no domínio sintático do sujeito e predicado?	A partir da entrega das manchetes de jornais aos alunos, eles destacaram de amarelo, o sujeito e, de verde, o predicado. A atividade foi feita em grupo.
Socialização	Avaliação
Cada grupo, representado por um aluno, socializou o trabalho realizado.	A turma e eu voltamos à questão problema e pedi que os alunos respondessem oralmente como se usa a pontuação no domínio sintático do sujeito e predicado.

Fonte: Elaboração própria.

## **Quadro 2 – II – Oficina gramatical – conhecimento Linguístico Explícito – Complementos verbais e adjunto adverbial**

Apresentação	
Nesta oficina, foi abordada a função e a estruturação frástica dos adjuntos adverbiais e complementos verbais: objeto direto e objeto indireto.	
Objetivos	Justificativa

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compreender a função do objeto direto e do objeto indireto;</li> <li>– Compreender a função do adjunto adverbial;</li> <li>– Identificar o objeto direto, o objeto indireto e o adjunto adverbial em orações.</li> <li>– Compreender que, entre os verbos e seus complementos, não é permitido o uso de vírgula.</li> <li>– Compreender que os adjuntos adverbiais postos em ordem direta não necessitam do uso da vírgula.</li> </ul>	<p>Nesta oficina, eu quis trazer à tona o conhecimento linguístico implícito sobre classe de palavras e grupos (sintagma nominal e verbal) para a percepção de regularidades sobre os complementos verbais e adjuntos adverbiais, relacionando-os às regras do emprego da vírgula que incluem esses termos.</p>
Carga horária	Recursos
110 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Texto impresso;</li> <li>– Pedacos de cartolina;</li> <li>– Pincéis;</li> <li>– Papel madeira;</li> <li>– Datashow.</li> </ul>
Metodologia	6.1 Atividade integradora
<p>Nessa oficina as atividades desenvolvidas utilizaram a metodologia ancorada na teoria sistêmico-funcional que centra-se na língua em uso, considerando promover uma reflexão e sistematização desses termos em estudo para posteriormente fazer uso da vírgula referente a essas unidades gramaticais de modo adequado.</p>	<p>Exibição do vídeo: De onde vem a Língua Portuguesa?  É um vídeo que trata da origem da Língua Portuguesa. É curto, com aproximadamente 7 minutos. Serviu para fazermos a introdução do assunto da oficina. Pedi que falassem o que acharam do vídeo e, por último, que completassem a frase em um mural: A nossa língua portuguesa serve para...</p>
6.2 Problematização	6.3 Aplicação do tema
<p>Quais são as características e função dos complementos verbais e do adjunto adverbial?</p>	<p>Após a leitura do texto, pedi para os alunos, em grupos, retirarem de 5 a 10 verbos do texto, escrevendo-os em pedaços de cartolinas. Depois de selecionados os verbos, pedi para formarem frases que tenham a ver com o assunto do texto, criando, assim, outros complementos. Por último, solicitei que retornassem ao texto e grifassem os complementos verbais.</p> <p>Em um segundo momento, pedi que os alunos identifiquem no texto palavras ou expressões que dão ideia de lugar, tempo ou modo. Em seguida, orientei para que eles observassem se estavam, no início, no meio ou no fim das frases.</p>

	Ao fim, estimei os alunos a construírem os conceitos a partir da função dos termos estudados. Fiz, junto com os alunos a consolidação dos conceitos e falei das regras que abrangem os complementos verbais e o adjunto adverbial
Socialização	Avaliação
Foi solicitado que os alunos fizessem a socialização do que eles selecionaram enquanto verbos e complementos e sua percepção quanto à função de cada um.	Os alunos receberam o desenho de uma mão recortado e, em cada dedo, colocaram o que aprenderam na oficina; no verso da mão, colocaram o que falta aprender sobre o assunto. Por fim, foram socializadas as respostas.

Fonte: Elaboração própria.

### **Quadro 3 – III – Oficina gramatical – Conhecimento Linguístico Explícito – Termos acessórios da oração: aposto e vocativo**

<b>Apresentação</b>	
Essa oficina tratou do aposto e do vocativo. Termos que sempre exigem o uso da vírgula. Aqui nessa oficina construí atividades que permitissem mobilizar o conhecimento reflexivo e sistematizado com relação a esses dois termos para que a partir disso, os alunos tenham condições de utilizar a vírgula nos textos que constroem.	
<b>Objetivos</b>	<b>Justificativa</b>
Compreender a função do aposto e do vocativo; Identificar aposto e vocativo em textos dados; Construir conceitos a partir da reflexão sobre as características dos termos estudados; Compreender que o aposto e o vocativo sempre são isolados por vírgula.	As atividades promovidas nesta oficina permitem a observação de propriedades do aposto e do vocativo e possibilitam a mobilização dessas propriedades para o emprego da vírgula em contexto de uso escrito no que diz respeito a esses termos sintáticos.
<b>Carga horária</b>	<b>Recursos</b>
60 minutos	– Pincéis de duas cores – Cópias dos textos – Quadro branco
<b>Metodologia</b>	6.1 Atividade integradora

<p>O modo como organizei cada etapa da oficina foi procurando refletir sobre o funcionamento do aposto e do vocativo dentro do texto e a partir da realização de atividades da oficina perceber as regularidades, testá-las e finalmente construir assim os conceitos.</p>	<p>Escuta da música aposto e vocativo. Exposição de ideias, opiniões sobre a música.</p>
<p>6.2 Problematização</p>	<p>6.3 Aplicação do tema</p>
<p>Que papel representam o aposto e o vocativo nos textos? Que características os definem?</p>	<p>Os alunos fizeram a leitura dos dois poemas em grupo e destacaram termos que têm função explicativa, enumerativa, ou de especificação. Em seguida, foram ao quadro preenchê-lo com os termos que atendem a essas funções.</p> <p>Depois de concluída essa atividade, fizeram o mesmo procedimento, desta vez, buscando uma expressão de chamamento, de convocação, de tentativa de atrair a atenção de alguém. Destacadas as expressões, foram ao quadro para transcreverem para lá os termos encontrados. Eles também foram orientados a observarem que tipo de pontuação está em volta desses termos. Levando em conta as informações coletadas por eles, construímos juntos os conceitos acerca dos termos. E, para fechamento, aponte as regras de pontuação relativas ao aposto e ao vocativo.</p>
<p>Socialização</p>	<p>6.5 Avaliação</p>
<p>A socialização ocorrerá à medida que forem sendo coletadas as informações nos textos.</p>	<p>Para avaliarmos o alcance da oficina com relação a aprendizagem, pedi que os alunos completassem uma tirinha usando aposto e vocativo. Também pedi que fizessem oralmente uma autoavaliação sobre o que aprenderam e sobre o que ainda tinham dúvidas, tentando para isso responder à questão levantada sobre esses termos.</p>

Fonte: Elaboração Própria.

