



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



PROFLETRAS

JÚNIO FRANKLIN NUNES

ENSINO DA VÍRGULA POR MEIO DE UMA METODOLOGIA ATIVA

Uberlândia
2020

JÚNIO FRANKLIN NUNES

ENSINO DA VÍRGULA POR MEIO DE UMA METODOLOGIA ATIVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Profletras – do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual:
diversidade social, educação e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Simone Azevedo Floripi

Uberlândia
2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N972 2020	Nunes, Júnio Franklin, 1982- Ensino da vírgula por meio de uma metodologia ativa [recurso eletrônico] / Júnio Franklin Nunes. - 2020. Orientador: Simone Azevedo Floripi. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Letras. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.233 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações. 1. Linguística. I. Floripi, Simone Azevedo, 1978-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Letras. III. Título. CDU: 801
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G207 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3291-8323 - www.profletras.ileel.ufu.br - secprofletras@ileel.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Letras				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional				
Data:	29 de maio de 2020	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	11812MPL009				
Nome do Discente:	Júnio Franklin Nunes				
Título do Trabalho:	O ensino da vírgula por meio de uma metodologia ativa/reflexiva				
Área de concentração:	LINGUAGENS E LETRAMENTOS				
Linha de pesquisa:	Teorias da Linguagem e Ensino				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	As tradições discursivas: contextos sintáticos e semânticos para sua caracterização				

Reuniu-se em plataforma online, via Google Meet, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras, assim composta: a) Profa. Dra. Cláudia Goulart Moraes, Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (participação via webconferência); b) Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva, Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (participação via webconferência); c) Profa. Dra. Simone Azevedo Floripi, Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (participação via webconferência), orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Simone Azevedo Floripi, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o(a) senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Azevedo Floripi, Professor(a) do Magistério Superior**, em 05/08/2020, às 18:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **WAGNER RODRIGUES SILVA, Usuário Externo**, em 23/09/2020, às 08:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Goulart Moraes, Usuário Externo**, em 28/09/2020, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Junio Franklin Nunes, Usuário Externo**, em 17/11/2020, às 09:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2058930** e o código CRC **64C73015**.

Aos que me são ternos e aos
que propuseram reflexões.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser luz.

À Prof.^a Simone Floripi, agradeço pela postura singular, pelas conversas, pelos ensinamentos. Contemplo a trajetória que fiz e reconheço em você, Simone, o principal fator que desencadeou as minhas reflexões em relação à Educação.

Agradeço à banca: Cláudia Goulart Moraes e Wagner Rodrigues Silva, pelas contribuições que deram ao meu trabalho.

À minha esposa, Eliane e ao meu filho, Miguel, pelo apoio incondicional.

À minha mãe, à minha irmã, aos meus irmãos, aos meus sobrinhos e ao meu padrasto, dói-me, profundamente, o abismo aberto entre nós.

Aos amigos que me são muito caros, mesmo que eu não demonstre isso.

Às minhas colegas de mestrado do PROFLETRAS – 2018, pela companhia e apoio nas horas difíceis.

À Aparecida Braz (Cida), pela capacidade de ouvir e dividir as suas reflexões acerca de como podemos fazer a diferença na Educação.

A todos os meus alunos, do 7º ano, que contribuíram para a aplicação dessa proposta.

Por fim, divido este trabalho com os que querem fazer um mundo melhor por meio da Educação!

RESUMO

Alunos de todas as séries, seja do ensino fundamental II, ensino médio ou até mesmo ensino superior, têm dificuldades no uso da vírgula, por diversos motivos. Em meu caso como docente, analisando outras metodologias e autores que conheci ao longo do curso, tais como Val (2002), Lobato (2015) e Pilati (2017), percebi que tenho muita resistência em ensinar por meio de outras metodologias que não sejam expositivas. As minhas aulas, em quase sua totalidade, são exclusivamente expositivas, pois a participação efetiva dos alunos é mínima: eles só recebem as informações que exponho na lousa, não interagem e são colocados em uma imensa passividade. A partir dessas observações, o objetivo dessa pesquisa foi desenvolver junto a meus alunos do 7º ano do ensino fundamental em uma escola localizada no interior do Estado de Minas Gerais, uma proposta de ensino reflexiva do uso da vírgula. Tal proposta se alinhou aos autores citados acima bem como às orientações da Base Nacional Comum Curricular e do Parâmetro Curricular Nacional, que defendem a construção de indivíduos que considerem uma gama de hipóteses do mundo a sua volta para se posicionarem com segurança. Para isso, essa proposta teve o intento de que os alunos refletissem porque havia ou não vírgulas em determinados enunciados, ou seja, que compreendessem os mecanismos linguísticos da escrita que requerem a colocação ou não de vírgula, uma vez que esses mecanismos se diferenciam dos da fala e demandam um aprendizado formal, oferecido pela escola. Assim, a proposta foi traçar uma estratégia de ensino ativa em que o centro dos estudos fosse o aluno e a sua perspectiva (entendimento/ absorção) do conteúdo ensinado. A intenção foi trazer um novo olhar não taxonômico, prescritivo ou expositivo, para que, por meio de um ensino reflexivo, com o suporte adequado nas aulas, o aluno pudesse chegar às suas próprias conclusões, formalizando os conhecimentos alcançados acerca do emprego ou não da vírgula em gêneros escritos.

Palavras-chave: Vírgula. Epilinguística. Metalinguística. Eliciação. Procedimentos de descoberta. Metodologia Ativa.

ABSTRACT

Students of all grades, whether in junior school, high school or even higher education, have difficulties in using the comma for several reasons. In my case as a teacher, when analyzing other methodologies and authors during my Master's program, such as Val (2002), Lobato (2015) and Pilati (2017), I realized that I have a lot of resistance in teaching through methodologies that are not expository. My classes are oftentimes expository once the effective participation of students is minimal: they only receive the information that I write on the board, do not interact and are placed in passivity. Based on these observations, the objective of this research was to develop a proposal for reflective teaching on the use of the comma with my 7th grade students in a school located in the countryside of the State of Minas Gerais. This proposal was in line with the authors cited above, as well as with the guidelines of the National Common Curricular Base and the National Curricular Parameter, which argue for the construction of individuals who consider a range of hypotheses from the world around them. To this end, this proposal was intended for students to reflect on whether or not there were commas in certain statements, that is, to understand the linguistic mechanisms of writing that require the placement or not of a comma, since these mechanisms differ from those of spoken language and demand formal learning, offered by formal instruction. Thus, the proposal was to develop an active teaching strategy in which the center of the teaching was the student and his or her perspective understanding of the content. The intention was to bring a new non-taxonomic, non-prescriptive and non-expository teaching, so that, through reflective teaching, with adequate support in class, students could reach their own conclusions, formalizing the constructed knowledge about the use or not of the comma in written genres.

Keywords: Comma. Epilinguistics. Metalinguistics. Elicitation. Discovery procedures. Active Methodology.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Pirâmide de William Glasser	23
FIGURA 2 - Trecho do livro sobre advérbios	29
FIGURA 3 - Trecho do livro sobre o vocativo	30
FIGURA 4 - Trecho do livro sobre o Adjunto adverbial	31
FIGURA 5 - Trecho do livro sobre a apostrofe	32
FIGURA 6 - Trecho do livro sobre atividades com uso da vírgula	33
FIGURA 7 - Charge: “Vou ali comer gente.”	44
FIGURA 8 - “Não, vai ter copa!”	45
FIGURA 9 - Charge “Impostos”	46
FIGURA 10 - Atividade realizada pelo participante A34 sobre a charge	46
FIGURA 11 - Atividade realizada pelo participante A03 sobre o uso da vírgula	49
FIGURA 12 - Atividade realizada pelo participante A15 sobre o uso da vírgula	49
FIGURA 13 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre onde colocar a vírgula	50
FIGURA 14 - Tirinha Calvin	51
FIGURA 15 - Atividade realizada pelo participante A15 sobre a tirinha	51
FIGURA 16 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre a tirinha	52
FIGURA 17 - Atividade realizada pelo participante A21 sobre o apostrofe	52
FIGURA 18 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre o apostrofe	53
FIGURA 19 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre a tirinha da Magali	54
FIGURA 20 - Piquenique com os alunos / Alunos no auditório	55
FIGURA 21 - Atividade realizada pelo participante A29 sobre as ilustrações	56
FIGURA 22 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre as ilustrações	56
FIGURA 23 - Atividade realizada pelo participante A17 sobre o uso da vírgula	57
FIGURA 24 - Atividade realizada pelo participante A 23 sobre o uso da vírgula	57
FIGURA 25 - Atividade realizada pelo participante A02 sobre o adjunto adverbial	58
FIGURA 26 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre o adjunto adverbial	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 OBJETIVOS	15
2.1 Objetivo geral	15
2.2 Objetivos específicos	15
3 PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA	16
3.1 A gramática no texto	19
3.2 Aprendizagem Ativa.....	22
3.3 Vírgula	24
4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO A BNCC, O PCN E O LIVRO DIDÁTICO.....	26
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DESENVOLVIDA.....	36
5.1 Natureza do estudo	36
5.2 Local do estudo e participantes	37
5.3 Análise da aplicação da atividade de sondagem da vírgula.....	37
5.4 Proposta desenvolvida	38
5.5 Procedimento para coleta e análise dos dados.....	40
6 ANÁLISE DOS DADOS	42
6.1 Módulo I: A vírgula e a semântica	44
6.2 Módulo II: A vírgula e a sintaxe.....	47
6.2.1 A vírgula e o vocativo	47
6.2.2 A vírgula e o aposto.....	50
6.2.3 A vírgula e os adjuntos adverbiais.....	54
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS	62
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR CONSULTADA.....	63
APÊNDICE A	65
APÊNDICE B.....	69
ANEXO A- TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS	74
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS	75

1 INTRODUÇÃO

Em minha trajetória como docente, a pontuação, por exemplo, a vírgula, foco deste estudo, por muito tempo foi um assunto marginalizado por mim, por diversos motivos, tais como: não disponibilidade de material de boa qualidade, não priorizar o discente como ser integrante de um sistema social em que ele troca informações escritas dentro e fora da escola, falta de domínio desse professor de outras metodologias, falta de melhores condições de trabalho, falta de condições de estudos continuados. Em muitos casos, como o meu, o próprio professor tem uma formação lacunar no que diz respeito às possibilidades do uso da vírgula, o que provoca desvalorização desse elemento como relevante para expressão e entendimento do indivíduo em relação à escrita.

Diante do fato de que as pessoas interagem todo tempo, compreendendo e repassando ideias por meio da comunicação escrita, é importante que tenham domínio dos sinais de pontuação a fim de concretizarem os enunciados que elas desejam produzir nos gêneros escritos. No caso deste estudo, trabalhei com a escrita, de modo que não há como negar que o uso da pontuação adequada consolida ou refuta a ideia que se deseja construir. Por isso, compreender o uso da vírgula vai além de um mero esforço para “decorar” o uso desse sinal em uma frase ou texto. Quando o aluno compreende o seu uso, ele consegue compreender melhor o texto escrito e consegue se expressar com mais segurança porque ele tem maior domínio da palavra escrita e de como se expressar com maior clareza.

Autores como Neves (1997) e Franchi (2006) afirmam que pode escrever uma mesma ideia de muitas formas, mas a forma que desejamos se molda a determinados sinais de pontuação, a determinadas marcações. E, nessa perspectiva, o uso adequado da vírgula demarca sentidos possíveis e afasta aqueles que não são desejados ou permitidos dentro da frase ou do texto.

Por exemplo, quando subverto a ordem direta dos constituintes da oração, mudo o foco, mudo o elemento de maior evidência do enunciado, e esse é um dos pontos relevantes da minha proposta, conduzir os alunos à compreensão de que a ordem de apresentação dos elementos no enunciado altera a importância destes elementos e, com isso, altera-se o sentido do enunciado. Por isso, a importância da conscientização do uso desse sinal: questões semânticas e sintáticas.

Dahlet (2006) propõe uma visão da vírgula pautada em um ensino reflexivo, para contribuirmos com a formação de um aluno que veja o texto escrito com clareza, e não por

deduções aleatórias. Os sinais de pontuação surgiram ao longo da civilização, mas a vírgula surgiu no final do século XVI.

Foi sob o efeito da imprensa que a pontuação veio se formalizando, se regulando. Entretanto, esse longo trabalho de racionalização e de regulamento do emprego dos sinais conheceu seu auge no século XIX, sob o efeito de dois fenômenos principalmente. Em primeiro lugar, reinava uma certa anarquia no modo como os editores pontuavam os textos dos autores que publicavam, enquanto o setor de difusão editorial e jornalística se desenvolvia de maneira exponencial. Em segundo lugar, a escola, obrigatória a partir do fim do século XIX (em 1880, na França), começou a formar leitores em massa. Nesse contexto geral, uma maior racionalização da pontuação se tornou urgente e crucial. (DAHLET, 2006, p. 287).

Os sinais de pontuação ganharam força no fim da Idade Média. Com o surgimento de editoras e com a impressão de livros em grande escala, foi preciso padronizar os textos, de modo que a pontuação veio como um apoio à imprensa tipográfica. Apesar de os sinais terem sido inventados para facilitar a comunicação na escrita, não havia muita certeza de qual seria o caminho a ser seguido, qual campo da língua seria responsável pela delimitação da pontuação e quais seriam as áreas de normatização da língua responsáveis pela sua aplicabilidade:

Coube aos gramáticos descrever, justificar e regulamentar os usos **certos** dos sinais de pontuação. Século após século, de uma gramática para outra, encontram-se infalivelmente os três critérios mestres capazes de dar conta e de justificar a ocorrência dos sinais de pontuação. São eles: a sintaxe, o semantismo e a voz, via entonação e pausas. Se a sintaxe e o semantismo correspondem claramente a funções da pontuação, nada, em contrapartida, sustenta objetivamente o critério da reprodução, até mesmo aproximativa, da voz. Nada é dado de maneira concreta que justifique determinada entonação. (DAHLET, 2006, p. 287).

Como nos afirma Dahlet (2006), ao longo da literatura, gramáticos de várias gerações entenderam que a vírgula seria responsável por diferenciar as funções sintáticas dos elementos das frases, entonação e construir diferentes significados, parâmetros de possibilidades de sentido relacionados ao texto, assim como mostrar intencionalidade verdadeira do autor. Esses sinais, com a invenção da tipografia, ganharam o mundo e, posteriormente, na França, ganharam maior significância, uma vez que, a depender do uso de uma pontuação ou outra, construíam enunciados totalmente diferentes. Uma mesma frase “*Só, ela resolve tudo*”, a depender dos sinais de pontuação, perde o sentido original e ganha outros. Nessa frase, sozinha ela resolve tudo; em “*Só ela resolve tudo*”, somente ela é capaz de resolver a situação, mais ninguém. O uso de um ou outro sinal, no nosso caso, a vírgula, muda totalmente o significado das frases, dos textos, imprimindo os desejos do autor ou os refutando por completo.

Inicialmente criada apenas para facilitar a interpretação dos textos, a pontuação, com o advento da imprensa, ganhou lugar de destaque, uma vez que permitiu outras possibilidades acerca dos enunciados escritos. Dessa forma, na sociedade atual, acredito que quem domina a pontuação tem maior entendimento do mundo escrito à sua volta e consegue se expressar com mais clareza por meio desse código, já que, na língua portuguesa, como em diversas outras línguas, a presença de um ou outro sinal gráfico pode mudar todo o sentido do que está sendo dito.