**Quadro 4 – IV – Oficina gramatical – Conhecimento Linguístico Explícito –  
Oração subordinada adjetiva explicativa**

<b>1. Apresentação</b>	
Esta oficina tratou do uso da vírgula nas orações subordinadas adjetivas explicativas. A partir das atividades propostas, foi construído o conceito desse tipo de oração, levando em conta que a sua função é esclarecer o termo a que se refere, acrescentando-lhe uma informação que pode ser suprimida, sem prejuízo de significação.	
<b>2. Objetivos</b>	<b>Justificativa</b>
<p>Identificar as orações subordinadas adjetivas explicativas em um texto.</p> <p>Identificar oração subordinada adjetiva restritiva em um texto.</p> <p>Diferenciar oração subordinada adjetiva restritiva de oração subordinada adjetiva explicativa.</p> <p>Construir orações subordinadas adjetivas explicativas em um dado contexto.</p> <p>Identificar o efeito de sentido do uso de orações subordinadas adjetivas explicativas em um período composto.</p> <p>Distinguir que somente a oração subordinada adjetiva explicativa é isolada por vírgula.</p>	As atividades aqui propostas permitiram a construção de hipóteses, bem como a sua confirmação por meio de exemplos dados, permitindo a construção de regularidades e a sistematização de conhecimento sobre oração subordinada adjetiva restritiva e a explicativa que exige o uso da vírgula
<b>Carga horária</b>	<b>5. Recursos</b>
110 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Datashow</li> <li>– Pincel para quadro branco</li> <li>– Cópias do texto <i>É possível morrer de frio?</i> de Carlos Navas.</li> </ul>
<b>6. Metodologia</b>	<b>6.1 Atividade integradora</b>
A metodologia aqui adotada teve a pretensão de dar possibilidades aos alunos de descobrirem regularidades na estrutura e no uso da língua, baseando-se em práticas de experimentação, estando pois intrinsecamente ligada a gramática sistêmico funcional.	Leitura da tirinha. Exposição oral da frase que cada aluno completará.
<b>Problematização</b>	<b>Aplicação do tema</b>

<p>Que função a oração subordinada adjetiva exerce em um período composto? Como essas funções podem ser identificadas? Que pontuação recebe a oração subordinada adjetiva?</p>	<p>Os alunos foram convidados a ler uma tirinha do autor Jean Galvão. Essa tirinha foi exposta em slide para a turma visualizar. Após a leitura da tirinha, pedi que os alunos voltassem a atenção para o 1º quadrinho. Foi pedido que os alunos identificassem quantas orações há no 1º quadrinho; qual é a oração que depende de outra (subordinada); qual a oração principal na frase desse quadrinho; e finalmente que conectivo introduz a oração subordinada. Apresentei o slide seguinte com a frase para os alunos completarem com uma oração subordinada adjetiva explicativa). Pedi que os alunos listassem a função e as características da oração subordinada do texto e da oração que eles completaram. A partir do que foi percebido, construímos o conceito de oração subordinada adjetiva, e especialmente da explicativa. Informei que a oração subordinada adjetiva explicativa sempre virá acompanhada por vírgulas.</p>
<p><b>Socialização</b></p>	<p><b>Avaliação</b></p>
<p>Cada aluno, de forma oral, expôs a frase que construiu.</p>	<p>Para perceber até que ponto foi compreendido o conteúdo, entreguei um pequeno texto aos alunos e pedi que encontrassem uma oração subordinada adjetiva explicativa e uma subordinada adjetiva restritiva.</p>

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 5 – V – Oficina gramatical-Conhecimento Linguístico Explícito- Orações subordinadas adverbiais.**

<p><b>Apresentação</b></p>	
<p>Essa oficina trata do uso da vírgula nas orações subordinadas adverbiais. A partir das atividades planejadas foi possível construir o conceito de cada uma delas, levando em conta que a sua função é fazer a vez de um advérbio ou adjunto adverbial.</p>	
<p><b>Objetivos</b></p>	<p><b>Justificativa</b></p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– Identificar os tipos de orações subordinadas adverbiais.</li> <li>– Compreender a função de cada oração subordinada adverbial.</li> <li>– Construir orações subordinadas adverbiais antepostas á principal.</li> <li>– Identificar quando é necessário o uso da vírgula nas orações subordinadas adverbiais.</li> <li>– Perceber que quando a oração subordinada adverbial está anteposta a principal, deve-se usar a vírgula.</li> </ul>	<p>Essa oficina possibilitou o estudo das orações subordinadas adverbiais de forma explícita, permitindo ao aluno observar, comparar e concluir, fazendo ainda atividades de testagem do que estava sendo aprendido.</p>
Carga horária	Recursos
110 minutos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Quadro branco</li> <li>– Cópias do texto: As espécies recém-descobertas no Pico da Neblina- e que já correm risco de serem estranguladas de João Fellet.</li> <li>– Tarjetas com trechos do texto com partes específicas destacadas.</li> </ul>
Metodologia	6.1 Atividade integradora
<p>A metodologia aqui utilizada procurou realizar atividades que permitissem compreender o funcionamento dos advérbios e correlatamente das orações subordinadas adverbiais, exercitando o operar sobre esses elementos linguísticos.</p>	<p>Os alunos foram convidados a retirar de uma caixa, um cartão que continha um comando e em dupla com um colega realizar a atividade pedida. As atividades consistiam em se criar expressões que deem a ideia de: causa, tempo, proporcionalidade, finalidade, concessão, condição, consequência, conformidade e comparação.</p>
Problematização	Aplicação do tema

<p>Quais são as funções desempenhadas pelas orações subordinadas adverbiais? Como identificar cada função? Que pontuação recebem as orações subordinadas adverbiais quando antepostas à principal?</p>	<p>Os alunos receberam trechos do texto que foi lido posteriormente. Pedi que se reunissem em trio. Eles foram orientados a identificarem a ideia presente no trecho destacado. O trecho em destaque tratou sempre de uma oração subordinada adverbial. Quando todos os grupos finalizaram a tarefa, voltamos ao grupo. A partir das apresentações dos grupos, fiz intervenção com o objetivo de conceituar os diferentes tipos de orações subordinadas adverbiais. A seguir os grupos receberam as cópias dos textos integralmente em que foram localizar outros tipos de orações subordinadas adverbiais. Pedi que observassem se havia o uso da vírgula em algum deles, e qual a ordem em que essas orações apareciam: se antes ou depois da principal. Por fim esclareci que quando elas vierem antes da principal serão marcadas com virgula.</p>
<p><b>6.4 Socialização</b></p>	<p><b>6.5 Avaliação</b></p>
<p>Apresentação de cada trio, das frases que ficaram sobre a sua responsabilidade.</p>	<p>Pedi que em trio, dessem exemplos de orações subordinadas adverbiais.</p>

Fonte: Elaboração própria.



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

2. As frases abaixo apresentam erros de uso da vírgula. Identifique, nessas frases, qual vírgula foi empregada de forma incorreta. Para isso, basta circular esse sinal de pontuação em cada um dos enunciados.

- a) Laura, Pablo, Lucas e Romeu, compraram juntos uma casa.
- b) Durante algum tempo, o carteiro, contemplou o mar.
- c) Nos dias atuais, as guerras, os labirintos da política internacional e exílios, estrelam os best-sellers contemporâneos.
- d) Apesar de não haver pessoas suficientes, tudo, transcorreu muito bem.
- e) Ele, queria o infinito, queria alcançar aquilo que estava além do que os seus olhos viam.

3. Leia os trechos abaixo. Em seguida, insira as vírgulas que você julgar que são adequadas.

### **Aplicações das micro-ondas na superfície da terra**

Os sistemas sensores podem ser passivos ou ativos. Os passivos dependentes de uma fonte de energia externa registram energia eletromagnética refletida ou emitida pela superfície da Terra. Já os ativos geram a própria energia que é transmitida pelo sensor interage com a superfície e tem sua reflexão registrada pelo receptor do sensor[...].

Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/artigo/aplicacoes-das-micro-ondas-na-superficie-da-terra/> Acessado em 01/12/2019

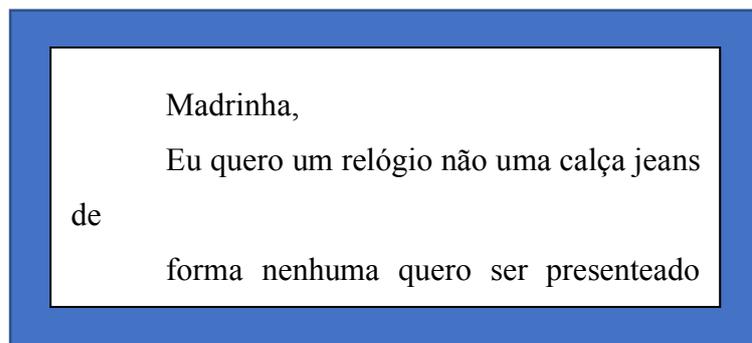
## Mecânica estatística, caos e complexidade

Por milhares de anos o homem ao observar planetas satélites e estrelas enxergou um cosmo regido pela ordem. No entanto no final do século 19 a ciência se defrontou com os chamados sistemas caóticos cujo comportamento é marcado pela imprevisibilidade. Para estudá-los criou e adaptou ferramentas teóricas e experimentais.

Há poucas décadas porém uma nova classe de fenômenos reunidos sob o manto da chamada complexidade despertou a atenção da comunidade científica principalmente por se manifestar em áreas tão díspares quanto a física biologia linguística economia e antropologia por exemplo. Nos últimos 30 anos a pesquisa em sistemas complexos ganhou fôlego. [...]

Disponível em: <http://cienciahoje.org.br/artigo/mecanica-estatistica-caos-e-complexidade/> Acessado em 01/12/2019

4. Leia o bilhete abaixo:



Adaptado de:

<https://blogs.uai.com.br/paraentenderoportugues/2017/01/18/desafio-pontuacao/> Acessado em 10/08/2019.

Agora faça uso dos sinais de pontuação de modo:

a) a deixar claro que o garoto deseja ganhar um relógio.

---



---



---

b) a deixar claro que o garoto deseja ganhar uma calça jeans.

---

---

---

c) a deixar claro que o garoto deseja ganhar um par de patins.

---

---

---

5. Analise cada uso da vírgula nas frases abaixo e diga se a pontuação está adequada ou inadequada, justificando em seguida.

a) Gostava do poema, mas estranhava as metáforas.

( ) Adequada      ( ) Inadequada

Justifique:

---

---

---

b) Memorizou todas as falas, porém, não lembrava de nada no momento de apresentar.

( ) Adequada      ( ) Inadequada

Justifique:

---

---

---

c) Se ele houvesse escutado os conselhos, não estaria nessa situação.

Adequada ( )      Inadequada ( )

Justifique:

---



---



---

d) Por não ter se comportado bem, o menino ficou em casa.

Adequada ( ) Inadequada ( )

Justificativa:

---



---



---

e) Os clientes, que corriam por todos os lados, aproveitavam a liquidação.

Adequada ( ) Inadequada ( )

Justificativa:

---



---



---

6. Leia as frases e complete o quadro. Faça como o modelo.

	sujeito	predicado		
		núcleo do predicado	complemento	adjunto
<b>Frase de modelo</b> <b>O carteiro, durante algum tempo, contemplou, pensativo, o mar</b>	O carteiro	contemplou	o mar	durante algum tempo, pensativo
Ontem, perto de minha casa, o mensageiro da loja chorava de tristeza.				
Ele e eu preparamos um ótimo almoço.				

Romeu irá a Limoeiro do Norte na próxima semana.				
Carlos, desde cedo, revelava vocação para os números.				

7. As frases abaixo estão pontuadas de forma incorreta. Identifique a pontuação incorreta, reescreva cada frase, pontuando novamente, e justifique a pontuação aplicada por você.

- a) O palestrante falou, de modo brilhante sobre os males da alma.

---



---



---

Justificativa:

---



---



---



---

- b) As pessoas, sempre que são apoiadas melhoram suas ações.

---



---



---

Justificativa:

---



---



---



---

## ANEXO A – MATERIAL USADO NAS OFICINAS

### Texto para a Oficina 1

#### MANEIRA DE AMAR

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

O jardineiro conversava com as flores e elas se habituaram ao diálogo. Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio. O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito, ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza.

Em vão o jardineiro tentava captar-lhe as graças, pois o girassol chegava a voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria. Era uma situação bastante embaraçosa, que as outras flores não comentavam. Nunca, entretanto, o jardineiro deixou de regar o pé de girassol e de renovar-lhe a terra, na devida ocasião.

O dono do jardim achou que seu empregado perdia muito tempo parado diante dos canteiros, aparentemente não fazendo coisa alguma. E mandou-o embora, depois de assinar a carteira de trabalho.

Depois que o jardineiro saiu, as flores ficaram tristes e censuravam-se porque não tinham induzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste de todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem.

“Você o tratava mal, agora está arrependido?” “Não, respondeu, estou triste porque agora não posso tratá-lo mal. É minha maneira de amar, ele sabia disso, e gostava”.

Carlos Drummond de Andrade, A cor de cada um. Ed. Record, 1997 (fragmento).