Isso posto, é comum nos depararmos com explicações confusas nos livros didáticos. Algumas vezes, mesmo com outros materiais de apoio, não é possível obter um entendimento claro de certos conteúdos relacionados ao emprego da vírgula. Por exemplo, analisando a forma como a pontuação é ensinada no livro didático “Português Linguagens” (CEREJA; COCHAR, 2015), adotado na escola em que trabalho, e considerando os livros didáticos o maior, ou muitas vezes, o único suporte do professor de língua portuguesa, não se encontra um momento específico destinado ao ensino da vírgula. Ademais, durante minha trajetória profissional, não encontrei um material que abarcasse as possibilidades de expressão e de sentido que os sinais de pontuação têm, sobretudo no que tange a vírgula e ao ponto e vírgula. O material didático disponível na Rede Pública de ensino parece apresentar lacunas que se tornam intransponíveis caso o professor tenha como suporte apenas um dos livros didáticos disponibilizados pelo MEC.

As lacunas acerca das metodologias do ensino da vírgula e essas minhas inquietações, relatadas acima, me direcionaram a buscar soluções para esse problema. Nessa direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) direcionaram-me quanto ao modo como devemos trabalhar e apresentar esse conteúdo aos alunos, de forma mais significativa e com uma metodologia que coloque o aluno como o verdadeiro protagonista do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que a vírgula é um elemento inerente à linguagem escrita, ou seja, precisa dela para se materializar, de modo que sua “a morada” seja o texto escrito.

A partir disso, propus-me a elaborar um material, baseado em metodologia ativa de ensino, portanto, reflexiva, “ensinando o aluno a fazer”, para o 7º ano, focalizando o uso da vírgula em algumas das suas possíveis ocorrências, a fim de facilitar e apoiar meu trabalho como professor de língua portuguesa em relação a esse sinal, responsável por ocasionar mudanças de sentido ou mesmo incoerências em um enunciado.

Ou seja, desenvolver uma proposta de ensino/aprendizagem que não dê ao aluno regras e conceitos prontos e acabados, mas a partir da observação de modelos do cotidiano dos discentes, propiciá-los a reflexão sobre o seu próprio conceito/definição para o uso desse sinal, atuando

como protagonistas desse processo. No caso específico deste estudo, detive-me aos seguintes elementos: semântica, ordem indireta da frase, adjuntos adverbiais, apostro e vocativo.

Voltei-me a esses elementos porque os considero relevantes ao ensino da língua e também pelo fato de que os alunos do sétimo ano já estão iniciando os estudos sintáticos, após já terem iniciado os estudos de semânticas nas séries anteriores. Por isso, os alunos dessa etapa do ensino fundamental são considerados “maduros” para a aquisição desses elementos que mencionamos: apostro, vocativo e adjuntos adverbiais, junto aos quais o trabalho com a vírgula se instaura, porque eles já começaram a estudar as funções sintáticas das palavras dentro do enunciado e já tiveram uma noção razoável acerca do que seria a semântica como um todo, principalmente dentro no contexto escrito do texto.

A proposta é que o aluno deixe de ser um ser passivo na aprendizagem e entre em um processo de reflexão no qual, a partir da observação dos processos de usos e sentidos da vírgula, possa entender o seu funcionamento, ou seja, refletir como esse sinal de pontuação funciona. Proponho que ele chegue ao entendimento da vírgula nas diversas possibilidades de uso da escrita, com o auxílio desse material didático e com o apoio do professor, comece a pensar sobre o uso da vírgula de forma consciente no seu dia a dia, principalmente em suas interpretações e produções textuais.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Elaborar e investigar uma proposta de ensino do uso da vírgula, usando a metodologia ativa de ensino, a partir de elementos da sintaxe e da semântica, com estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola municipal localizada em uma cidade no interior do Estado de Minas Gerais.

2.2 Objetivos específicos

- a. Compreender a metodologia ativa de ensino de língua
- b. Investigar como a vírgula pode ser ensinada a partir da sintaxe e da semântica, na perspectiva da metodologia ativa
- c. Instigar os estudantes a compreender o uso da vírgula a partir de textos comuns a eles.

3 PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA

Segundo Lobato (2015), há duas perspectivas em relação ao ensino da língua as quais o professor pode seguir: considerando a gramática um elemento universal ou a considerando um dispositivo de aquisição de língua. Neste estudo, adoto a primeira perspectiva, pois a abordagem aqui sobre a língua é tratá-la como elemento que pode ser adquirido. Proponho uma abordagem de ensino/aprendizagem diferente das aulas tradicionais: “apresentação de conceitos gramaticais, introduzidos por meio de algum pequeno texto ou frases descontextualizadas, seguida da listagem de regras e exceções e posterior realização de atividades de fixação” (PILATI, 2017, p. 14).

A autora afirma que colocar as regras como elemento central no ensino de língua portuguesa é um problema grave, pois essa ação não leva à reflexão, uma vez que há um esquema fixo a ser seguido e regras a serem repetidas. Esquema este, segundo a autora, que não contribui para a formação de indivíduos seguros em relação a sua própria língua. Em suas palavras, o ensino tradicional “não tem contribuído nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística. [...] é necessário criar alternativas às formas tradicionais de levar a língua portuguesa às escolas brasileiras (LOBATO, 2015, p. 15).

Pilati (2017) sugere uma direção em relação às aulas de língua portuguesa, que nos instigue a levar os alunos a pensarem sobre a língua, sobre os fenômenos gramaticais. Isso com o objetivo de fazer com que os indivíduos compreendam a língua em uso e, a partir desse ponto, reflitam sobre o porquê de determinadas estruturas serem desta ou daquela forma. A autora enfatiza que quando o indivíduo pensa por si próprio, ele se torna um cidadão confiante. Para ela, a pessoa se torna empoderada em sua língua, em sua identidade, tornando-se mais participativo e proativo em sua comunidade.

Nessa direção, Lobato (2015) destaca a importância de o professor adotar, junto aos alunos, procedimentos que levem à descoberta, bem como uma metodologia e eliciação, por meio da qual se ensina aos alunos tirar suas próprias conclusões e a desenvolver o seu conhecimento sobre a língua. Ainda segunda autora, deve-se adotar uma técnica de resultados, ou seja, “explicitar ao aluno que existe uma relação entre forma e conteúdo, ou seja, trabalhar com estruturas dando ênfase ao fato de que cada estrutura corresponde um certo resultado semântico (LOBATO, 2015, p. 20).

Ainda de acordo com Lobato (2015), a função do professor de língua portuguesa é ensinar aos alunos a formarem novas combinações dos elementos linguísticos que expressem novos pensamentos apropriados às novas situações. Foi a partir desse posicionamento, seguido por Pilati (2015), que as duas autoras se tornaram as teóricas de maior relevância para o desenvolvimento da proposta deste estudo. Essas autoras veem o ensino da língua portuguesa como possibilidade de tornar o indivíduo um ser confiante, dominando a sua língua. O que nos levou a adotá-las como referência foi justamente a questão de propiciar aos alunos possibilidades de conseguirem as próprias respostas, a pensarem sobre os acontecimentos que os rodeiam.

É dessa forma que acredito que o ensino deve acontecer: o indivíduo, por meio da reflexão, chegar a suas próprias respostas. Assim, como se verá durante a leitura deste trabalho, busquei elaborar atividades partindo do cotidiano dos meus alunos, para que eles pudessem pensar sobre as possibilidades de sentido que eram possíveis naqueles textos, ou seja, a partir do meio social deles busquei incentivá-los a levantar hipóteses acerca das possibilidades de sentido que eram oferecidas pelo texto.

Bransford (2007), teórico da educação que sempre procurou entender como as pessoas aprendem, assim como Lobato (2015) e Pilati (2017), apresenta três princípios que considero de singular importância para o desenvolvimento de um aluno reflexivo e confiante acerca da sua aprendizagem. Val (2002) corrobora essa perspectiva ao destacar a importância de levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados, e promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades de metacognição. Segundo Pilati (2015), nada deve ser entregue ao aluno, pois ele, com o apoio do professor, deve, depois de suas reflexões, chegar ao entendimento do assunto a ser ensinado. Isso, por si só, segundo a autora, já é um grande diferencial no ensino.

Val (2002), nessa direção, defende que a escola deveria se empenhar em conhecer, respeitar e desenvolver a gramática internalizada dos alunos; ensinar-lhes elementos da gramática normativa necessários em determinadas situações de convívio numa sociedade não igualitária e discriminadora como a nossa; promover reflexões epilinguísticas, e metalinguísticas, que esclareçam e contribuam para o uso adequado da língua em diferentes circunstâncias.

Assim como os teóricos acima, acredito que é relevante abordar o ensino de forma ativa e, portanto, reflexiva, adotando procedimentos de descoberta pela reflexão. Em minhas aulas nos anos finais do ensino fundamental, tinha como prática comum o ensino dedutivo, por meio de aulas expositivas, ou seja, a explicação de regras gramaticais de maneira prescritiva,

acompanhada de atividades sobre o assunto foco da aula, não trabalhando, portanto, procedimento de descoberta, ou seja, a epilinguística.

Segundo Miller e Arena (2011), epilinguística é o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Dizendo em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve.

Nessa direção, uma característica que considero importante na proposta de Lobato (2015, p. 21) é a eliciação, entendida como “procedimento de descoberta a partir do contato com dados da língua”. Ainda segundo a autora, é preciso direcionar o aluno a “tirar conclusões e desenvolver seu conhecimento sobre a língua. [...] é preciso que seja preparado material didático bem direcionado, para que o próprio aluno tire suas conclusões a respeito das distinções que a língua faz, em contraste com as distinções que a gramática taxonômica propõe (LOBATO, 2015, p. 21).

Outro ponto defendido por Lobato (2015), o qual me chamou a atenção é a técnica de resultados. É o momento em que o aluno faz ponderações acerca do que a aprendizagem em questão contribui para a sua vida prática, para o seu cotidiano. Nas palavras da autora,

Com a técnica de resultados, o aluno verifica por si próprio que o ensino gramatical tem razão de ser, pois percebe sentido obtém com tal ou qual estrutura. Ele então se dá conta de que esse tipo de estudo contribui para o seu domínio de estruturas e, em consequência, para o seu domínio do texto – que estruturas escolher, de acordo com o significado que quer obter. (LOBATO, 2015, p. 21).

Lobato (2015) aponta a importância de o aluno chegar ao entendimento por ele próprio, de modo que, em seguida, consiga exteriorizar o que aprendeu. Depois, deve conseguir encontrar significado prático, ou seja, uma importância em sua vida prática de estudante e para o seu cotidiano; e, por fim, o aluno deve verificar se realmente aprendeu o conteúdo e se foi de fato produtivo.

Destaco a semelhança nas propostas de Bransford (2007) e Lobato (2015), ambas consideram o conhecimento que o aluno já possui, ou seja, apoiam um conhecimento significativo, ou seja, que o aluno consiga encontrar um fim prático para as coisas que estuda na escola, ocupando uma postura de proatividade. Os autores concordam que a passividade em que o aluno é colocado na educação atual é uma questão grave. Por isso, propõem uma inversão

em relação à postura do professor e a do aluno, pois quem deve construir o conhecimento nesse momento é o aluno, e não o professor.

Nessa linha de pensamento, Pilati (2017) criou o método de ensino “*Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa*”. Esse método corrobora as teorias de Bransford (2007) e Lobato (2015). A autora propõe passos a serem seguidos para que a aprendizagem seja significativa, ou seja, para que o aluno, a partir das suas vivências e reflexões, consiga alcançar um determinado raciocínio. Da mesma forma que Lobato e Bransford, Pilati (2017) sugere um modelo de ensino que considera o aluno capaz de chegar aos resultados que até então eram entregues pelo professor.

Pilati (2017) aponta os seguintes princípios: levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; e promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. A autora considera como ponto de partida a origem, a língua que o aluno trouxe de casa, de modo a valorizar as suas experiências linguísticas até esse momento e, a partir dessa língua, deve-se iniciar os estudos.

3.1 A gramática no texto

Minha proposta é a inversão desse caminho tradicional – teoria-exemplo-exercício-, de modo que o trabalho comece da prática para chegar à teoria.
(Maria da Graça Costa Val, 2002)

Val (2002) defende o ensino que coloca o aluno no centro da aprendizagem. Segundo ela, essa é a “verdadeira aprendizagem”. Assim como a autora, parto da premissa de que o aluno protagoniza o processo de ensino/aprendizagem quando o consideramos capaz de compreender por si mesmo (a maior parte do tempo) o conteúdo, por meio de suas reflexões acerca do material retirado do seu cotidiano: *memes*, tirinhas e charges que foram apresentadas como ponto de partida para suas reflexões sobre a língua. Nas palavras da autora:

Versando sobre os mesmos objetos do ensino de gramática tradicional, mas inovando quanto à direção do fazer pedagógico, que começa a criar oportunidades inteligentes de observação e análise de fatos linguísticos, através dos quais os próprios estudantes vão inferir as regularidades do sistema e formular uma descrição teórica adequada, pode-se chegar aos conceitos e regras consagrados pela gramática tradicional, que é o modelo teórico que o professor conhece e com o qual sabe trabalhar, porém com a grande vantagem de proporcionar aos alunos o prazer do exercício da inteligência e da descoberta e de contribuir mais eficazmente para seu desenvolvimento linguístico e cognitivo. (VAL, 2002, p. 120).

Se o professor conseguir proporcionar ao aluno a experiência de reflexões e descobertas por meio de uma mudança em sua metodologia de ensino/aprendizagem, os alunos estarão mais envolvidos com as atividades que ele propuser, pois, assim, poderão chegar às suas próprias considerações acerca do tópico estudado. Com isso, determinado conhecimento terá uma importância significativa para eles, pois não será um conteúdo que eles simplesmente irão memorizar para se sair bem em uma avaliação; será um conhecimento adquirido por eles próprios.

Costa Val (2002) pontua ainda que gramática e texto podem ser aproveitados em uma mesma atividade. Não é produtivo concentrar em tópicos gramaticais, sejam morfológicos ou sintáticos, e desprezar as questões semânticas ou vice e versa. Há que se lembrar que a sintaxe tem sido analisada separadamente e de forma descontextualizada, o que não é proveitoso; também é necessário destacar que o texto não se constitui sem suas estruturas gramaticais. É possível que em um mesmo texto possa observar os elementos técnicos/sintáticos/morfológicos que dão coerência e coesão enquanto se considera as reflexões que estão sendo feitas, as ideias que estão sendo construídas naquele enunciado.

Contudo, não se pode fazer o mesmo quando estamos estudando/analizando uma frase descontextualizada, ou seja, o texto tem o suporte para os estudos gramaticais e semânticos, porém o mesmo não acontece com a frase, pois ela não consegue abarcar possibilidades interpretativas consideradas complexas e merecedoras de reflexões profundas como o texto permite, por isso a nossa afirmação de que o ensino deve partir do texto.

Acredito que se deva considerar a reflexão a partir de uma postura epilinguística mais proveitosa do que fazer observações metalinguísticas. Primeiro, acredito que devo conduzir os alunos a uma abordagem epilinguística e, em um segundo momento, voltá-lo para as funções dos elementos dentro do enunciado. Pondero que é possível e proveitoso utilizar a metalinguagem, mas devemos empregá-la somente a partir da apresentação do contexto geral de uso de um determinado item a ser ensinado, dada a uma abrangência do todo e não um recorte mínimo das possibilidades do enunciado. Se o apanhado é maior, o texto e as considerações têm potencial para serem consideravelmente mais relevantes.

Por outro lado, quando parto do fragmento, da frase, limito-me aos elementos técnicos e me esqueço/abandono as possíveis reflexões acerca do conteúdo. Apenas quando parto do enunciado como um todo é possível oferecer verdadeiramente ao aluno a possibilidade de construir um conhecimento sólido e duradouro. As frases do dia a dia dos alunos são simples, sem o rebuscamento de inversões ou subordinações que podemos encontrar na escrita, e oferecem pouco potencial para reflexões; enquanto os textos escritos de diversos gêneros

discursivos oferecem as possibilidades de análise epilinguística em que o conhecimento é construído pelo indivíduo que se propõe àquele entendimento.

Dessa forma, por meio de textos escritos, mesmo que alguns se aproximem dos textos orais do seu cotidiano, o aluno terá condições, por meio da epilinguística, de construir o seu olhar acerca do que lhe foi apresentado e em um segundo momento se achar necessário fazer análises de metalinguagem. Assim, é possível descrever as ocorrências da vírgula nos textos e tentar encontrar explicações para cada situação. Acredito que tal processo é mais eficaz e propõe ao aluno uma reflexão sobre o conteúdo apresentado, fazendo-o pensar no processo de aprendizagem enquanto aprende.

Reforçando esse posicionamento, Bronckart (1999) defende que o texto é o ponto ideal de partida, ou seja, todos nós professores devemos iniciar o percurso de leitura e compreensão do todo que é o texto, seguindo para o enunciado e, só depois, para o particular e isolado que é a frase. Não é considerado produtivo que fiquemos em análises de frases descontextualizadas e soltas, pois tudo que conseguiremos é que os alunos decorem as nomenclaturas para as avaliações. Porém, se partirmos do texto é possível trilhar outro caminho ao estudá-lo em seu verdadeiro ambiente de concretização, o que tornará mais fácil para que o aluno compreenda a utilidade de cada tópico a ser estudado. Todo o movimento de estudo em língua portuguesa deve partir do texto/enunciado para as particularidades, e não o contrário. Val (2002), nesse sentido, afirma:

[...] acredito que, antes da conceituação e da análise gramatical, os recursos linguísticos cujo emprego e compreensão que se quer ensinar devem ser motivo de utilização intencional, observação deliberada, reflexão pessoal e interessada, descoberta por parte dos alunos. Entendo que as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos linguísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus feitos de sentidos nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida. (VAL, 2002, p. 118-119).

Mais uma vez, Val (2002) expõe que, para haver aprendizado significativo, as reflexões devem partir do texto para as particularidades da língua, ou seja, partir do texto para o enunciado, pois, assim, trabalha-se o sentido, as questões semânticas e, posteriormente, as questões sintáticas e/ou morfológicas da língua. Acredito que é a partir de uma postura ativa que o aluno conseguirá ter um maior aproveitamento das aulas, uma vez que ele estará no centro do processo de ensino, construindo a sua aprendizagem.

Assim, defendo que as atividades proponham uma reflexão por parte dos alunos para que eles cheguem ao resultado por meio de observações e procedimentos de descoberta e eliciação. Dessa forma, as aulas poderão fazer mais sentido na vida dos alunos, podendo envolvê-los de maneira mais eficiente no processo de aprendizagem.

É preciso inverter os passos metodológicos “teoria – explicação – exemplos”, para “exemplos – explicação – teoria”. A inversão na ordem dos passos relacionados ao ensino é importante, mas, para mim, o mais importante é que o aluno seja o protagonista dessa trajetória, pois, com o nosso suporte, ele chegará ao conhecimento que o professor deseja. Ressalto que o professor deve permitir e apoiar seus alunos para que eles cheguem ao resultado esperado.

3.2 Aprendizagem Ativa

A pirâmide de William Glasser (1925 - 2013), apresentada abaixo (Figura 1), foi um elemento decisivo para este trabalho, porque mensura o potencial de cada metodologia de aprendizagem. Foi a partir dela que tomei consciência das diferentes características entre um aluno passivo e um aluno ativo. O modelo de aprendizagem proposto por Glasser sugere que aulas participativas propiciam mais aprendizagem em relação às aulas tradicionais expositivas. Como podemos ver na pirâmide, quanto mais proporcionamos ao aluno interagir nas aulas, quanto mais possibilitamos a ele “aprender-fazer”, maior será o seu aproveitamento das aulas que estão sendo oferecidas.

FIGURA 1 - Pirâmide de William Glasser



Fonte: <https://www.ativaaprendizagem.com.br/nossa-metodologia>. Acesso em: 13/12/2019.

A partir da minha trajetória em sala de aula, percebi inúmeras lacunas no ensino/aprendizagem dos anos finais do segundo ciclo. Percebo que as minhas eram, na maior parte das vezes, expositivas, e eu não tinha consciência disso; para mim, eu estava ensinando da melhor forma possível. Isso porque eu desconhecia outras metodologias, outras formas de ensino.

É fato que durante todo o processo de aprendizagem dos anos iniciais, do ensino fundamental, os alunos são seres ativos, mas quando os recebia colocava-os em uma postura extremamente passiva, na qual sou o professor e, por isso, o detentor de todo o saber e os alunos, “tábuas rasas”. Hoje, olhando para trás, vejo que é revelado nessa situação (eu) um professor com um ego inflado que desconsiderava as vivências e a língua do aluno até aquele momento. Eu agia como se as experiências do aluno, em relação a sua língua materna, não fossem importantes.

Hoje, negando essa postura presunçosa, apresento, depois de muito estudo, um método que acredito me retirou, de ego inflado, do centro da aprendizagem, e coloquei o aluno, o qual foi valorizado a partir das suas vivências. Isso porque o ensino não começou como se o aluno não soubesse de nada, ele se deu a partir do que foi trazido pelo aluno, das suas experiências até aquele momento. Nessa proposta, em que trabalho algumas ocorrências do uso da vírgula, retiro conceitos e regras pré-estabelecidas e dou suporte para que o aluno compreenda a

funcionalidade da vírgula em contextos em que ele vivencia no seu dia a dia, para que consiga refletir e exteriorizar as conclusões a que ele chegou.

3.3 Vírgula

A vírgula nos possibilita expressar de forma mais clara, sem ambiguidades em relação às questões semânticas ou mesmo às questões relacionadas às funções que cada elemento desempenha na frase. Ela funciona como operador morfológico, sintático e semântico, com o qual é possível alterar a ordem dos elementos de um enunciado, ou atribuir diferentes sentidos ao enunciado. No campo sintático-semântico, por meio dela, há a possibilidade de inverter e intercalar os elementos de um enunciado para a valorização de um sintagma em relação a outro.

Ainda podemos modificar completamente o sentido dos enunciados, a intencionalidade do texto, colocando ou retirando esse sinal minúsculo em tamanho, mas imenso em possibilidades acerca da expressão em relação ao texto escrito. Quando alteramos a ordem dos elementos, sem acrescentar ou retirar termos do enunciado, interferimos na ordem direta e, por isso, precisamos da vírgula para trazer ordem de volta ao texto, uma vez que a sua ordem natural foi alterada.

Segundo Fonseca (1957), a vírgula, “varinha” em latim, surgiu entre os séculos XII e XIV. Porém, o primeiro registro que temos desse sinal consta de Leão (1576) que, entre outras ocupações, foi gramático e em um de seus livros, “A origem da língua portuguesa”, descreve: “A vírgula, que tambem fe chama coma, incifo e meyo ponto, he uma varinha, ou rifquinha torta, nelta forma, Colon he dous modos imperfeyto e perfeyto faó dous pontos, ú emcima de outro, como: um Período he ú ponto redondo” (BARRETO, 1671, p. 216).

Fonseca (1957) ainda faz uma diferenciação entre a vírgula e o ponto e vírgula, alegando que ambos são para dar continuidade à exposição de ideia, dar continuidade ao texto, mas que naquela há uma pausa menor do que nesse. Ainda em seu livro, trata da melhor posição para a vírgula. Segundo o autor, a mais usual seria após o verbo e o seu complemento, ou seja, sem interferir na ordem direta do enunciado e alega que podemos usá-la antes do verbo, mas que devemos ter cuidado para não haver prejuízo em relação ao sentido que desejamos que o enunciado emita.

Cunha E Cintra (2008) afirma que a “vírgula marca uma pausa de pequena duração”, Rocha Lima (2008) afirma que “a vírgula é uma pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa que a frase ainda não foi concluída”. Dahlet (2006) traz a vírgula em muitas acepções diferentes. Porém, para o nosso trabalho, duas concepções são relevantes para o ensino

da vírgula no sétimo ano. São estas: o operador sintático e o operador semântico. Dahlet (2006) fala de três princípios de ocorrência:

A vírgula, sem dúvidas nenhuma, separa. Porém, a sua função não se limita a isso, pois, ao separar segmentos da cadeia escrita, ela ativa outras operações sintáticas, que podem se resumir a isto: **adicionar, subtrair, inverter** [...] A função altamente sintática dessa pontuação pode ser avaliada através da manipulação de enunciados “homônimos”, num jogo de ocorrência/não ocorrência da vírgula. Esse jogo gera recortes (ou ausência de recortes), constituindo assim, agrupamentos dos quais emerge o sintático-semântico. (DAHLET, 2006, p. 146).

Na citação acima, acredito que a autora, com o seu grifo, condensa as funções da vírgula. Pretendo discutir basicamente as palavras: inverter e adicionar, acrescidas das questões de semântica. A minha intenção é que os alunos compreendam que não há vírgula entre os termos de dependência lógica que estejam na ordem direta. Este trabalho teve como enfoque inverter o enunciado, adicionar termos e as questões de possibilidade de sentido.

A partir desses três termos *"inverter, adicionar e os valores semânticos"* é que desenvolvi as atividades em relação ao sinal de vírgula (Apêndice A). O livro didático utilizado na escola em questão é o “Português linguagens” (CEREJA; COCHAR, 2015), mas realizei uma análise desse livro nas séries finais do ensino fundamental e constatei que ele não contempla a vírgula como elemento a ser estudado. O livro apenas traz a vírgula quando ela é indispensável a algum conteúdo que o autor deseja abordar. Por isso, no capítulo a seguir, trago uma análise desse livro do 6º ao 9º ano focando o ensino da vírgula. Destaco que este trabalho em torno dos possíveis usos da vírgula se deu não somente pela minha experiência como professor e minhas observações em sala de aula, mas também pelo fato de que após essa análise dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, encontrei lacunas em relação ao ensino desse sinal de pontuação, de modo que desenvolvi um material de ensino da vírgula para ser usado a partir do 7º ano do ensino fundamental (Apêndice B), o qual foi objeto de análise deste trabalho.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO A BNCC, O PCN E O LIVRO DIDÁTICO

[...] a gramática ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano, uma prática pedagógica que vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas isso é uma falsa questão, a verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998) colocam que os alunos devem ter maior autonomia no processo de ensino/aprendizagem, o que vai ao encontro da proposta apresentada nesta dissertação. Neste capítulo, trato das orientações desses documentos e aponto como a vírgula é abordada nos livros didáticos do sexto ao nono ano do ensino fundamental da coleção “Português Linguagens” de Willian Cereja e Tereza Cochar (CEREJA; COCHAR, 2015), adotada pela escola. Faço uma análise da abordagem da vírgula nesse livro didático e analiso o que está em consonância com os documentos oficiais e com o arcabouço teórico resenhado neste trabalho. Minha intenção foi verificar se a vírgula é abordada de forma produtiva ou se o material didático em observação se atém apenas em descrever e a demonstrar as regras estabelecidas pela Gramática Normativa (GN)¹. A análise desse material teve como objetivo confirmar a pouca importância dada ao nosso objeto de estudo ou refutar a ideia de que o material não abarca de maneira satisfatória a vírgula nos anos finais do ensino fundamental.

Assim como Pilati (2017), Lobato (2015) e Val (2002), a BNCC e o PCN destacam que não é mais possível aceitar um ensino de gramática de forma descontextualizada. Um ensino tradicional que visa apenas nomear os elementos sintáticos não faz mais sentido, uma vez que o conhecimento de língua portuguesa da sala de aula deve ter razão de ser, fazendo sentido no dia a dia dos alunos.

É preciso vincular os estudos de língua portuguesa ao cotidiano dos alunos, pois eles precisam encontrar uma finalidade prática no seu dia a dia para a utilização do conhecimento adquirido no ambiente escolar. Em relação ao conhecimento a ser adquirido, o PCN traz as seguintes afirmações:

¹ A princípio o que nos motivou a elaborar um material voltado para o uso da vírgula é porque acreditamos que os alunos saem do ensino médio, ou mesmo os que estão nas universidades, sem saber o uso desse sinal de pontuação porque passaram a vida decorando elementos da GN, nunca aprenderam o seu funcionamento verdadeiramente.

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (...) O que deve ser ensinado [são] (...) aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes. (BRASIL, 1998, p. 28).

As orientações do PCN estão alinhadas às nossas reflexões de que as aulas de língua materna devem ser elaboradas de forma que possibilitem ao aluno refletir sobre o significado, sobre a língua em uso. Por isso, a proposta de trabalho, foco deste estudo, tematiza os conteúdos, pois tenho consciência de que a questão a ser valorizada não é o conteúdo a ser trabalhado, mas sim a forma como devemos levá-lo aos alunos. Os alunos devem ser os construtores do próprio conhecimento, devem fazer as próprias reflexões, e a função do professor, aqui o de língua portuguesa, é possibilitar um caminho agradável para essa busca. Uma das maneiras que podemos fazer isso é partindo de textos que permeiam a realidade dos alunos.

Hoje está claro para mim que eu preciso tomar consciência de que o ensino de gramática é algo intrínseco à língua, é uma parte dela, e não a sua totalidade. Por muitas vezes, eu sendo professor de língua portuguesa ensinei um conteúdo gramatical como se fosse algo desvinculado da língua, como se tivesse um fim em si mesmo, ou seja, é como se a gramática não precisasse da língua, de um contexto para se materializar. Acredito que esse é um dos maiores problemas do ensino de língua portuguesa das minhas aulas e de vários outros professores no Brasil, uma vez que essa forma de ensino não leva o indivíduo a pensar nos motivos pelos quais uma estrutura específica foi adotada ao invés de outra qualquer. Esse ensino não tem razão de ser, pois não leva o indivíduo a refletir sobre as possibilidades da língua, sobre os sentidos que são possíveis. Nesse modelo de ensino, o aluno aceita o que é apresentado como verdade, não sendo oferecida oportunidade de pensar sobre a língua.

Enquanto professor, eu, por falta de conhecimento, sempre quis separar a língua falada da forma como que ela se materializa, no caso, o texto escrito, restringindo-o às regras da gramática. Ensina a gramática como se fosse outra disciplina, como se não pertencesse à língua, ou como se fosse possível haver uma gramática abstrata, uma série de regras fixas e imutáveis sem que ela precisasse da língua para a sua existência.

Com a minha visão tradicional do ensino, sempre incentivei os meus alunos simplesmente a repetirem, a decodificar estruturas descontextualizadas e, muitas vezes, desconexas, sem a consciência de que tal repetição não iria ajudar o aluno a ter domínio da sua língua materna no que realmente é relevante: no dia a dia, nas questões de interpretação que ele vivencia, ou seja, esse conhecimento não o ajudaria com a língua em uso, ele simplesmente “decorava” para fazer uma atividade avaliativa. Ensinava sintaxe dessa maneira: negava-lhes a oportunidade de chegarem às conclusões por eles próprios em relação aos aspectos sintáticos; sempre dava seguimento à aula como se o texto não fosse constituído desses aspectos.

Nunca percebia que essa análise mecânica dos elementos de um enunciado não oferece subsídios para formar um ser reflexivo e consciente do mundo a sua volta. Hoje tenho consciência de que ensinava com a mesma abordagem tradicional que usaram comigo enquanto aluno, sempre apegado a análises sintáticas e deixando de lado o texto como elemento constituído de um todo, detentor de um sentido. Quando tentava fazer a mesma análise diante de um texto, tinha inúmeras dúvidas e, na maioria das vezes, sentia-me inseguro, pois as possibilidades da nossa língua são incontáveis e, com isso, torna-se difícil explicar, por meio de normas gramaticais, os inúmeros elementos presentes em um texto.

Ao fazer análise do livro didático, percebi que a forma como ele aborda os conteúdos segue a mesma linha de tradicional e prescritiva que eu seguia, salvo, uma exceção que será apontada ao longo desse capítulo. A partir da análise feita, percebi que o emprego da vírgula não foi abordado nos livros do 6º ano e do 9º ano, mas somente nos livros do 7º e do 8º ano.