## Manchetes para atividade da Oficina 1

### **Mãe de criança cadeirante cria playground inclusivo no interior de São Paulo**

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/05/mae-de-crianca-cadeirante-cria-playground-inclusivo-no-interior-de-sao-paulo.shtml> Acesso em: 26/11/2019

### **Cientistas identificam novo continente no Hemisfério Sul: a Zelândia**

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/02/1859671-cientistas-identificam-novo-continente-no-hemisferio-sul-a-zelandia.shtml> Acesso em : 26/11/2019

### **Governo anuncia acordo com os caminhoneiros**

Disponível em: <https://www.jornaldocomercio.com/conteudo/2018/05/economia/629428-governo-anuncia-acordo-com-os-caminhoneiros.html> Acesso em: 28/11/2019

### **Crianças participam do projeto Bombeiro Mirim em Chapecó**

Disponível em: <http://www.diariodoiguacu.com.br/noticias/detalhes/criancas-participam-do-projeto-bombeiro-mirim-em-chapeco-41577> Acesso em: 28/11/2019

### **Prefeitura estuda novas rotas de ciclovia**

Disponível em: <https://viatrolebus.com.br/2014/06/prefeitura-estuda-ciclovia-na-avenida-paulista/> Acesso em: 28/11/2019

### **Rádio Globo e CBN já operam nos novos estúdios digitais no Rio de Janeiro**

Disponível em: <https://tudoradio.com/noticias/ver/19436-radio-globo-e-cbn-ja-operam-nos-novos-estudios-digitais-no-rio-de-janeiro> Acesso em: 28/11/2019

**Crachá para atividade da Oficina 1**

## **Texto para a oficina 2 - O RAPAZ QUE NÃO ERA DE LIVERPOOL**

Os olhos castanhos de Marcelo eram únicos naquela família e não havia mais como negar as evidências. Na aula, o professor de Biologia explicara as leis da hereditariedade, quais características dominantes, quais recessivas e agora são as ervilhas de Mendel que rodam dentro da mente do rapaz. A velha desconfiança, afinal, tinha um fundamento! Nenhuma foto da mãe esperando por ele, Marcelo jamais esteve em seu ventre: seus olhos não tinham a cor do mar, a cor do céu, a cor dos olhos da mãe, a cor dos olhos do pai. Era um só Marcelo, diferente e só, adotado.

O que sente e pensa Marcelo? Algo como tristeza ou desespero? Amargura, por quinze anos vividos sob a custódia de uma traição? Seus pais — ou melhor: eles, Inês e Pedro Paulo não tinham o direito. De trocar uma história por outra! E o rapaz caminha pelo quarto, como se tudo ali fosse diferentemente novo. Estranho. No entanto, algumas coisas permaneciam familiares... Ele, que não era exceção às regras de Mendell, o filho de coração, sentia-se o verdadeiro rapaz que não era de Liverpool. De fato, os Beatles eram apenas quatro, como Pedro Paulo, Inês, Ramiro e Maria. Alguém sobrava naquela casa. O quinto Beatle não existiu. E era ele. Encarando os outros, olhos nos olhos: qual a sua verdadeira história?

Muitos dizem que a vida pode passar diante de nossos olhos — sejam claros, escuros, castanhos, azuis, não importa —, como um filme em alta velocidade. Caio Riter traduz essa sensação para o leitor, emprestando voz para o personagem: é Marcelo, em primeira pessoa, quem narra o torvelinho de imagens e emoções num rápido pulsar de fragmentos que o autor ordena com técnica cinematográfica. O texto é dividido em cinco capítulos, nos quais a ação no presente se estende por pouco mais que uma semana e alguns dias. Esse plano narrativo é interrompido por cenas que são à força das digressões, trazendo tanto a memória de fatos isolados da infância e da juventude de Marcelo, quanto os poucos instantes que antecederam a conversa com a mãe. É também a derradeira confirmação que marca o início da narrativa, às primeiras linhas do capítulo um.

“— Não, Marcelo, você não nasceu de mim!

Ela disse. Falou o que eu queria -temia escutar. Falou. As palavras foram claras. Sem sombras. Sem dúvidas. A confirmação ali, naquela frase tão simples. Tão. Não era minha mãe. Não era. E, no entanto.

Estendeu a mão. A mão que muito carinho já me fizera. A mão. Tremia? Queria ser toque. Acarinhar meu cabelo, daquele jeito calmo que eu tanto gosto. Gostava. Leve toque em meu braço. Fugi. Lágrimas nos olhos dela. E nos meus. Fugi para meu quarto. [...]"

O SAGAE, Peter. Diante dos olhos de Marcelo. Dobras da leitura O'Blog,3 jun.2009. Disponível em : <http://dobrasdaleitura.blogspot.com/2009/06/diante-dos-olhos-de-marcelo.html> Acesso em:5/08/2019

### **Mão para atividade da oficina II**



**Link do vídeo *De onde vem a língua Portuguesa?* para atividade da oficina II**

Disponível em : <https://www.youtube.com/watch?v=KampGqJYYDA>

### **Texto para Oficina 3**

#### **O engenheiro**

A luz, o sol, o ar livre  
envolvem o sonho do engenheiro.  
O engenheiro sonha coisas claras:  
superfícies, tênis, um copo de água.

O lápis, o esquadro, o papel;  
o desenho, o projeto, o número:  
o engenheiro pensa o mundo justo,  
mundo que nenhum véu encobre.

(Em certas tardes nós subíamos  
ao edifício. A cidade diária,  
como um jornal que todos liam,  
ganhava um pulmão de cimento e vidro).

A água, o vento, a claridade  
de um lado o rio, no alto as nuvens,  
situavam na natureza o edifício  
crescendo de suas forças simples.

In: MELO NETO, João Cabral de. Obra completa: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.69-70. Biblioteca luso-brasileira. Série brasileira)

Tanta saudade  
No coração do irrefletido mau gosto  
a alegria palpita.  
Montes de borboletas entram janela adentro  
provocando coceiras, risos, provocando beijos.  
Como nós nos amamos e seremos felizes!  
Ah! Minha saia xadrez com minha blusa de listras ...  
Faço um grande sucesso na janela  
fingindo que olho o tempo, ornada de tanajuras.  
Papai tomou banho hoje,  
quer vestir sua camisa azul de anil,  
fio sintético transparente, um bolsinho só.  
Quem me dera um só dia  
dos que vivi chorando em minha vida

quando éreis vivos, ó meu pai e minha mãe.

Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/adelia-prado-tanta-saudade/> Acessado em  
12/08/2019

### **Texto para Oficina 3**

#### **O engenheiro**

A luz, o sol, o ar livre  
envolvem o sonho do engenheiro.  
O engenheiro sonha coisas claras:  
superfícies, tênis, um copo de água.

O lápis, o esquadro, o papel;  
o desenho, o projeto, o número:  
o engenheiro pensa o mundo justo,  
mundo que nenhum véu encobre.

(Em certas tardes nós subíamos  
ao edifício. A cidade diária,  
como um jornal que todos liam,  
ganhava um pulmão de cimento e vidro).

A água, o vento, a claridade  
de um lado o rio, no alto as nuvens,  
situavam na natureza o edifício  
crescendo de suas forças simples.

### Tanta saudade

No coração do irrefletido mau gosto  
a alegria palpita.