No livro do 7º ano, não há nenhuma referência explícita a esse sinal de pontuação. Entretanto, nas unidades 1 e 4, a vírgula vem como material de estudos atrelado aos adjuntos adverbiais, ou seja, o livro traz a vírgula, mas ela não é o centro da discussão, ela é um suporte para explicar elementos sintáticos. Na primeira unidade, a vírgula é trabalhada juntamente com os advérbios, o autor a usa por ser um elemento indispensável quando se faz a inversão dos adjuntos adverbiais, mas não a menciona de nenhuma forma, nem sequer como elemento que possibilitou a inversão do enunciado. A vírgula é trazida para o ensino de elementos sintáticos, mas não é feita nenhuma menção ao seu ensino em nenhum outro momento, conforme podemos observar na figura abaixo.

Apresentam-se todos os tipos de advérbios da gramática normativa, entretanto, quando a vírgula aparece não é sequer mencionado o motivo. Ela não recebe foco na explicação que é oferecida aos alunos, portanto, não é possível depreender o motivo de uma frase vir com ou sem vírgula nos exemplos da unidade. Além de não se observar a vírgula como foco, vê-se o ensino de elementos sintáticos de forma isolada em muitos dos exemplos, ou seja, em maior ou

menor grau ainda há o ensino de forma descontextualizada. Vejamos aos exemplos encontrados nos livros adotados pela escola:

FIGURA 2 - Trecho do livro sobre advérbios

CONCEITUANDO

Ao responder às questões anteriores, você empregou palavras que indicam as circunstâncias em que ocorreram as ações. Além das circunstâncias de **lugar** (**aqui e lá**) e afirmação (**positivamente**), há muitas outras. Observe:

- **lugar:** Ele aventurou-se **em Lisboa**.
- **tempo:** **Às seis da manhã**, pediu um cafezinho.
- **causa:** Morrendo **de frio**, quis comprar meias.
- **modo:** Ouvia **cuidadosamente** o que os portugueses diziam.
- **meio:** Chegou **de trem**.
- **instrumento:** Escrevia **com giz** as respostas dos colegas.
- **afirmação:** Vou, **sim**, viajar a Lisboa.
- **negação:** A ave, na gaiola, **não** cantava mais.

As palavras que se referem principalmente ao verbo, dando ideia de lugar, tempo, modo, causa, instrumento, intensidade, são chamadas de **advérbios**. Assim:

Advérbio é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.

Quando temos duas ou mais palavras com valor de advérbio (por exemplo, **à uma hora, de fome, à mesa**), nós as chamamos de **locuções adverbiais**.

Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com o seu **valor semântico**, isto é, com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.

Fonte: Português Linguagens, 7º ano, edição 2015, p. 58.

Têm-se, nos exemplos acima, o trabalho com os adjuntos adverbiais; a vírgula vem por consequência natural. Ressalto que os autores seguem a sequência de: conceituação, explicação e exemplos, neste caso descontextualizados. A vírgula não é valorizada ou mencionada, é apenas uma ferramenta necessária para o uso dos advérbios. Aqui não foi seguida as orientações dos documentos oficiais, uma vez que a forma de abordagem do conteúdo não permite ao aluno construir o seu conhecimento; ele é entregue sem esforço e sem a necessidade de levantar hipóteses.

O mesmo acontece com o vocativo. Há uma conceituação, uma exemplificação do que é um vocativo, porém só há a menção: “*aparece isolado por vírgulas*”, mas não se explica o motivo. Um ponto que achei rico nesses exemplos de vocativo é a questão de serem contextualizados, terem sua origem ligada, vinculada a um texto. Se nesse ponto, os autores contextualizam o conteúdo a ser trabalhado, continua as questões da sequência de

procedimentos que desprestigia uma aprendizagem que consideramos produtiva, pois continua-se com: conceito, exemplos e explicações.

FIGURA 3 - Trecho do livro sobre o vocativo

Vocativo

Em "Existe, sim, menina", no poema "Realidade", o eu lírico coloca seu interlocutor em evidência, chamando-o de **menina**. O termo **menina**, assim como outros usados com essa finalidade, recebe o nome de **vocativo**.

Vocativo é o termo da oração por meio do qual chamamos ou interpelamos nosso interlocutor, real ou imaginário.

Na escrita o vocativo aparece isolado por vírgulas ou seguido de ponto de exclamação e pode vir precedido da interjeição de chamamento **ó**. Veja:

Cavaleiro das armas escuras, Onde vais pelas trevas impuras Com a espada sangrenta na mão? (Álvares de Azevedo)	O seu miado, meu gato Marquês, traz um recado cifrado, danado de adivinhar. (Elias José. "Miados do Marquês". In: Aida Beraldo, org. <i>Trabalhando com poesia</i>. São Paulo: Ática, 1990. v. 1, p. 17)
--	---

Fonte: Português Linguagens, 8º ano, edição 2015, p. 175.

Na unidade 4, do livro do 7º ano, há uma parte dedicada aos adjuntos adverbiais, na qual eles vêm, por vezes, deslocados, exigindo vírgula, mas não houve comentários por parte dos autores em relação à vírgula; um ponto positivo, a meu ver, é que as frases são retiradas de um texto apresentado anteriormente, apesar de seguir a mesma linha prescritiva: conceituação, explicação, exemplos. E uma consideração que deve ser levantada é que, após o conceito que ser apresentado, os autores novamente trazem frases isoladas, descontextualizadas. Novamente, acredito que a questão não privilegiou, como orienta os documentos oficiais e os autores resenhados nesta dissertação, a construção do próprio conhecimento: ele foi entregue ao aluno sem que precisasse se esforçar para adquiri-lo.

FIGURA 4 - Trecho do livro sobre o Adjunto adverbial

CONCEITUANDO

Na última questão, para completar o texto, você empregou palavras e expressões que indicam lugar, tempo, modo e causa. Essas palavras e expressões desempenham a função sintática de **adjuntos adverbiais**. Veja:

Na noite de Natal, em casa, o dono de Gaturro pede-lhe que não abra os presentes.
adj. adv. de tempo adj. adv. de lugar

Cinco minutos depois, Gaturro abre os presentes desesperadamente.
adj. adv. de tempo adj. adv. de modo

Gaturro abriu os presentes por causa da ansiedade.
adj. adv. de causa



Adjunto adverbial é o termo que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.

Além de **tempo**, **lugar**, **modo** e **causa**, os adjuntos adverbiais podem expressar ainda outras circunstâncias. Veja algumas delas:

- **intensidade**: O homem se locomovia **muito** rápido.
- **instrumento**: Ele cortava a carne **com os dentes** .
- **afirmação**: **Sim** , ele era insensível.
- **negação**: **Não** devo abrir os presentinhos.
- **fim ou finalidade**: Ele veio **para o almoço** .
- **meio**: Ele viajava **de trem** .
- **companhia**: A mulher não almoçou **com ele** .
- **assunto**: Ela não disse nada **sobre a atitude do homem** .

Morfossintaxe do adjunto adverbial

O adjunto adverbial é a função sintática própria dos advérbios e das locuções adverbiais. Sua classificação é a mesma dos advérbios. Observe:

O homem saiu **cedo**
 classe morfológica: advérbio de tempo
 função sintática: adjunto adverbial de tempo

O homem se locomove **com rapidez**
 classe morfológica: locução adverbial de modo
 função sintática: adjunto adverbial de modo

Fonte: Português Linguagens, 7º ano, edição 2015, p. 242

No livro do 8º ano, desta coleção, é o primeiro momento em que aparece a vírgula ligada ao aposto e ao vocativo. Em relação ao aposto, o livro traz um comentário de que ele deve vir separado por um sinal que indique uma pausa, conforme apresentado abaixo na figura retirada do texto, mas não menciona os motivos pelos quais ele deva vir separado por vírgulas. Outro ponto que devo ressaltar é a sequência em que o aposto é apresentado: conceito, explicação e exemplo. Novamente, o aluno não é incentivado, como indica os documentos oficiais.

FIGURA 5 - Trecho do livro sobre a apostro

CONCEITUANDO

Aposto

Para esclarecer o sentido da palavra **tudo** empregada no 2º verso, o eu lírico enumera um conjunto de elementos: **disco voador, oitavo sentido, utopia, pedra filosofal, feng shui, astrologia, cromoterapia, bobagens**. Quando um termo explica outro, como ocorre com essas palavras que especificam o sentido de **tudo**, temos um **aposto**.

Aposto é o termo da oração que se junta a um substantivo, a um pronome ou a uma oração para explicá-los, resumi-los ou identificá-los.

Entre o aposto e o termo a que ele se refere há quase sempre uma pausa, marcada na escrita pela vírgula ou, em casos especiais, por dois-pontos, travessão ou parênteses. Veja outros exemplos:

Monteiro Lobato, o criador do Sítio do Picapau Amarelo, nasceu em Taubaté.
Quando cheguei, eles ainda não tinham feito nada: **nem a pesquisa nem a discussão do tema.**

Pode, às vezes, não haver pausa. Isso ocorre quando o aposto especifica ou individualiza o termo a que se refere. Observe:

A escola fica na avenida **Portugal**, perto da praça **Pedro de Toledo**.

Morfossintaxe do aposto

O aposto pode ser representado por substantivo, pronome ou oração:

pron.
A calça, a camisa, o paletô, **tudo** estava caprichosamente arrumado sobre a cama.

Fonte: Português Linguagens, 8ºano, edição 2015, p. 174.

No capítulo 3 do livro do 8º ano, a primeira unidade é dedicada à pontuação, logo, também à vírgula. Nesse capítulo, o autor volta-se para os elementos da nossa proposta: ordem indireta, adjuntos adverbiais, aposto e vocativo. Para mim, esse foi o primeiro momento em que o autor realmente valorizou a presença da vírgula, pois detalhou e exemplificou algumas possibilidades do uso desse sinal.

O único exercício desse livro em relação à vírgula, o qual acredito permitir uma postura ativa para o aluno é o da figura a seguir, pois parte de um texto no qual, para construir sentidos desejados, deve-se considerar onde colocar ou não sinais de pontuação, além de não partir do modelo como os exemplos anteriormente oferecidos: conceituação, explicação e exemplos.

FIGURA 6 - Trecho do livro sobre atividades com uso da vírgula

Do texto a seguir foram suprimidas as vírgulas e outros sinais de pontuação. Reescreva o texto, empregando os sinais de pontuação convenientes, e, a seguir, responda ao que se pede.

Continho

Era uma vez um menino triste magro e barrigudinho do sertão de Pernambuco Na soalheira danada de meio-dia ele estava sentado na poeira do caminho imaginando bobagem quando passou um gordo vigário a cavalo

Você aí menino para onde vai essa estrada
Ela não vai não nós é que vamos nela
Engraçadinho duma figa Como você se chama
Eu não me chamo não os outros é que me chamam de Zé



(Paulo Mendes Campos. *Crônicas — Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 2007. v. 1, p. 74.)

a) Em que situação, no texto, a vírgula é opcional? Por quê?

b) Nas duas vezes em que o sinal de pontuação conveniente é o dois-pontos, como se justifica o emprego desse sinal?

c) De acordo com o contexto, como ficaria a última fala do texto, se houvesse no trecho a voz de um narrador?

Fonte: Português Linguagens, 8º ano, edição 2015, p. 192.

Esse exercício se diferencia dos demais porque o aluno tem que refletir acerca das possibilidades de ocorrência da vírgula no texto. Nesse momento, o aluno é o centro do processo ensino/aprendizagem e nada foi feito ou entregue. Ele terá que refletir e, com isso, estará ativando seus conhecimentos acerca do uso da vírgula e deverá considerar em que lugar colocar ou não sinais de pontuação para que o texto fique claro. Essa atividade está em consonância com a proposta defendida neste trabalho, pois apresenta o contexto em que ocorre a vírgula, mas o aluno teve que entender onde ela ocorre e por que. Isso muda tudo na aprendizagem, pois o aluno precisou refletir e considerar as possibilidades, para depois colocar vírgula ou não.

Nessa atividade, o aluno teve a oportunidade de, a partir do texto, colocar em prática o processo de compreensão acerca do uso da vírgula, pois foram tratadas desde as questões de sentido até a organização sintática do enunciado; e o mais importante é que isso ocorreu sem

que fosse preciso trabalhar regras ou colocar o aluno para “decorar” a funcionalidade desse sinal de pontuação. Ele teve exemplos (textos que deveriam vir ou não com vírgulas e outros sinais de pontuação) para depois pensar em uma explicação e se achar necessário pensar em um conceito para tais usos.

Analisando os pós e os contras do livro didático, as suas qualidades e as suas lacunas, destaco a necessidade de reformulação do ensino, principalmente, no que tange aos elementos morfológicos e sintáticos que o livro didático apresenta. Isso levaria automaticamente a uma maior preparação por parte do profissional de língua portuguesa, ou seja, tendo a consciência de que há outras formas de ensino, outras metodologias, outros caminhos, o professor de língua portuguesa poderia buscá-los. E o professor, tendo como suporte um material didático que parta do pressuposto de que o aluno deve alcançar o raciocínio, e não esse ser entregue a ele, já é um ponto de partida para mudarmos de forma enriquecedora a forma de ensinar em nossas escolas, pois, assim, poderíamos ter alunos que façam análises, levantem hipóteses e busquem os próprios caminhos para compreender as atividades apresentadas a eles.

Os documentos oficiais defendem que as aulas deveriam pautar-se em atividades que possibilitem reflexão para que haja uma conscientização, por parte dos alunos, acerca do mundo à sua volta e de todas as possibilidades, de modo que o indivíduo tenha um bom domínio da sua língua materna; ou seja, as aulas deveriam partir de enunciados e não de palavras ou frases distantes de um contexto. O PCN corrobora:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (PCNs, 1997, p. 31).

Segundo os documentos oficiais, todas as atividades acerca da língua devem ser baseadas em situações de interpretação, pois, assim, o indivíduo conseguirá refletir acerca da utilidade do conteúdo na sua vida e, paralelamente, começar a pensar em como aprender enquanto aprende. Ou seja, quando o aluno pensa sobre o que aprende enquanto aprende, ele está construindo um ponto de vista sobre esse conhecimento, mas quando ele só memoriza o referido conhecimento não houve reflexão sobre ele, sobre a sua utilidade, sobre o seu fim. Por isso, a aprendizagem passa a ser um fim em si mesma, pois, para ele, não há ligação com outros aspectos da língua, de modo que o aluno desmerece o conteúdo, já que não lhe foi apresentada uma perspectiva de utilidade para essa nova aquisição.

A proposta da BNCC está em consonância com a epilinguística, mencionada acima, uma vez que sugere atividades em que o indivíduo tenha que refletir acerca das consequências de suas ações ou pela consequência da falta delas. Ela traz o “ser-pensar-fazer” como elemento crucial para a construção de indivíduos autônomos e protagonistas das suas vidas e do seu meio:

A escolarização das linguagens com base nesses pressupostos significa conscientizar os sujeitos do seu “ser-pensar-fazer” e gerar um “fazer-saber”. O fazer baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um fazer informado, persuasivo e interpretativo. (BNCC, 2017, p. 58).

A escola sem as questões taxonômicas, sem a prescrição ou mesmo sem a nomenclatura desnecessária é capaz de produzir indivíduos extremamente conscientes do mundo ao seu redor e que, por isso, serão capazes de se posicionarem de maneira crítica acerca das questões do seu cotidiano ou das questões sociais que os rodeiam. O “ser-pensar-fazer” é capaz de produzir o que sempre tentamos produzir: indivíduos únicos, indivíduos capazes de compreenderem o mundo a sua volta e de se posicionarem de forma consciente acerca das situações que são pertinentes em relação aos problemas desse mundo. Desta forma, o ensino deixa de ser uma “decoreba” para obter nota na prova e passa a ser um processo capaz de acionar a metacognição².

² Conhecimento que um indivíduo tem acerca dos próprios processos cognitivos (mentais), sendo capaz de refletir ou entender sobre o estado da sua própria mente (pensamento, compreensão e aprendizado). O aluno pensa no que aprende enquanto aprende.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E PROPOSTA DESENVOLVIDA

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos utilizados para a consecução deste trabalho, bem como a proposta de ensino da vírgula desenvolvida com meus alunos.

5.1 Natureza do estudo

A metodologia foi qualitativa (THIOLLENT, 2003), pois foi considerado a funcionalidade de uma forma de ensino da língua portuguesa. A proposta percorreu os passos da pesquisa-ação, entendida pelo autor como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. [...] Este tipo de definição deixa provisoriamente em aberto a questão valorativa, pois não se refere a uma predeterminada orientação da ação ou a um predeterminado grupo social. Muitos partidários restringem a concepção e o uso da pesquisa-ação a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominantes. Nesse caso, a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares. Esse engajamento é constitutivo de uma boa parte das propostas de pesquisa-ação e pesquisa participante, tais como são conhecidas na América Latina e em outros países do Terceiro Mundo. (THIOLLENT, 2003, p. 14).

Ainda segundo Thiollent (2003), a pesquisa-ação possui as seguintes características:

a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível” de consciência das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2003, p. 16).

É fato que no dia a dia escolar há uma grande interação entre o professor e seus alunos; assim, aproveitei essa interação para incentivá-los aos desafios da proposta desenvolvida neste estudo, sinalizar um caminho para o ensino da vírgula nos anos finais do ensino fundamental

para que ele seja realmente proveitoso e fique internalizado nos alunos, proposta essa a partir da reflexão sobre a língua e sobre as hipóteses presentes no processo de ensino/aprendizagem.

Para isso, elaborei uma metodologia a partir da realidade deles, buscando inseri-los na reflexão em torno da utilidade daquilo que eles estão aprendendo, a fim de que pudessem considerar as várias possibilidades de uso prático do conhecimento adquirido na escola e ainda internalizar essa postura reflexiva.

5.2 Local do estudo e participantes

As atividades foram realizadas na escola em que trabalho em um município no interior do Estado de Minas Gerais. A escola localiza-se em um município no interior do Estado de Minas Gerais. Trata-se de uma escola municipal, fundada no ano 2000. Recebe alunos da zona urbana (maioria deles), bem como alunos da zona rural. A escola está localizada em um bairro de razoável poder aquisitivo. Os pais se mostram envolvidos com a escola, mas uma situação chama a atenção: as turmas são separadas por conceitos, ou seja, quanto melhor é a nota do aluno, mais ele terá chances de estar em uma melhor turma, o que causa desconforto em alguns membros da comunidade escolar.

O número de alunos que participaram da pesquisa foi 35. Trata-se de uma turma para a qual leciono língua portuguesa. O trabalho em questão é conteúdo específico do sétimo ano e todos os alunos realizaram as atividades propostas, mas apenas os que permitiram formalmente a análise de suas atividades, por meio dos devidos termos de assentimento e consentimento (Anexos A e B), foram considerados neste estudo. Dos 35 participantes, apenas dois preferiram não participar do estudo, mesmo tendo ciência do sigilo de sua identidade no trabalho.

5.3 Análise da aplicação da atividade de sondagem da vírgula

No primeiro momento desejei saber o que os alunos conheciam do uso da vírgula e assim elaborei um material que abordasse a vírgula no que tange aos elementos que seriam abordados na proposta: questões semânticas e sintáticas.

Em relação à semântica, abordei as diferenças de sentido provocadas pela presença ou ausência da vírgula no texto. Quanto às questões sintáticas, foquei os adjuntos adverbiais na ordem direta e na ordem indireta e abordei o apostro e o vocativo, diferenciando quem faz ou recebe a ação. Em relação à análise, foquei, sobretudo, os elementos essenciais, a saber, sujeito,

verbo e complementos; e, quando já acostumados com esses elementos, os alunos identificavam quais outros elementos estavam interferindo na frase.

5.4 Proposta desenvolvida

A proposta de ensino da vírgula por meio de uma metodologia ativa, descrita no referencial teórico deste trabalho, foi desenvolvida por meio da elaboração de uma apostila envolvendo o uso da vírgula em questões de semântica, vocativo, aposto e adjuntos adverbiais. Essas apostilas foram distribuídas no início de cada aula por alunos voluntários e recolhidas ao final, de modo que cada aluno poderia fazer as anotações que desejasse, fossem elas relacionadas ao aprendizado ou não. Ficou claro para eles que o material de estudos pertencia a cada um para usá-lo da melhor forma possível.

As atividades elaboradas envolveram *memes*, tirinhas e *charges*, de modo que o aluno pudesse refletir sobre o uso da vírgula nesses textos (Apêndice B). Dois módulos: o primeiro deve apenas uma etapa que foi de semântica. O segundo módulo teve três etapas distintas: vocativo, aposto e adjuntos adverbiais. Vale ressaltar que com cada elemento trabalhado: semântica, vocativo, aposto ou adjuntos adverbiais seguiu os passos abaixo mencionados: observando, refletindo e analisando.

A primeira etapa envolveu uma aula hora/aula, com duração de 50 minutos, em que realizei uma conversa com os alunos para verificar o que eles já sabiam sobre a vírgula e o seu uso. Perguntei, ainda, sobre a importância da vírgula dentro do enunciado, sua utilização dentro da frase, bem como as diferenças entre seu uso na organização da frase e na produção de sentido.

A segunda etapa teve como objetivo levar os alunos a considerar os cuidados em relação às frases quando utilizamos vocativo, aposto, adjuntos adverbiais deslocados, bem como o valor semântico destes com vírgula e sem. Vale ressaltar que todas as atividades foram feitas em sala de aula sem minha ajuda como professor.

Na terceira etapa, os alunos foram expostos a situações em que a vírgula não tem relação com a estrutura da língua, mas sim, com o sentido que se deseja produzir, ou seja, com questões semânticas. As atividades envolveram observação, reflexão e prática.

Na quarta etapa, os alunos realizaram atividades de observação, reflexão e prática sobre o uso da vírgula envolvendo vocativo.

Na quinta etapa, os alunos foram expostos a enunciados com adjuntos adverbiais, que podem ser apresentados em ordem direta ou indireta. Essa etapa também envolveu atividades

de observação, reflexão e prática, sobretudo em relação ao que acontece quando alteramos a ordem desses adjuntos no enunciado.

Por fim, na sexta etapa, os alunos também fizeram atividades de observação, reflexão e prática no tocante ao uso da vírgula no caso de apostos. A segunda, terceira, quarta, quinta e sexta etapas envolveram três horas/aula de 50 minutos.

Não apresentei regras, tampouco exercícios de amostra para que os alunos entendessem como funcionava o raciocínio. Não dei maiores explicações nem apresentei ou elaborei conceitos com eles ou para eles. Eu, simplesmente, entreguei o caderno com o seguinte título: “Brincando com a vírgula” (Apêndice B) e o aluno realizava as etapas sugeridas. Direcionei o estudo apresentado nesse caderno de atividades de forma que os alunos pudessem chegar à conclusão a respeito do uso da vírgula por meio de reflexões.

Todas as etapas contemplaram o arcabouço teórico apresentado neste estudo. Tentei criar a uma proposta autoral, mas, ao realizar o presente estudo, percebo que fiz a junção de alguns suportes teóricos. Busquei a seguinte estrutura:

I. Observando... Nesse momento, o aluno apenas observa os elementos que indiquei nos exemplos aos quais eles foram expostos. Em uma segunda etapa desse processo, ele é incentivado a contar – com suas próprias palavras – se a vírgula foi utilizada de maneira correta ou não e explicar se está certo ou errado de acordo com as regras da gramática normativa. Além disso, deve ultrapassar o abarcado pela gramática normativa ao responder qual é o sentido que está sendo produzido com a presença da vírgula ou/e com a sua ausência.

II. Refletindo... Nesse ponto do processo, o aluno deve criar um padrão para a repetição, para a reincidência da ocorrência da vírgula. Não foi oferecido a ele nenhuma regra ou conceito, pois acredito que a aprendizagem verdadeira só acontece quando o aluno passa pelo processo de observação e chega ao resultado sozinho, nada deve ser entregue.

III. Praticando... Nessa etapa, o aluno aplica o conhecimento adquirido pelo procedimento de observação. Ele teve a oportunidade de colocar em prática o entendimento alcançado e as regras e conceitos que ele próprio elaborou nas etapas anteriores. Nesse momento, pode concretizar as suas reflexões acerca desse sinal de pontuação, ou seja, nesse ponto, o aluno exterioriza as suas observações e conclusões.

Ao analisar a estrutura metodológica elaborada, tive a intenção de alinhar as atividades com Lobato (2015), Pilati (2017), Val (2002) e Bransford (2007), buscando elaborar uma metodologia em que o aluno tivesse uma postura proativa. Todos esses autores partem deste princípio: colocar o aluno em uma postura reflexiva acerca do conteúdo que ele está estudando.

Inverti a estrutura metodológica que habitualmente ensinava: teoria, exemplo e exercício. Hoje sigo o processo inverso: exercício, exemplo e teoria, conforme pontua Val (2002).

O que estou propondo, portanto, é o abandono da metodologia que leva a expor um conceito teórico ou uma regra, ilustrar com alguns exemplos, propor exercícios de fixação e avaliar numa prova sua memorização. Minha proposta é a inversão desse caminho tradicional – teoria–exemplo–exercício –, de modo que o trabalho comece da prática para chegar à teoria, vá do concreto para o abstrato, parta do que é conhecido pelo aluno para depois lhe apresentar desafio do desconhecido. (VAL, 2002, p. 119)

Em relação ao embasamento da aplicabilidade, aos elementos que a proposta propõe ensinar, apoiei-me em Val (2002), Dahlet (2006) e Pilati (2017). Todas essas autoras propõem o ensino da vírgula por meio da epilinguística: por meio de reflexões os alunos chegam ao entendimento de um determinado conteúdo e, se for preciso, criam a sua própria explicação, ou “teoria”, a qual depois é confirmada ou refutada.

De Val (2002) também trouxe a questão da contextualização dos elementos gramaticais no texto. De Pilati (2017) e de Dahlet (2006) trouxe, para a proposta, além do posicionamento reflexivo, as questões de inversão dos elementos da frase e, conseqüentemente, a inserção da vírgula.

5.5 Procedimento para coleta e análise dos dados

Comecei a aplicação da proposta em 15 de outubro de 2019. O trabalho com os alunos foi iniciado logo que as autorizações foram recolhidas por mim, assinadas pelos pais. Antes de desenvolver a proposta com os alunos, distribuí uma folha de exercícios com 10 questões envolvendo semântica, apostro, vocativo e adjuntos adverbiais deslocados. O objetivo foi sondar o conhecimento dos alunos sobre o uso vírgula, conscientes ou não desse saber, ou seja, verificar o que eles já sabiam ou não desse sinal de pontuação e já apresentá-los à proposta deste estudo.

O material foi distribuído por fila e adotei a letra “A” para designar a palavra *aluno(a)* e o número de chamada para identificá-los na análise dos resultados. Sendo assim, o A12 será o décimo segundo aluno(a) da chamada. Eu e eles conversamos um pouco sobre o material enquanto a maioria folheava a apostila. Houve perguntas como: “É pra fazer tudo de uma vez?” do A11; “Professor, é a lápis ou pode ser à caneta?” do A25. Como não sabiam que o material seria recolhido, no início houve a pergunta “Pode fazer em casa?”, essa pergunta foi da A14, aluna muito aplicada. Dei as coordenadas para o início do trabalho respondendo às perguntas

básicas e já aproveitei e pedi para colocarem os respectivos nomes em suas apostilas, dando início ao processo de sondagem.

Terminado o processo de sondagem e iniciada a aplicação da proposta, orientei os alunos a realizarem uma atividade por vez. A intenção foi fazer uma correção após cada questão, pois assim os alunos podiam verificar se o raciocínio seguido estava correto ou não. Caso estivesse correto, o aluno poderia mantê-lo; caso não estivesse ele, deveria rever a trajetória que percorreu para a realização da questão, ou seja, ele faria uma nova reflexão acerca do que foi proposto.

Os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico resenhado nesta dissertação bem como dos documentos oficiais, quais sejam: PCN e BNCC.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Como os textos utilizados na proposta fazem parte da vivência dos alunos, já houve de início uma simpatia muito grande, principalmente, pelos *memes*, pois muitos deles são produtores desse gênero textual. Sendo assim, não houve resistência quanto à feitura desse trabalho, pois eles sabiam que o conteúdo pertencia à grade curricular do ano e que só estávamos desenvolvendo o trabalho em outro formato, distanciando-nos dos livros didáticos.

Em relação aos *memes*, todos os alunos conheciam esse gênero das redes sociais, das suas horas de lazer, e muitos já os produziam, como já mencionei anteriormente. Já em relação às tirinhas e às charges, eles tinham maior contato com esses gêneros pelas avaliações. Afirmaram-me que todos os professores de humanas colocam esses dois gêneros nas avaliações e até alguns professores de exatas. Nem todos têm aparelho celular, mas todos já leram inúmeras conversas de *Whatsapp*.

Houve uma quebra de expectativa, pois, para mim, foi uma surpresa saber que os professores de matemática, por exemplo, faziam uso desses gêneros textuais em suas avaliações. Acredito que a aceitação imediata dos alunos está relacionada com as características dos gêneros propostos para o estudo da vírgula, pois são gêneros que trabalham com o humor, fato que agrada o público infanto-juvenil.

Uma questão que foi preciso alinhar para todo o trabalho foi a troca de informações, pois as conversas sobre cada exercício foram intensas. Considero a troca válida, porém gostaria que ela acontecesse após a feitura de cada passo das atividades; como havia afirmado, o objetivo da atividade proposta era permitir a busca da construção do conhecimento de modo pessoal.

Todos concordaram de prontidão que cada um devia chegar ao raciocínio sozinho, entretanto, durante todo o processo, ouvi sussurros daqui ou dali, mesmo que poucos; alguns alunos insistiam em entregar respostas aos colegas. Levantei duas hipóteses para que isso tenha ocorrido:

- a) Não estarem motivados a esse tipo de atividade, ou seja, não foram colocados para refletirem acerca do que estão fazendo;
- b) Necessitarem ou verem a possibilidade de uma interação com o colega a qual tenha como fio condutor questões escolares.

Pela minha experiência, devo admitir que considerei a primeira hipótese mais condizente com os alunos em questão, pois eu próprio não conseguia elaborar atividades em

que eles eram convidados a pensar sobre o fato a que foram expostos. Ao longo desse trabalho, foi ficando cada vez mais clara a resposta às perguntas retóricas que eu me fazia: *“Por que esses meninos não aprendem? Será que as minhas explicações são confusas? Parece que eles não conseguem pensar?”*.

Hoje percebo que eu dominava o conhecimento, mas não sabia elaborar atividades que levassem os alunos a construir o seu raciocínio. Percebo que as atividades que eu propunha eram vazias de reflexão, basicamente todas eram voltadas a regras ou a respostas retiradas do texto. Olhando a trajetória, vejo que os meus alunos tinham dificuldades de reflexão porque não eram expostos a atividades reflexivas, apenas a regras prontas e acabadas ou aulas expositivas acerca de reflexões textuais.

Na atividade de sondagem, de modo geral, os elementos sintáticos causaram maior desconforto, pois eles apresentaram dificuldades em relação aos conhecimentos técnicos. Após a feitura, consegui verificar com quais conhecimentos os alunos já tiveram algum contato e quais exigiam maior atenção:

- a) Dificuldade em identificar quem faz/recebe a ação;
- b) Dificuldade em reconhecer uma frase na ordem direta e na ordem indireta;
- c) Dificuldade no que tange à semântica da ordem da frase.

Os pontos em que os alunos apresentaram dificuldades não foram surpresa para mim, porém acreditei que eles apresentariam dificuldades também em relação à semântica. Contudo, não foi isso que ocorreu; a maioria dos alunos, com um pouco de reflexão, conseguiu entender que a vírgula altera o sentido do que está sendo dito.