Montes de borboletas entram janela adentro  
provocando coceiras, risos, provocando beijos.

Como nós nos amamos e seremos felizes!

Ah! Minha saia xadrez com minha blusa de listras ...

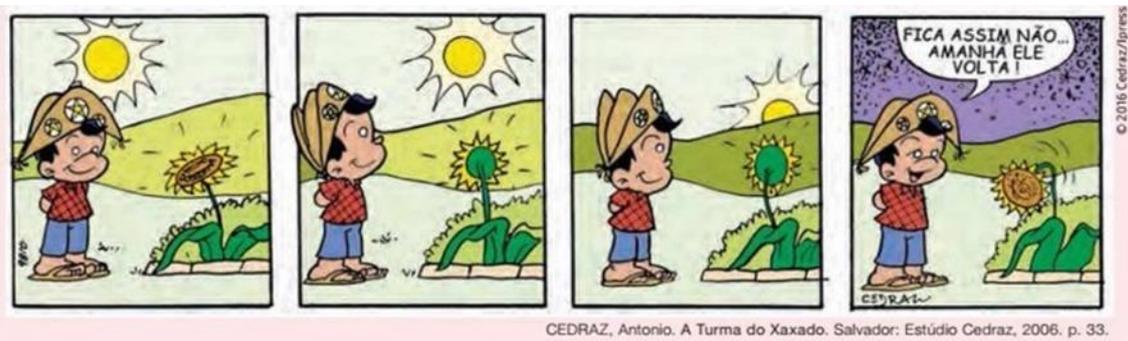
Faço um grande sucesso na janela  
fingindo que olho o tempo, ornada de tanajuras.

Papai tomou banho hoje,  
quer vestir sua camisa azul de anil,  
fio sintético transparente, um bolsinho só.

Quem me dera um só dia  
dos que vivi chorando em minha vida  
quando éreis vivos, ó meu pai e minha mãe.

Disponível em: <https://www.tudoepoema.com.br/adelia-prado-tanta-saudade/> Acessado em 12/08/2019

### Tirinha para atividade da oficina III



CEDRAZ, Antonio. A Turma do Xaxado. Salvador: Estúdio Cedraz, 2006. p. 33.

### Tirinha para a oficina IV



### Texto para a oficina IV

#### É possível morrer de frio?

É, sim. Todas as reações químicas que ocorrem dentro do nosso organismo precisam de calor para acontecer. Assim, temperaturas muito baixas fazem com que as funções vitais diminuam o ritmo [aos] poucos. Por exemplo: o coração e os pulmões, que precisam de energia, vão parando; a transmissão de impulsos do sistema nervoso passará por problemas, levando à perda da consciência. A 10 graus Celsius, esse processo demora cerca de 5 horas para acontecer. A maioria das pessoas que morrem nessas condições são moradores de rua.

**Consultoria:** Carlos Navas (Professor do Departamento de Fisiologia da USP).

*Revista Recreio.* Disponível em: <<http://recreio.uol.com.br/noticias/curiosidades/e-possivel-morrer-de-frio.phtml#.W4yIsOhKg2x>>. Acesso em: 2 out. 2018.

### Frase para a oficina IV

Você, que é \_\_\_\_\_, vai ficar presa no tempo.

### Texto para a oficina V

As espécies recém-descobertas no Pico da Neblina - e que já correm risco de serem 'estranguladas'

João Fellet

A cena de um urso polar angustiado, ilhado num iceberg cada vez menor - imagem símbolo do impacto do aquecimento global -, poderá se reproduzir com cenário e vítimas diferentes no ponto mais alto do Brasil: o Pico da Neblina, no Amazonas.

Se a temperatura subir na região, explica o zoólogo Ivan Prates, a vegetação densa das áreas baixas amazônicas pode começar a subir a montanha, forçando animais adaptados ao clima frio a buscar refúgio nas áreas mais altas, até que sobre apenas o topo do pico.

Sufocadas pelo aumento da temperatura e pelo avanço de uma floresta onde não são capazes de sobreviver, espécies de sapos e lagartos que só existem na região - e que surgiram milhões de anos antes dos primeiros humanos - podem desaparecer.

"Organismos de montanha são especialmente vulneráveis às mudanças climáticas, porque não têm para onde correr quando aquele ambiente é diminuído. O resultado é a extinção completa", afirma o zoólogo, que faz pós-doutorado no Museu de História Natural do Instituto Smithsonian, em Washington.

A BBC Brasil acompanhou uma expedição científica ao Pico da Neblina em novembro passado, quando nove novas espécies foram descobertas por uma equipe composta por Prates e outros 11 biólogos da Universidade de São Paulo (USP). Cinco dessas espécies só existem em ambientes montanhosos.

Ele conta que um dos principais objetivos da expedição era entender como animais sem qualquer parentesco com espécies que habitam as áreas baixas de floresta foram parar na montanha. A resposta ajudará a explicar como a Amazônia se tornou o ambiente mais biodiverso do globo e como poderá ser afetada pelas alterações climáticas.

#### Enigmas científicos

Com 2.994 metros de altitude, o Pico da Neblina é um tepui, tipo de formação montanhosa mais antigo do planeta, originado no período Pré-cambriano, entre 4,6 bilhões e 542 milhões de anos atrás. É uma formação característica do Escudo das Guianas, que engloba o sul da Venezuela, a Guiana e o extremo norte do Brasil.

A erosão ocorrida ao longo de milhões de anos fez com que os tepuis se tornassem montes isolados e abruptos, com ecossistemas únicos.

Algumas das novas espécies encontradas no Pico da Neblina só têm parentesco com animais que vivem em outros tepuis, separados por milhares de quilômetros. Foi o caso de dois lagartos, apelidados pelos pesquisadores de Marrom Gigante e de Céu Noturno - este, por causa dos vários pontos brancos pelo corpo que lembram estrelas.

Segundo Prates, as descobertas reforçam a teoria de que, no passado, os tepuis eram conectados.

Outro lagarto achado pelos cientistas, do grupo *Anolis*, só tem parentesco com espécies que existem em áreas ainda mais distantes: nos Andes e numa região serrana de Mata Atlântica no Espírito Santo. O lagarto não habita as matas baixas em torno do pico, uma indicação de que não é capaz de suportar climas quentes.

Como explicar que um lagarto do tamanho de um dedo indicador, que não se desloca mais do que algumas dezenas ou centenas de metros ao longo da vida, conseguiu povoar regiões montanhosas tão distantes entre si?

Como uma espécie extremamente adaptada a climas frios de altitude conseguiu atravessar amplas áreas hoje ocupadas pela Caatinga e por florestas baixas e úmidas?

É um grande mistério", diz Prates. "Esses lagartos são uma janela para um passado completamente e desconhecido da América do Sul."

Uma das possibilidades é que, no passado, a Amazônia era mais fria e formada por uma vegetação diferente, que serviu como um corredor entre as montanhas e se estendia inclusive pelo território hoje ocupado pela Caatinga.