Nesse momento da sondagem, os alunos leram os textos e refletiram acerca da construção de sentido desses textos e das alterações construídas a partir da inserção da vírgula. A maioria dos alunos conseguiram compreender as diferenças de sentido em exemplos como: *“Vou ali comer gente”* e *“Vou ali comer, gente”*, *“Não vai ter copa!”* e *“Não, vai ter copa!”*. O intuito em relação à semântica foi que os alunos conseguissem, por meio de levantamento de hipóteses, compreender as diferenças produzidas pela vírgula nos diferentes enunciados. Segundo Val (2002), o ensino é significativo a partir do momento em que o aluno se identifique com as atividades propostas e reconheçam os gêneros textuais presentes nela. Por isso, trouxe, para a proposta, textos que são comuns aos alunos dessa faixa etária: *memes*, *charges* e *tirinhas*.

6.1 Módulo I: A vírgula e a semântica

Nesse primeiro módulo, o foco foi sobre o entendimento dos alunos acerca dos possíveis sentidos produzidos por um texto com e sem vírgula. Por isso, fundamentei-me no trabalho de Val (2002). A autora propõe que se parta o ensino de Língua Portuguesa a partir do texto e, por meio deles, se conduza os alunos a construir perspectivas de metalinguagem e epilinguagem, pois nesse momento estarão pensando sobre a língua em uso.

Ressalto que se essa autora foi o centro do trabalho, principalmente no que tange à semântica. Considero-a de singular relevância para esse tópico em específico, uma vez que ela quer sempre partir do texto, seja visando questões semânticas, seja visando questões sintáticas. Eu busquei que os alunos considerassem as possibilidades semânticas dos textos e conseguissem colocar vírgulas nesses enunciados de forma consciente. Depois de analisarem o texto como um todo é que os conduzi a elementos sintáticos como vocativo, aposto e adjuntos adnominais.

O que me levou a seguir essa ordem de apresentação dos elementos sintáticos foi o fato de que construir a reflexão acerca do uso da vírgula vinculada ao sentido possibilitaria a construção do raciocínio em relação à sintaxe. O que estou dizendo é que a vírgula é um construtor de sentido nas duas correntes: semântica e sintaxe. A questão é que, ao aprender a diferenciar o sentido, o aluno estará mais apto a conseguir diferenciar as diferenças produzidas na estrutura da língua por esse sinal.

Os *memes* despertaram profundo interesse dos alunos porque eles não são apenas receptores desse gênero, mas também são também produtores. As charges e as tirinhas também despertaram interesse dos estudantes por causa das possibilidades interpretativas que a vírgula ou a ausência dela possibilitam. Em relação às conversas de *Whatsapp*, os alunos farão considerações do porquê do uso da vírgula ou se deveria haver esse sinal em algum momento.

FIGURA 7 - Charge: “Vou ali comer gente.”



Fonte: <https://br.pinterest.com/visaghair/plagiando>

Dentre as charges que mais despertaram o interesse dos alunos, posso mencionar as que vêm com as seguintes frases: *“Vou ali comer gente”*. O aluno A28 disse: *“Achei engraçado porque dá um duplo sentido ou mesmo triplo nessa frase: Vou ali comer gente”*, a maioria da turma começou a rir. Dei continuidade à aula acerca das construções de sentido do enunciado com e sem vírgula. Pelo comentário e pelo riso da turma, ficou claro de imediato que os alunos estavam levantando hipóteses acerca do texto. Ressalto que os registros foram apenas escritos por mim em um caderno específico para as anotações pertinentes a aplicação dessa proposta.

FIGURA 8 - “Não, vai ter copa!”



Fonte: <https://www.bluebus.com.br>

A figura acima proporcionou um momento muito agradável e proveitoso, pois a maioria dos alunos levantava a mão pedindo para comentar: A8 disse: *“Os dois rebeldezinhas, aí oh, afirmando que a Copa vai acontecer. Esses são rebeldes, Júnio, mas num são burros não”*. Perguntei: *“Por que você acha que são inteligentes”*; ele respondeu: *“Eles entenderam que se colocasse a vírgula naquele lugar mudaria totalmente o sentido”*. Os alunos foram fazendo apontamentos acerca do material demonstrando que estavam compreendendo as possibilidades acerca desse sinal de pontuação.

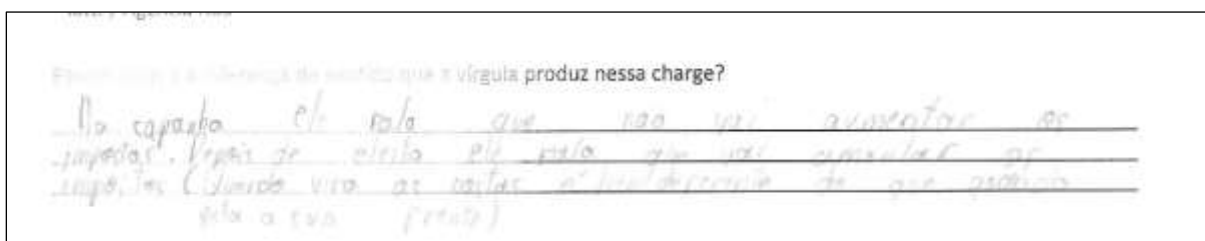
O A25 na charge a seguir fez algumas considerações que acreditamos que vale a pena registrar: *“Professor, a postura, a roupa antes de ganhar as eleições faz com que ele pareça estar próximo ao povo. Já quando ganha, aparenta uma indiferença, um afastamento”*. Quando li a resposta do aluno, fiquei admirado, o aluno usou todos os recursos oferecidos pelo texto para ajudá-lo a compreender os possíveis sentidos emitidos com e sem a vírgula.

FIGURA 9 - Charge “Impostos”



Fonte: @luis_loro · 10 de nov. de 2018

FIGURA 10 - Atividade realizada pelo participante A34 sobre a charge



Fonte: Acervo do pesquisador.

A fim de facilitar a leitura, uma vez que a qualidade da imagem esteja ruim realizarei a transcrição da Figura 10.

TRANSCRIÇÃO³

Na campanha ele fala que não vai aumentar os impostos. Depois de eleito fala que vai aumentar os impostos. (Quando vira as costas é bem diferente de que quando pela a sua frente.)

Ouvi atentamente as ponderações do aluno em questão. Os outros alunos conseguiram perceber que, a depender da sua posição social, muitas vezes, as pessoas assumem posturas diferentes. Ressalto que, até aqui, eu não havia trabalhado adjuntos adverbiais deslocados. É

³ Inseri a transcrição de todas as figuras que estão difíceis para ler com o intuito de facilitar a leitura de todos os leitores.

possível que até mesmo depois de trabalho esse conteúdo, eles continuem errando. Em todo caso, para registro, desejo que haja a constatação de que não foi ensinado ainda.

Percebo que mesmos os alunos que cometeram erros ao analisarem as frases inicialmente, depois que conversamos sobre elas, eles conseguiram chegar ao raciocínio de que o enunciado com e sem vírgula constrói sentidos completamente diferentes. Esse processo de descoberta foi “saboreado” por eles enquanto entendiam o significado dos textos. Por fim, dos 35 alunos que desenvolveram as atividades, 80% conseguiu compreender as diferenças de sentido provocadas por esse sinal.

6.2 Módulo II: A vírgula e a sintaxe

6.2.1 A vírgula e o vocativo

Nesse segundo módulo da proposta, voltei-me para os aspectos sintáticos da língua. Nesse momento, retornei aos teóricos que me auxiliaram na construção da proposta no que tange aos aspectos metodológicos Lobato (2015), Pilati (2017), Bransford (2007) e Val (2002), que nos sinaliza como se deve abordar o texto. Uma outra autora de singular importância na articulação entre vírgula e sintaxe é Dahlet (2006). Essa autora aponta para que a vírgula seja utilizada visando aspectos sintáticos. A referida autora defende nos atentarmos para a adição, inversão e subtração de elementos no enunciado. O intuito é que os alunos consigam perceber quais elementos não pertencem à ordem natural da frase: sujeito, verbo, complementos verbais. A ideia é que, a partir desse módulo, os alunos conseguissem identificar esses elementos e colocá-los entre vírgulas, percebendo que são elementos intrusos na ordem natural do enunciado. Retomando Dahlet (2006) em que a autora menciona o uso da vírgula vinculada a inversão do enunciado:

A vírgula, sem dúvidas nenhuma, separa. Porém, a sua função não se limita a isso, pois, ao separar segmentos da cadeia escrita, ela ativa outras operações sintáticas, que podem se resumir a isto: **adicionar, subtrair, inverter** [...] A função altamente sintática dessa pontuação pode ser avaliada através da manipulação de enunciados “homônimos”, num jogo de ocorrência/não ocorrência da vírgula. Esse jogo gera recortes (ou ausência de recortes), constituindo assim, agrupamentos dos quais emerge o sintático-semântico. (DAHLET, 2006, p. 146, grifos da autora).

Foi revisado com os alunos o conteúdo sintático necessário para analisar se o texto. Fiz uma revisão com eles acerca do que é sujeito, verbo e complementos verbais. Essa análise foi

feita segundo a gramática normativa. Depois de estudados os elementos gramaticais mencionados, iniciei, com eles, as atividades desse módulo. Como dito anteriormente, eles realizavam uma atividade e nós corrigíamos juntos. O intuito de corrigirmos juntos foi para eles verificarem se acertaram e, se tivessem acertado, entender que deveriam continuar com entendimento alcançado. Todavia, se tivessem errado, deveriam repensar o caminho percorrido. Dessa forma, nesse módulo o elemento que nos foi útil é a inversão, uma vez que tanto o vocativo quanto o aposto ou os adjuntos adverbiais foram deslocados, o que naturalmente obriga-nos a fazer uso da vírgula para não gerar falta de semântica, falta de incoerência ou mesmo provocar duplo sentido.

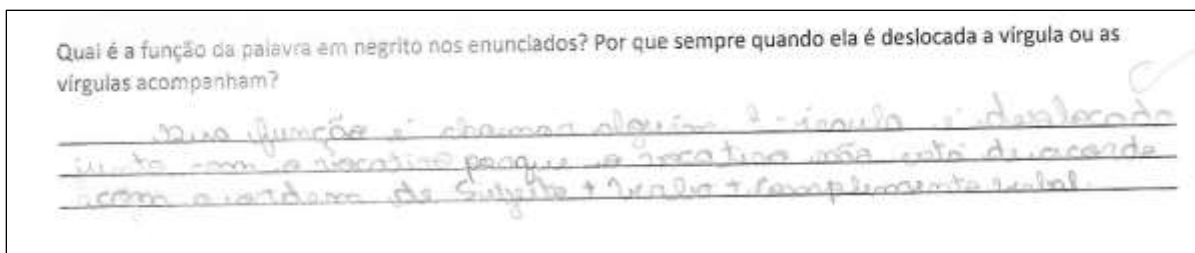
A partir deste ponto, iniciei o estudo da vírgula vinculado à sintaxe, trabalhando com os alunos quem faz a ação/sobre quem se declara algo. Deixei claro que esse conteúdo entrou na proposta porque é conteúdo do 7º ano de escolaridade. Porém, sempre que se fez necessário, retornei as explicações acerca desses elementos: sujeito, verbo e complementos. A princípio, como já esperei, houve confusão em relação ao sujeito e ao aposto e vocativo.

Essa noção de ordem direta e ordem indireta da frase facilitou, um pouco, o trabalho, porque, a partir desse raciocínio, eles conseguiam refletir se o elemento inicial era ou não quem fazia a ação ou sobre quem se declarava algo. Houve um pouco de dificuldade para que alguns entendessem o que era de fato um vocativo, mas, seguindo passo a passo as atividades, às vezes, repeti os enunciados em voz alta para auxiliar os alunos que estavam com dificuldades de chegarem ao raciocínio proposto pela atividade. Contudo, reforço que, em nenhum momento, a resposta foi entregue, dada aos alunos.

Alguns tiveram mais facilidades que outros, mas, ao final, a maioria compreendeu esse tópico da proposta. Mudando as palavras, cada um dizendo o que entendeu a sua maneira, os alunos chegaram ao raciocínio percorrendo os passos da nossa metodologia para o ensino da vírgula. Seguem os passos da nossa metodologia abaixo em que o aluno, em um primeiro momento, deve observar para tentar encontrar padrões; em um segundo momento, ele deve refletir e elaborar hipóteses do porquê a vírgula foi ou não utilizada; e, em um terceiro momento, ele deve tentar explicar o motivo de ter ou não colocado vírgulas.

Observando...

FIGURA 11 - Atividade realizada pelo participante A03 sobre o uso da vírgula



Fonte: Acervo do pesquisador.

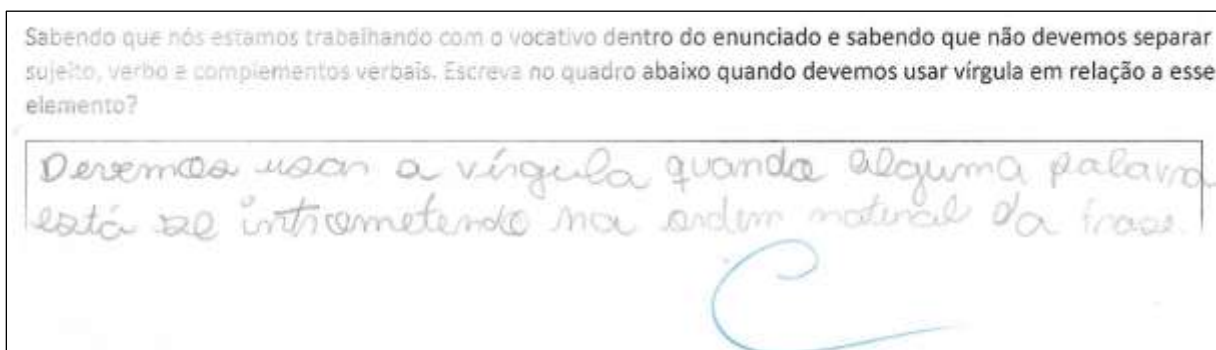
TRANSCRIÇÃO

Qual é a função da palavra em negrito nos enunciados? Por que sempre quando ela é deslocada a vírgula ou as vírgulas acompanham?

Sua função é chamar alguém. A vírgula é deslocada junto com o vocativo o vocativo não está de acordo com a ordem de Sujeito + Verbo + Complemento Verbal.

Refletindo...

FIGURA 12 - Atividade realizada pelo participante A15 sobre o uso da vírgula



Fonte: Acervo do pesquisador.

TRANSCRIÇÃO

Sabendo que nós estamos trabalhando com o vocativo dentro do enunciado e sabendo que não devemos separar sujeito, verbo e complementos verbais. Escreva no quadro abaixo quando devemos usar vírgula em relação a esse elemento?

Devemos usar a vírgula quando alguma palavra se intrometendo na ordem natural da frase.

Praticando...

FIGURA 13 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre onde colocar a vírgula

Onde você colocou vírgulas, por quê?

Coloquei depois de mãe, pois assim não mudaria o sentido da frase.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Em todos os momentos, os alunos fizeram registros do que eles estavam entendendo do conteúdo até aquele presente momento. Corrigi, no quadro, oralmente e um ou outro colega colocava o seu ponto de vista sobre o tópico da vírgula estudado. Os alunos chegaram ao raciocínio de que um *vocativo* é um elemento que é invocado, chamado a se voltar para uma determinada pessoa/ser. Eles entenderam que este é um elemento “intruso” na frase, por isso ele interfere na ordem natural e, sendo assim, sempre virá com vírgulas.

6.2.2 A vírgula e o aposto

Como mencionado no início desse modo, os elementos sintáticos vocativo, aposto e adjuntos adverbiais deslocados têm os mesmos referentes teóricos no que tange a metodologia. Porém, no que tange ao processo de ensino, o aporte foi Dahlet (2006), Pilati (2017) e Val (2002). Essas autoras tratam do ensino da vírgula por meio de metodologias que permitem aos alunos uma reflexão acerca de como e porque é dessa forma que se utiliza esse sinal. Val (2002) pontua ainda trata do ensino de gramática como um todo enquanto as outras autoras se voltam em determinados momentos para o ensino da vírgula de forma específica.

Na etapa anterior, revisei, com os alunos, as características do sujeito, de como poderia descobrir qual é o sujeito da frase e sua função sintática. Nessa revisão, utilizei o próprio material para o ensino da vírgula ao fazer as seguintes perguntas: “Quem faz alguma coisa aqui?”, “Sobre quem se declara alguma coisa aqui?”. Estas questões tinham a intenção de fazer com que o aluno percebesse quais seriam os elementos “intrusos” na frase, ou seja, que não pertenciam à ordem direta: S-V-C.

Na tentativa de auxiliar os alunos a cheguem ao raciocínio do que seria o aposto, eu os indaguei acerca de qual era a função das palavras entre vírgulas, para que elas servissem⁴. Depois

⁴ Vale ressaltar que, anteriormente, explicamos o que é uma *pergunta retórica*, e afirmamos que não desejamos uma resposta imediata, mas sim guiá-los por uma reflexão acerca daqueles elementos entre vírgulas.

de um tempo para reflexão acerca das questões, pedi que compartilhassem o seu entendimento do que seria um apostro.

Para mim, foram raros os que não se dispuseram a responder oralmente, pois a maioria respondeu, de modo que considero o objetivo alcançado. Entretanto, alguns, mesmo que poucos, não compreenderam durante as atividades o que é um apostro. Por isso, pausei o processo e retornei com esses alunos enunciados nos quais eles deveriam nos apontar qual era o sujeito e por que acreditavam ser ele o elemento central da frase.

Observando...

FIGURA 14 - Tirinha do Calvin



Bill Watterson. O ataque dos transformados monstros de neve mutantes assassinos. São Paulo: Best Editora, 1994. v. 2. p. 78.

Fonte: WATTERSON, 1994, p.78.

FIGURA 15 - Atividade realizada pelo participante A15 sobre a tirinha

Observe! A partir do segundo quadrinho da tirinha, Calvin quer inserir uma palavra que na sua opinião o defini melhor: **o corajoso**.

No quarto quadrinho, a mãe de Calvin pergunta sobre outra palavra que o qualifica também: **o desordenado**.

Qual seria a função dessas duas palavras? E porque o uso da vírgula antes delas?

Expressar uma qualidade, jeito de ser. A vírgula foi usada para separar o nome do adjetivo.

Fonte: Acervo do pesquisador.

TRANSCRIÇÃO

Observe! A partir do segundo quadrinho da tirinha, Calvin quer inserir uma palavra que na sua opinião o defini melhor: **o corajoso**.

No quarto quadrinho, a mãe de Calvin pergunta sobre outra palavra que o qualifica também: **o desordenado**.

Qual seria a função dessas duas palavras? E por que o uso da vírgula antes delas?

Expressar uma qualidade, jeito de ser. A vírgula foi usada para separar o nome do adjetivo.

Nessa explicação, o aluno tem a consciência de que os apostos servem para detalhar os elementos a que se referem. Ele fez uma associação pertinente que foi o detalhamento de um elemento anterior: nesse caso, os adjetivos caracterizam o indivíduo.

FIGURA 16 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre a tirinha

Observe! A partir do segundo quadrinho da tirinha, Calvin quer inserir uma palavra que na sua opinião o defini melhor: **o corajoso**.

No quarto quadrinho, a mãe de Calvin pergunta sobre outra palavra que o qualifica também: **o desordenado**. Qual seria a função dessas duas palavras? E porque o uso da vírgula antes delas?

A função delas é descrever Calvin. Para dar destaque.

Fonte: Acervo do pesquisador.

TRANSCRIÇÃO

Observe! A partir do segundo quadrinho da tirinha, Calvin quer inserir uma palavra que na sua opinião o defini melhor: o corajoso.

No quarto quadrinho, a mãe de Calvin pergunta sobre outra palavra que o qualifica também: o desordenado.

Qual seria a função dessas duas palavras? E por que o uso da vírgula antes delas?

A função delas é descrever Calvin, para dar destaque.

Nessa outra explicação, como o aluno anterior, a partir de suas próprias observações, este aluno compreendeu que o aposto detalhou o elemento referido, ao inserir nas frases observações acerca do elemento a que se refere. Posso ressaltar as palavras utilizadas pelo aluno “descrever, destacar”, pois essas palavras são características do elemento estudado.

FIGURA 17 - Atividade realizada pelo participante A21 sobre o aposto

As palavras entre vírgulas são apostos. Depois dos exemplos dados você consegue nos contar qual a função de um aposto nas frases?

Descrever, destacar

Fonte: Acervo do pesquisador.

TRANSCRIÇÃO

As palavras entre vírgulas são apostos. Depois dos exemplos dados, você consegue nos contar qual a função de um aposto nas frases?

Dar uma característica ao termo anterior.

Na etapa de reflexão, a explicação do aluno acima, A21, mostra-me que ele conseguiu alcançar o entendimento do que é um aposto: detalhar algum elemento do enunciado, dando a ele características.

FIGURA 18 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre o aposto

As palavras entre vírgulas são apostos. Depois dos exemplos dados você consegue nos contar qual a função de um aposto nas frases?

Detalhar, caracterizar o personagem que foi citado anteriormente.

Fonte: Acervo do pesquisador.

TRANSCRIÇÃO

As palavras entre vírgulas são apostos. Depois dos exemplos dados você consegue nos contar qual a função de um aposto nas frases?

Detalha, caracterizar o personagem que faz dito anteriormente.

Tanto esse aluno logo acima, A18 como o anterior, A21, como a maioria dos demais, alcançaram o objetivo proposto, pois conseguiram criar sozinhos conceitos sobre o aposto a partir da proposta metodológica. Em relação à prática, foi bastante tranquilo, pois já eles haviam associado esse elemento de estudo a um detalhamento, uma especificação de um termo da frase já mencionado.

FIGURA 19 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre a tirinha da Magali

Praticando...

Coloque uma palavra na lacuna que seja uma característica do elemento anterior.

O que as palavras que você colocou fez para o enunciado em relação ao termo anterior.

detalhar os personagens.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Ao longo da sequência didática da proposta, percebi que os alunos, cada um no seu ritmo, conseguiram alcançar o objetivo da proposta: entenderem como funciona o apostrofo, qual é a sua utilidade no enunciado e o porquê eles devem vir virgulados ou não. Há, na imagem acima, a explicação mais resumida que conseguimos acerca do apostrofo.

6.2.3 A vírgula e os adjuntos adverbiais

Novamente, as autoras Dahlet (2006), Pilati (2017) e Val (2002) são acionadas em minha proposta, pois, na inversão dos adjuntos adverbiais, é necessária a inserção da vírgula. Ela é o que permite a quem produziu o texto inverter os elementos em questão para facilitar o entendimento do que foi dito ou mesmo não gerar ambiguidade.

O entendimento de que os adjuntos adverbiais não são essenciais ao enunciado foi fácil de ser construído pelo fato de ser uma informação extra na sequência de elementos usual da frase que foge à estrutura padrão (SUJEITO+VERBO+COMPLEMENTO). Sendo assim, se os adjuntos adverbiais estivessem no final do enunciado não haveria vírgula, porque eles não estariam entre os elementos de dependência lógica. Porém, caso ele viesse em algum outro ponto do enunciado, a vírgula seria necessária. Retomamos, todos juntos se necessário, ao exemplo para analisarmos as explicações de alguns alunos:

FIGURA 20 - Piquenique com os alunos / Alunos no auditório



A diretora chega à porta da sala e diz:

Teremos uma aula diferente aqui na escola hoje .	
O que eu imagino...	O que realmente acontece!

Fonte: Acervo do pesquisador.

Análise:

Teremos uma aula diferente **aqui na escola hoje**.

Hoje, teremos uma aula diferente **aqui na escola**.

Aqui na escola, teremos, **hoje**, uma aula diferente.

FIGURA 21 - Atividade realizada pelo participante A29 sobre as ilustrações

Qual é a função das palavras em negrito do primeiro enunciado? Em que elas ajudam na produção de sentido do texto?

Aqui na escola até como adjunto adverbial de lugar e hoje como Adv. tempo

Por que, na sua opinião, no segundo e no terceiro enunciado temos vírgula e no primeiro não, por que?

Porque no 2º e no 3º frases com adjunto adverbial antes do sujeito, já no 1º frase e Adv. no final.

Fonte: Acervo do pesquisador.

FIGURA 22 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre as ilustrações

Por que um enunciado tem vírgula e os outros não? Pense!

Porque o que não tem vírgula está em sua ordem natural

Qual é a função das palavras em negrito do enunciado? Na sua opinião quando se altera a ordem do enunciado há uma alteração nos elementos enunciativos que desejamos priorizar?

Dizer quando e deixar com mais importância. Sem.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Ambos os alunos, A18 e A29, entenderam, como os demais, que os adjuntos adverbiais indicam a circunstância de um acontecimento. Cada um, a seu modo, compreendeu que a ordem do enunciado indicará se será necessário o uso da vírgula ou não. Ampliei a perspectiva acerca do sentido que se produz deslocando os adjuntos adverbiais e, conseqüentemente, inserindo esse sinal de pontuação. Ouvi explicações que esperava, mas, ainda assim, a satisfação foi imensa: “Teremos uma aula diferente **aqui na escola hoje**.”, “**Hoje**, teremos uma aula diferente **aqui na escola**.”, “**Aqui na escola**, teremos, **hoje**, uma aula diferente.” “Professor, o que vem primeiro é mais valorizado por quem escreve. É isso? Então na primeira é o verbo e o sujeito oculto, na segunda é o ‘hoje’, e na terceira é ‘na escola’”, disse o aluno A18. Deste modo, percebi que os alunos compreenderam, por dedução, que os elementos que se apresentam primeiro no enunciado são os de maior importância para a produção de sentido, no significado que se deseja construir a partir daquele texto.

FIGURA 23 - Atividade realizada pelo participante A17 sobre o uso da vírgula

Refletindo...

Em relação aos elementos dos enunciados: sujeito, verbo, Complementos verbais e os adjuntos adverbiais o que você conseguiu perceber em relação a ordem direta e indireta dos enunciados? Qual é a função da vírgula no apoio a reconstrução dos enunciados na ordem indireta?

Quando a frase não está na ordem natural colocamos a vírgula

Fonte: Acervo do pesquisador.

FIGURA 24 - Atividade realizada pelo participante A 23 sobre o uso da vírgula

Refletindo...

Em relação aos elementos dos enunciados: sujeito, verbo, Complementos verbais e os adjuntos adverbiais o que você conseguiu perceber em relação a ordem direta e indireta dos enunciados? Qual é a função da vírgula no apoio a reconstrução dos enunciados na ordem indireta?

A vírgula pode alterar a ordem natural da frase, assim dando mais importância as palavras no início da frase.

Fonte: Acervo do pesquisador.

Ao analisar as explicações dos alunos A17 e A23, percebi que eles conseguiram compreender o uso da vírgula em relação à ordem indireta do enunciado, pois as considerações deles nos propicia essa conclusão. Nessa etapa dos adjuntos adverbiais, pude concluir que eles entenderam que, caso seja alterada a ordem direta, será preciso colocar a vírgula para que não ocorra problemas em relação à sintaxe ou à semântica.

FIGURA 25 -Atividade realizada pelo participante A02 sobre o adjunto adverbial

Praticando...



Grife os adjuntos adverbiais e reescreva esse enunciado abaixo de três formas diferentes. Mude a ordem dos adjuntos adverbiais em cada um deles. Faça uso das vírgulas para manter a ordem do enunciado.

1ª Hoje você me acende, mas, amanhã, eu lhe apago

2ª Você me acende hoje, mas eu lhe apago amanhã

3ª Você, hoje, me acende, mas, amanhã, eu lhe apago

Fonte: Acervo do pesquisador.

TRANSCRIÇÃO

Praticando...

Você me acende hoje, mas amanhã eu lhe apago!

Grife os adjuntos adverbiais e reescreva esse enunciado abaixo de três formas diferentes. Mude a ordem dos adjuntos adverbiais em cada um deles. Faça uso das vírgulas para manter a ordem do enunciado.

1ª Hoje você me acende, mas, amanhã, eu lhe apago.

2ª Você me acende hoje, mas eu lhe apago amanhã.

3ª Você, hoje, me acende, mas, amanhã, eu lhe apago.

Amanhã, eu lhe apago, mas hoje, você me acende.

Você me acende hoje, mas amanhã eu lhe apago.

Hoje, você me acende hoje, mas eu lhe apago amanhã.

Você, hoje, me acende, mas, amanhã, eu lhe apago.

FIGURA 26 - Atividade realizada pelo participante A18 sobre o adjunto adverbial

Praticando...

Grife os adjuntos adverbiais e reescreva esse enunciado abaixo de três formas diferentes. Mude a ordem dos adjuntos adverbiais em cada um deles. Faça uso das vírgulas para manter a ordem do enunciado.

1ª Hoje, você me acende, mas, amanhã, eu lhe apago!

2ª Você, hoje, me acende, mas, eu lhe apago amanhã!

3ª Amanhã eu lhe apago, mas, hoje, você me acende!

Fonte: Acervo do pesquisador.

Analisando a resposta dos alunos acima, percebo que entenderam o uso da vírgula em relação aos elementos “intrusos” (palavra utilizada por um deles), mas, ao mesmo tempo, fica claro que eles não atentam para colocar vírgulas o tempo todo ao inverterem a frase. Ao meu olhar, obtive um bom resultado, porém, ainda há de se trabalhar a questão de quando vier algum elemento entre S-V-C que deve ser virgulado antes e depois.

Acredito que eles aprenderam, mas aprender e colocar em prática são coisas diferentes. Nos exemplos acima, em alguns momentos, os alunos colocaram vírgulas apenas antes do advérbio e tentamos mostrar com esses exercícios que as vírgulas são exigidas antes e depois quando o elemento estiver no meio do enunciado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito que todas as aulas, incluindo as minhas, de língua portuguesa, devem ser pautadas em metodologias que possibilitem aos alunos reflexões acerca do conteúdo que estão estudando. Para mim, foi uma surpresa que, ao me debruçar os processos de ensino que eu adotava, verificar que não estava sendo produtivo a forma como eu ensinava. Verifiquei que não estava acrescentando nada aos alunos ao oferecer um estudo em que eles são elementos passivos e em nada participam da construção do seu próprio conhecimento. Depois de conhecer outras metodologias, em decorrência dos estudos realizados na pós-graduação para a elaboração dessa dissertação, percebi que a minha abordagem pedagógica até então era extremamente prescritiva, taxonômica e não acrescentava conhecimento verdadeiro e duradouro aos alunos.

Diante desta constatação, instaurou-se uma perplexidade, uma frustração, pela postura adotada anteriormente. Assim, considerei os possíveis caminhos a serem tomados e o único que me pareceu de real relevância foi acerca de uma profunda mudança na minha postura metodológica. Deparei-me com o conceito de *metodologias ativas* e fiquei inquietos com o que poderia ser isso. Ao estudar a fundo, percebi que era o oposto da minha postura adotada em sala de aula até o presente momento. Essa nova abordagem (nova para mim) coloca o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, de modo que nada deve ser entregue pronto, ou seja, todo o conhecimento deve ser alcançado por ele por meio de metodologias que o incentivem a pensar sobre o conteúdo que ele está adquirindo. Dessa forma, ele se tornará um estudante independente e, conseqüentemente, uma pessoa capaz de considerar várias possibilidades acerca das situações que se apresentarem ao longo de sua vida.