"Mas essa é uma hipótese frágil, pois não temos evidência de que essa mata fria realmente existiu", afirma o zoólogo.

Outra teoria, considerada mais plausível por Prates, é que as montanhas sul-americanas já tenham sido conectadas por um gigante platô. Ao longo de milhões de anos, a formação foi sendo erodida até que só sobraram as áreas mais altas.

"Os animais ficaram isolados no topo dessas montanhas e então começaram a se diferenciar. Os montes que vemos hoje são só os sobreviventes, as relíquias de um platô muito mais alto no passado."

Prates e os outros biólogos que foram ao Pico da Neblina testarão essa hipótese por meio

de exames de DNA dos animais coletados. As análises permitirão descobrir quando as espécies aparentadas se diferenciaram. Os dados serão então cruzados com informações geológicas.

Do passado à previsão do futuro

O zoólogo diz que os estudos também ajudarão a responder como a Amazônia se tornou tão rica em espécies e como o bioma poderá ser afetado pelas alterações climáticas.

"Se você aprende como os organismos responderam a mudanças ambientais no passado, começa a fazer inferências sobre como responderão a mudanças no futuro."

"Podemos ter uma ideia da velocidade de adaptação dos animais a ambientes novos e sua capacidade de ocupar outros espaços", afirma.

Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43888079>. Acesso em: 28/11/2019

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Contribuição do Conhecimento Linguístico Explícito para o Aperfeiçoamento da Competência de pontuar de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

**Pesquisador:** Maria Luciene Maia Freire

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 20507519.8.0000.5294

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.637.830

#### **Apresentação do Projeto:**

Projeto: A CONTRIBUIÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EXPLÍCITO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA CAPACIDADE DE PONTUAR DOS ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisadora responsável: Maria Luciene Maia Freire

Neste projeto, a pesquisadora pretende examinar como o ensino do conhecimento linguístico explícito explorado numa perspectiva funcionalista pode melhorar a competência de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de empregar sinais de pontuação na produção de seus textos escritos. Assim, neste trabalho de investigação, a pesquisadora busca determinar até que ponto o “conhecimento explícito da língua” pode ou não estimular o desenvolvimento da competência de pontuar nos textos escritos dos alunos do 9º do Ensino Fundamental, a partir da percepção da completude de significados das unidades linguísticas. A pesquisa será aplicada em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Alto Santo (CE), em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, com alunos que variam entre 14 e 17 anos.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Geral:

Examinar como o conhecimento linguístico explícito na perspectiva da gramática sistêmico-funcional permite instrumentalizar alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para aperfeiçoarem a capacidade de pontuação em seus textos.

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

**Bairro:** Aeroporto

**UF:** RN

**Município:** MOSSORO

**CEP:** 59.607-360

**Telefone:** (84)3312-7032

**E-mail:** cep@uern.br



Continuação do Parecer: 3.637.830

**Objetivos específicos:**

- Identificar os problemas mais comuns na pontuação dos textos dos alunos.
- Desenvolver uma intervenção na sala de aula de Língua Portuguesa através de uma proposta de ensino pautada nas relações entre o conhecimento linguístico explícito e a pontuação.
- Identificar os conhecimentos linguísticos implícitos relacionados com a pontuação.
- Investigar a relação entre o conhecimento linguístico explícito e as competências de escrita, em especial às relacionadas ao emprego de sinais de pontuação de ordem sintática.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos e benefícios foram descritos conforme o que se pede segundo as resoluções que regem o comitê de ética. Os riscos mínimos que o participante estará exposto ao participar da pesquisa são: ter um reajustamento da programação dos conteúdos didáticos a serem trabalhados durante o mês que a pesquisa for aplicada na sala de aula, visto que as oficinas de intervenção serão em número de 4 e serão uma por semana. Para amenizar, será feita apenas uma reunião por semana com a aplicação deste instrumento, de forma a interferir o mínimo possível no conteúdo trabalhado em sala de aula.

Tais riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato e privacidade do participante na pesquisa, visto que não será revelado seu nome; cuidado na elaboração das atividades utilizadas a serem utilizadas e acompanhamento atento da pesquisadora durante todo o andamento da pesquisa.

Segundo a pesquisadora, o participante terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: contribuir para melhorar a capacidade de pontuação nos textos produzidos por você e por outros alunos através do ensino do conhecimento linguístico explícito, dentro de uma abordagem funcionalista.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa mostra-se relevante, pois busca alinhar discussões sobre metodologias de ensino de língua portuguesa para alunos de Ensino Fundamental II, entendendo como melhorar a relação de ensino-aprendizagem

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 59.607-360  
**UF:** RN **Município:** MOSSORO  
**Telefone:** (84)3312-7032 **E-mail:** cep@uem.br



Continuação do Parecer: 3.637.830

de aspectos de língua.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos foram apresentados de forma adequada, não apresentando óbices éticos que impeçam a devida aplicação.

**Recomendações:**

Recomendo, apenas, a alteração do endereço do CEP no TCLE e no TALE. Como consta no site do CEP/UERN, o novo endereço é:

Faculdade de Ciências da Saúde da UERN

Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 2º Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN CEP: 59.607-360

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto não apresenta mais pendências a serem solucionadas, além de estar em consonância com a resolução 466/2012, motivo pelo qual dou o parecer favorável à sua aprovação.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1419078.pdf	24/09/2019 00:18:25		Aceito
Outros	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3590012.pdf	24/09/2019 00:16:10	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Outros	CRONOGRAMA_atualizado.pdf	24/09/2019 00:14:09	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Outros	TCLE_alterado_local_guarda_arquivos.pdf	24/09/2019 00:12:47	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Outros	TALE_alterado_local_guarda_arquivos.pdf	23/09/2019 23:59:40	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Outros	Projeto_alterado_local_guarda_dados.pdf	23/09/2019 23:39:27	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Outros	Carta_resposta_CEP.pdf	23/09/2019 23:31:21	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_PDF.pdf	22/08/2019 12:30:15	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	22/08/2019 01:11:53	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Outros	Teste_diagnostico_pos_teste.pdf	22/08/2019 01:10:53	Maria Luciene Maia Freire	Aceito

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

**Bairro:** Aeroporto

**CEP:** 59.607-360

**UF:** RN

**Município:** MOSSORO

**Telefone:** (84)3312-7032

**E-mail:** cep@uern.br



**CEP**  
Comitê de Ética  
em Pesquisa  
UERN

**UERN - UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DO RIO GRANDE DO  
NORTE**



Continuação do Parecer: 3.637.830

Outros	Questionario_pontuacao.pdf	22/08/2019 01:08:18	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	22/08/2019 01:06:18	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_inicio_pesq.pdf	22/08/2019 00:59:50	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Outros	TALE_pesq.pdf	22/08/2019 00:57:34	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pesq.pdf	22/08/2019 00:56:59	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa.pdf	22/08/2019 00:48:07	Maria Luciene Maia Freire	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	22/08/2019 00:42:52	Maria Luciene Maia Freire	Aceito

**Situação do Parecer:**

✓ aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

✓ não

MOSSORO, 11 de Outubro de 2019

**Assinado por:**

**Ana Clara Soares Paiva Tôrres  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Miguel Antonio da Silva Neto, s/n

**Bairro:** Aeroporto

**CEP:** 59.607-360

**UF:** RN

**Município:** MOSSORO

**Telefone:** (84)3312-7032

**E-mail:** cep@uern.br

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN -IFRN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### Esclarecimentos

Este é um convite para o Sr. (a) participar da pesquisa intitulada “**A Contribuição do Conhecimento Linguístico Explícito para o Aperfeiçoamento da Competência de pontuar de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**” realizada pela mestranda **Maria Luciene Maia Freire**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) coordenado pela ampla associação entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sob orientação do prof. **Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins**.

Esta pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, seu/ seu filho (a) participará de um teste diagnóstico e um pós-teste com relação ao uso dos sinais de pontuação de base sintática (vírgula, ponto e vírgula e ponto final). Após o teste diagnóstico também participará de uma intervenção pedagógica por meio de quatro oficinas que terão como propósito recorrer ao conhecimento linguístico explícito para melhorar a capacidade de pontuação dele e de seus colegas de sala de aula. A aplicação dessa atividade é de responsabilidade da pesquisadora, citada acima, e as informações coletadas serão organizadas e guardadas para os devidos fins.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: examinar como o conhecimento linguístico explícito na perspectiva da gramática sistêmico-funcional permite instrumentalizar alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para aperfeiçoarem a capacidade de pontuação em seus textos. E como objetivos específicos:

- Identificar os problemas mais comuns na pontuação dos textos dos alunos.
- Desenvolver uma intervenção na sala de aula de Língua Portuguesa através de uma proposta de ensino pautada nas relações entre o conhecimento linguístico explícito e a pontuação.
- Identificar os conhecimentos linguísticos implícitos relacionados com a pontuação.
- Investigar a relação entre o conhecimento linguístico explícito e as competências de escrita.

Você terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: contribuir para melhorar a capacidade de pontuação nos textos produzidos por seu/sua filho(a) e por outros alunos através do ensino do conhecimento linguístico explícito, dentro de uma abordagem funcionalista. Refletir sobre o seu processo de escrita, pensando a pontuação enquanto auxiliadora da construção do sentido do texto, por um viés interativo, discursivo, permitindo também a partir dos trabalhos realizados uma maior consciência do seu conhecimento a respeito da pontuação de

base sintática (vírgula, ponto e vírgula, ponto final), visto que será essa abordada na pesquisa.

Bem como o aumento deste. Além de contribuir também com as outras pesquisas da área que tenham o mesmo enfoque e abordagem.

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de ter um reajustamento da programação dos conteúdos didáticos a serem trabalhos durante o mês que a pesquisa for aplicada na sala de aula, visto que as oficinas de intervenção serão em número de 5 e serão uma por semana. ( Já para amenizar a interferência na programação dos conteúdos da sala, presentes no plano de curso), levando portanto cinco semanas para serem concluídas.

Tais riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato e privacidade do participante na pesquisa, visto que não será revelado seu nome; cuidado na elaboração das atividades utilizadas a serem utilizadas. Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora Maria Luciene Maia Freire aplicará os testes diagnósticos e as oficinas de intervenção. Também pelo mesmo motivo, somente a pesquisadora e o orientador da pesquisa o prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins poderão manusear os materiais produzidos pelos participantes. O sigilo das informações coletadas por ocasião da publicação dos resultados será preservado, uma vez que não será mencionado nenhum dado que identifique o participante; garantia que o participante se sinta à vontade para responder as atividades da pesquisa e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardados por no mínimo cinco anos na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, localizado na BR 110, KM 48, Rua: Prof. Antônio Campos, S/N, bairro Costa e Silva a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá entrar em contato a pesquisadora responsável, Maria Luciene Maia Freire (Rua Amintas Bezerra, 47 – Bairro dos Alípios – Alto Santo – CE ou pelo telefone (88) 993366119). Como também com professor orientador dessa pesquisa, o prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins (Av. Francisco Mota, 572 – Bairro Costa e Silva, Mossoró – RN ou pelo telefone (84) 96257106). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Ciências da Saúde da UERN. Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 20 Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN CEP: 59.607-360. Tel: (84) 3312-7032. e-mail: cep@uern.br.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá entrar em contato a pesquisadora responsável, Maria Luciene Maia Freire (Rua Amintas Bezerra, 47 – Bairro dos Alípios – Alto Santo – CE ou pelo telefone (88) 993366119). Como também o professor orientador dessa pesquisa, o prof. Dr. Mário Gleisse das

Chagas Martins (Av. Francisco Mota, 572 – Bairro Costa e Silva, Mossoró – RN ou pelo telefone (84) 96257106). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** - Faculdade de Ciências da Saúde da UERN  
Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 20 Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN CEP: 59.607-360.

**É assegurado o completo sigilo da identidade de seu/sua filho (a) e da instituição de ensino quanto a participação neste estudo.**

Todas as informações obtidas serão sigilosas e o nome do seu/sua filho (a) não será identificado em nenhuma fase/etapa desta pesquisa. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Garantimos que os dados obtidos a partir de sua participação na pesquisa não serão utilizados para outros fins além dos previstos neste termo.

### Consentimento Livre

A partir dos esclarecimentos expostos nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, concordo em permitir a participação de meu/minha filho(a) no referido estudo. Recebi as orientações da pesquisadora, que está desenvolvendo o estudo, sobre os diversos aspectos relacionados à pesquisa, como: seu objetivo, riscos, direito de desistência a qualquer momento, sigilo da identidade do participante e outras informações ligadas à natureza desta investigação. Além de estar ciente de que esse trabalho será realizado com a garantia de anuência da instituição de ensino. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à identificação do meu/minha filho(a).

Os dados coletados farão parte deste trabalho, podendo ser divulgados ao serem empregados com finalidade científica (produção de artigos, dissertação e outros). Essas informações serão analisadas pela pesquisadora e por seu orientador. Por isso, concordo que não restringirei o uso que se fará dos dados coletados nem dos resultados obtidos a partir da análise deles. Ademais, o pesquisador estará à disposição para dirimir quaisquer dúvidas durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo.

Tive oportunidade de fazer indagações concernentes a todos os aspectos do estudo. Além disto, a pesquisadora me forneceu uma via assinada deste termo, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir espontaneamente acerca da autorização para a participação nesta pesquisa. Estou recebendo uma via original deste Termo.

Alto Santo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_  
Maria Luciene Maia Freire  
(pesquisadora)

\_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante  
(Responsável legal)

**Maria Luciene Maia Freire (aluna/pesquisadora)** – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UFERSA/UERN/IFRN – Mossoró/RN. E-mail: lucienemfreire@hotmail.com

**Prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins (Orientador da Pesquisa)** - Docente do curso de Letras/Português da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) - UERN/UFERSA/IFRN. E-mail:mario.martins.@ufersa.edu.br

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** - Faculdade de Ciências da Saúde da UERN. Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 20 Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN - e-mail: cep@uern.br / CEP 59.610-090.

## ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
 UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA  
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN -IFRN  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – POSENSINO

### TERMO ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Este é um convite para você participar da pesquisa intitulada “**A Contribuição do Conhecimento Linguístico Explícito para o Aperfeiçoamento da Competência de pontuar de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental**” realizada pela mestrandia **Maria Luciene Maia Freire**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) coordenado pela ampla associação entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), sob orientação do prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins.

Esta pesquisa segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Caso decida aceitar o convite, você participará de um teste diagnóstico e um pós-teste com relação ao uso dos sinais de pontuação de base sintática (vírgula, ponto e vírgula e ponto final). Após o teste diagnóstico também participará de uma intervenção pedagógica por meio de cinco oficinas que terão como propósito recorrer ao conhecimento linguístico explícito para melhorar a capacidade de pontuação sua e de seus colegas de sala de aula. A aplicação dessa atividade é de responsabilidade da pesquisadora, citada acima, e as informações coletadas serão organizadas e guardadas para os devidos fins.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: examinar como o conhecimento linguístico explícito na perspectiva da gramática sistêmico-funcional permite instrumentalizar alunos do 9º ano do Ensino Fundamental para aperfeiçoarem a capacidade de pontuação em seus textos.

E como objetivos específicos:

- Identificar os problemas mais comuns na pontuação dos textos dos alunos.
- Desenvolver uma intervenção na sala de aula de Língua Portuguesa através de uma proposta de ensino pautada nas relações entre o conhecimento linguístico explícito e a pontuação.
- Identificar os conhecimentos linguísticos implícitos relacionados com a pontuação.
- Investigar a relação entre o conhecimento linguístico explícito e as competências de escrita.

Você terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: contribuir para melhorar a capacidade de pontuação nos textos produzidos por você e por outros alunos através do ensino do conhecimento linguístico explícito, dentro de uma abordagem funcionalista. Refletir sobre o seu processo de escrita, pensando a pontuação enquanto auxiliadora da construção do sentido do texto, por um viés interativo, discursivo, permitindo também a partir dos trabalhos realizados uma maior consciência do seu conhecimento a respeito da pontuação de base sintática (vírgula, ponto e vírgula, ponto final), visto que será essa abordada na pesquisa, assim como o possível aumento deste conhecimento.

Além de contribuir também com as outras pesquisas da área que tenham o mesmo enfoque e abordagem

Os riscos mínimos que você estará exposto ao participar da pesquisa são: ter um reajustamento da programação dos conteúdos didáticos a serem trabalhos durante o mês que a pesquisa for aplicada na sala de aula, visto que as oficinas de intervenção serão em número de 5 e serão uma por semana. ( Já para amenizar a interferência na programação dos conteúdos da sala, presentes no plano de curso), levando portanto cinco semanas para serem concluídas. Também a possibilidade de algum desconforto durante o decorrer da pesquisa. Tais riscos serão minimizados mediante: garantia do anonimato e privacidade do participante na pesquisa, visto que não será revelado seu nome; cuidado na elaboração das atividades utilizadas a serem utilizadas e acompanhamento atento da pesquisadora durante todo o andamento da pesquisa. Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a pesquisadora Maria Luciene Maia Freire aplicará os testes diagnósticos e as oficinas de intervenção. Também pelo mesmo motivo, somente a pesquisadora e o orientador da pesquisa, o prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins poderão manusear os materiais produzidos pelos participantes. O sigilo das informações coletadas por ocasião da publicação dos resultados será preservado, uma vez que não será mencionado nenhum dado que identifique o participante; garantia que o participante se sinta à vontade para responder as atividades da pesquisa e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardados por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TALE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá entrar em contato a pesquisadora responsável, Maria Luciene Maia Freire (Rua Amintas Bezerra, 47 – Bairro dos Alípios – Alto Santo – CE ou pelo telefone (88) 993366119). Como também com professor orientador dessa pesquisa, o prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins (Av. Francisco Mota, 572 – Bairro Costa e Silva, Mossoró – RN ou pelo telefone (84) 96257106). Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Ciências da Saúde da UERN. Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 20 Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN CEP: 59.607-360. Tel: (84) 3312-7032. E-mail: cep@uern.br.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar dano – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade da pesquisadora.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

**É assegurado o completo sigilo da sua identidade e da instituição de ensino quanto a participação neste estudo.**

A partir dos esclarecimentos expostos nos parágrafos anteriores eu, firmado abaixo, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, concordo em participar do referido estudo. Recebi as orientações da pesquisadora, que está desenvolvendo o estudo, sobre os diversos aspectos relacionados à pes -

quisa, como: seus objetivos, riscos, direito de desistência a qualquer momento, sigilo da identidade do participante e outras informações ligadas à natureza desta investigação.

Além de estar ciente de que esse trabalho será realizado com a garantia de anuência da instituição de ensino. Declaro que estou ciente e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos gerais, específicos e quanto aos procedimentos a que serei submetido. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes a minha identificação.

Os dados coletados farão parte deste trabalho, podendo ser divulgados ao serem empregados com finalidade científica (produção de artigos, dissertação e outros). Por isso, concordo que não restringirei o uso que se fará dos dados coletados nem dos resultados obtidos a partir da análise deles. Ademais, o pesquisador estará à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo.

Tive oportunidade de fazer indagações concernentes a todos os aspectos do estudo. Além disto, a pesquisadora me forneceu uma via assinada deste termo, a qual li, compreendi e me deu plena liberdade para decidir espontaneamente acerca de minha participação nesta pesquisa. Dessa forma, concordo em participar voluntariamente da pesquisa e autorizo sua publicação.

Estou recebendo uma via assinada deste termo.

\_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_  
 Maria Luciene Maia Freire (pesquisadora)

\_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante

Alto Santo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

**Maria Luciene Maia Freire (aluna/pesquisadora)** – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) ampla associação UFERSA/UERN/IFRN – Mossoró/RN. E-mail: lucienemfreire@hotmail.com

**Prof. Dr. Mário Gleisse das Chagas Martins (Orientador da Pesquisa)** - Docente do curso de Letras/Português da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) - UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: mario.martins.@ufersa.edu.br

**Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** - Faculdade de Ciências da Saúde da UERN. Rua: Miguel Antonio da Silva Neto, s/n - Prédio Faculdade de Medicina - 20 Andar - Bairro: Aeroporto, Mossoró/RN CEP: 59.607-360. Tel: (84) 3312-7032. E-mail: cep@uern.br.