No decorrer dos estudos acerca das metodologias ativas, percebi o quão despreparados eu enquanto professor no que tange a formatos diferentes de aulas para facilitar o aprendizado dos alunos. Tendo consciência de que a proposta do PROFLETRAS é permitir, por meio de reflexões, que os professores de língua portuguesa repensem as suas metodologias para que possam proporcionar aulas melhores aos seus alunos, ao olharmos para nossa trajetória, percebi que as metodologias ativas seriam o caminho para tornar as aulas mais produtivas e mais atrativas, podendo contribuir de forma mais efetiva para a formação deles enquanto indivíduos ativos.

Por isso, o presente trabalho se apoia em Pilati *et al.* (2015), Pilati (2017), Val (2002), dentre outros teóricos, que ao longo dos anos, apresentam metodologias inovadoras, nem

sempre chamadas de “ativas”, mas que mudam o foco das aulas: do professor para o aluno, construindo cidadãos que consideram as múltiplas hipóteses dos fatos sobre os quais eles têm que se posicionar.

Dentre as metodologias ativas, escolhi a que considero de maior relevância para a minha proposta: a metodologia ativa reflexiva, na qual são apresentados “problemas” a serem pensados e solucionados pelos alunos. O aluno, por meio de reflexões, chega a um determinado raciocínio e é incentivado a justificá-lo por meio de padrões linguísticos encontrados ao longo das suas observações diante do material que lhe foi oferecido.

Entendo a importância de colocar o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem, porém, ainda me faltava a forma como iria ensinar o uso da vírgula a esses alunos. Depois de muito pensar, concluímos que a melhor forma seria me baseei em textos presentes na vivência deles. Por isso, o primeiro gênero textual que adotamos foram os *memes*, porque eles fazem parte do cotidiano dos alunos; o segundo e o terceiro gênero (tirinha e charges) vieram para o trabalho porque, em minha perspectiva, eles estão vinculados aos *memes*.

De modo geral, na minha forma de olhar, a proposta foi bastante significativa, pois percebi uma mudança na postura dos alunos, em relação às reflexões. Elas não consideraram apenas uma perspectiva, apenas um sentido, mas sim uma multiplicidade de possibilidades, o que amplia a capacidade de tomada de decisão e de posicionamento com relação às diversas situações cotidianas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARRETO, João Franco - **Ortografia da língua portuguesa**. Lisboa: Oficina de Joaquim da Costa: à custa de Antônio Leyte mercador de livros, 1671.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O professor pesquisador: pesquisa qualitativa**. São Paulo, Parábola Editora, 2008.

BRANSFORD et al. (orgs.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF:MEC, 2017.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens 6º**. São Paulo. Editora Saraiva, 2015.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens 7º**. São Paulo. Editora Saraiva, 2015.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens 8º**. São Paulo. Editora Saraiva, 2015.

CEREJA, Willian; COCHAR, Thereza. **Português Linguagens 9º**. São Paulo. Editora Saraiva, 2015.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo**. Lisboa: Sa de Costa, João, 2008.

DAHLET, V. **As (man) obras da pontuação usos e significações**. São Paulo: Humanitas, 2006.

FONSECA, Fernando Venâncio Peixoto da. **Noções de História da Língua Portuguesa**. Lisboa: Livraria Clássica, 1959.

GLASSER, William. **Escola sem fracasso**. São Paulo. Editora: Cultrix, 1972.

LOBATO, Lucia. **Linguística e ensino de línguas**. 2015. Brasília. Editora UNB.
<https://doi.org/10.7476/9788523013462>

MILLER, S.; ARENA, D. B. **A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo**. Ensino Em Re-Vista, v.18, n.2, p.341-353, jul./dez. 2011.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. São Paulo. Editora Pontes, 2017.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Editora Cortez Editora, 2003.

VAL, Maria da Graça Costa. **O ensino de gramática do texto, no texto**. Revista de Estudos de Linguagem, UFMG, Belo Horizonte, vol.10, 2002.

<https://doi.org/10.17851/2237-2083.10.2.107-133>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR CONSULTADA

ANTUNES, Irandé Costa. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. Belo Horizonte: Parábola, 2007.

BOTELHO, M. **Rapa de tacho**. Patos de Minas: Clube de Autores, 2017.

CAMARGO, Thaís Nicoleti. **O uso da vírgula**. São Paulo. Editora Manole, 2015.

CARDOSO, C.J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. São Paulo, Mercado das letras. 2003.

CHOMSKY, Noam. **Mente e Linguagem**. Trad. De Roberto Leal Ferreira 3. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Desatando Alguns Nós**. Belo Horizonte: Parábola, 2018.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, Carlos Alberto e Mandryk, David. **Língua Portuguesa Prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis, Vozes, 1994.

FARACO, Carlos Alberto e Tezza, Cristóvão. **Prática de texto Língua Portuguesa para nossos estudantes**. Petrópolis, Vozes, 1992.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática?** Belo Horizonte. Parábola, 2008.

FERREIRA, A. R. A. **Os “sinais de pontuação” são marcas constitutivas do sentido?** Patos de Minas: Crátilo, 2008.

NEVES, M. H. M. **A vertente grega à gramática tradicional**. São Paulo: Hucitec, 1997.

OLÍMPIO, H.O. **O sistema de pontuação: da sintaxe ao discurso**. Espírito Santo: Fundação Ceciliano, Abel Olímpio, 1991.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português Brasileiro**. Editora Vozes, 2016.

SILVA, A. C. **O ensino de pontuação em coleções didáticas de português: uma análise dialógica**. São Paulo: Educação, 2015.

TOZONI-REIS, M.F.C. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2006. 9.
Apêndice – Proposta de material para o ensino da vírgula

APÊNDICE A

Aluno: _____

Professor: _____

Sondagem acerca dos conhecimentos da vírgula

1ª – Etapa:

Conversa com os alunos sobre o que eles sabem sobre a vírgula e o seu uso. Nesse momento, estamos verificando o que os alunos conhecem sobre a vírgula.

Duração: Uma hora/aula de 50 minutos

- O que você sabe sobre a vírgula?

- Qual é a importância da vírgula dentro do enunciado? Por que nós a utilizamos dentro frase? Há diferenças entre o uso na organização da frase e na produção de sentido?

2ª – Etapa:

Levando os alunos a considerarem os cuidados em relação às frases quando utilizamos: Vocativo, aposto, adjuntos adverbiais deslocados e o valor semântico dos elementos com vírgula e sem.

Duração: três horas/aula de 50 minutos

Nas frases abaixo o uso da vírgula pode ou não uso acarretar:

- Sentidos diferentes
- Chamar a atenção de alguém
- Ordenar a frase de forma indireta
- Valorizar outros elementos do enunciado

1 – A frase abaixo provoca risos ou desconcerto, pense e coloque vírgula no lugar certo!

Todo mundo do meu Facebook está engravidando Jesus!

2 – Imaginemos que uma mãe diz a seguinte frase para a filha:

_____ **Filha, não beba só suco.**

Como você imaginar ser essa mãe, liberal ou rígida? Se quiséssemos mudar o sentido da frase em que lugar deveríamos colocar outra vírgula?

3 – A vírgula nos enunciados abaixo muda o sentido que está sendo produzido? Se muda, qual é o sentido que está sendo produzido por cada uma delas?

Não vou te ajudar!

Não, vou te ajudar!

4 – Leia as frases a seguir:

1 – Não tenha piedade!

2 – Não, tenha piedade!

Pensemos em duas situações diferentes:

1ª Um homem chega à sua casa acompanhado de sua mulher e vê que seu cachorro entrou dentro de casa e bagunçou tudo. No momento de **raiva** qual enunciado a mulher irá gritar para o marido enquanto correm atrás do cachorro, por quê?

2ª A mulher chega à sua casa e lá encontra o homem com uma amante. Ela com muita ira parte para cima dele. Qual enunciado ele irá pronunciar pedindo perdão? Por que?

5 – Leia o enunciado a seguir:

Os homens e as mulheres colocarão vírgulas em lugares diferentes! O lugar da vírgula mudará todo o sentido da frase. Onde você colocaria vírgula, por quê?

Se o homem soubesse o valor que tem a mulher andaria de quatro à sua procura.

6 – Leia os enunciados a seguir:

Mãe, só tem uma!

Mãe só tem uma!

Em qual das frases há a valorização das mães, por quê?

7 – Leia as frases a seguir:

O Zama Maciel tem diversão garantida no intervalo das aulas e no recreio.

Diversão garantida no intervalo das aulas e no recreio, o Zama Maciel tem.

Pessoal, nas frases acima, a mudança de ordem alterou a importância dos elementos do enunciado para a interpretação? Por que?

8 – Leia os enunciados a seguir:

As escolas deveriam oferecer mais diversão aos alunos aplicados.

Mais diversão aos alunos aplicados, as escolas deveriam oferecer.

Aos alunos aplicados, mais diversão, as escolas deveriam oferecer.

Mostramos esses três enunciados a uma turma do 7º ano e pedimos para que eles escolhessem uma delas. Não explicamos os motivos do pedido, só perguntamos qual dos enunciados eles gostaram mais. O terceiro enunciado foi o que os alunos mais gostaram. Você consegue imaginar o porquê dessa escolha?

9 – Leia a charge abaixo:



O pensamento do governante está em acordo com o pensamento do trabalhador? Explique sua resposta.

Leia as frases a seguir e pense qual é a função das palavras em negrito:

Patos de Minas, **capital nacional da festa do milho**, apresenta a 43º Fenamilho.

O homem, **ser racional**, não tem direito a destruir a natureza.

3ª - Etapa:

Há situações em que a vírgula não tem relação com a estrutura da língua, mas sim, com o sentido que se deseja produzir. Quando esse sinal interfere no sentido, estamos falando de semântica, de questões relacionadas ao sentido que desejamos produzir.

Duração: três horas/aula de 50 minutos

APÊNDICE B

Brincando com a vírgula

Nessas atividades você irá compreender o lugar da vírgula e o sentido que ela produz dentro do enunciado

A vírgula e a semântica

Observando...

1º Exemplo:



Pense! Qual é o sentido que “Vou ali comer gente” está produzindo e se colocássemos uma vírgula antes de gente, teríamos um novo sentido?

2º Exemplo:



Qual é o sentido produzido sem vírgula e com vírgula, explique.

1ª Com vírgula _____

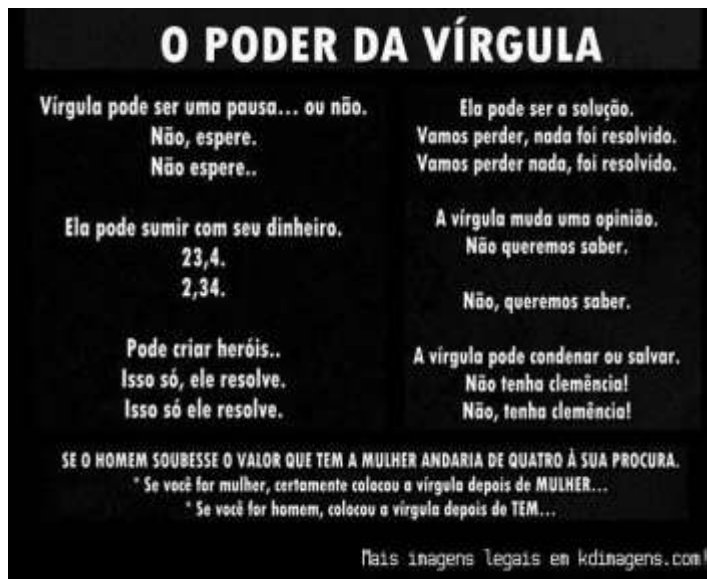
2ª Sem vírgula _____

3º Exemplo:



Pense! Qual é a diferença de sentido que a vírgula produz nessa charge?

Refletindo...



O que você percebeu em relação do uso da vírgula em relação (ao sentido) à semântica?

Praticando...



Você colocaria vírgula em algum lugar dessa frase? Se sim, em que lugar e por qual motivo?



Se fosse para você escrever essa frase, seria com vírgula ou sem, por que?

4ª - Etapa:

Repare como a vírgula é utilizada com o vocativo!

Duração: três horas aula de 50 minutos

Vírgula e vocativo

Observando...

1º exemplo:



Amor, você está com ciúmes?

Você, **amor**, está com ciúmes?

Você está com ciúmes, **amor**?

Qual é a função da palavra em negrito nos enunciados? Por que sempre quando ela é deslocada a vírgula ou as vírgulas acompanham?

2º exemplo:



Amor, você trocou a senha do meu facebook?

Você, **amor**, trocou a senha do meu facebook?

Você trocou a senha do meu facebook, **amor**?

Você trocou a senha, **amor**, do meu facebook?

Qual é a função da palavra em negrito nos enunciados? Por que sempre quando ela é deslocada a vírgula ou as vírgulas acompanham?

3º exemplo:

Gente , eu imaginando como será a Fenamilho esse ano!	Como foi, gente ...
--	----------------------------



Gente, eu imaginando como será a Fenamilho esse ano!

Eu imaginando, **gente**, como será a Fenamilho esse ano!

Eu imaginando como será a Fenamilho esse ano, **gente**!

Qual é a função da palavra em negrito nos enunciados? Por que sempre quando ela é deslocada a vírgula ou as vírgulas acompanham?

2 Refletindo...

Sabendo que nós estamos trabalhando com o vocativo dentro do enunciado e sabendo que não devemos separar sujeito, verbo e complementos verbais. Escreva no quadro abaixo quando devemos usar vírgula em relação a esse elemento?

2º Praticando

Pense... coloque vírgulas seguindo o raciocínio apresentado acima.



Onde você colocou vírgulas, por quê?

5º - Etapa

Sabendo que os enunciados podem ser apresentados em ordem direta ou indireta. Observe o que acontece quando alteramos a ordem dos elementos do enunciado.

Duração: três horas/aula de 50 minutos

Adjuntos adverbiais e a vírgula

Observando...

1º Exemplo

A diretora chega à porta da sala e diz:



Teremos uma aula diferente **aqui na escola hoje**.

O que eu imagino...

O que realmente acontece!

Análise:

Teremos uma aula diferente **aqui na escola hoje**.

Hoje, teremos uma aula diferente **aqui na escola**.

Aqui na escola, teremos, **hoje**, uma aula diferente.

Qual é a função das palavras em negrito do primeiro enunciado? Em que elas ajudam na produção de sentido do texto?

Por que, na sua opinião, no segundo e no terceiro enunciado temos vírgula e no primeiro não, por que?

2º Exemplo

Os candidatos à prefeitura fazem promessas em Patos de Minas no início do ano eleitoral.	Como fica a cidade após as eleições...
---	--



Analise:

Os candidatos à prefeitura fazem promessas **em Patos de Minas no início do ano eleitoral.**

Em Patos de Minas, os candidatos à prefeitura fazem promessas **no início do ano eleitoral.**

Em Patos de Minas, os candidatos à prefeitura, **no início do ano eleitoral,** fazem promessas.

No início do ano eleitoral, os candidatos à prefeitura, **em Patos de Minas,** fazem promessas.

Por que um enunciado tem vírgula e os outros não? Pense!

Qual é a função das palavras em negrito do enunciado? Na sua opinião quando se altera a ordem do enunciado há uma alteração nos elementos enunciativos que desejamos priorizar?

Refletindo...

Em relação aos elementos dos enunciados: sujeito (quem faz a ação ou sobre quem/o que se fala, verbo (o que é feito), Complementos verbais (o que foi feito pelo sujeito ou foi algo declarado sobre ele) e os adjuntos adverbiais o que você conseguiu perceber em relação a ordem direta e indireta dos enunciados? Qual é a função da vírgula?

Praticando...

Grife os adjuntos adverbiais e reescreva esse enunciado abaixo de três formas diferentes. Mude a ordem dos adjuntos adverbiais em cada um deles. Faça uso das vírgulas para manter a ordem do enunciado.

1ª _____

2ª _____

3ª _____

6ª – Etapa:

Duração: três horas/aula de 50 minutos

Vírgula e apostro

O Zama Maciel é uma boa escola.

O Zama Maciel, **lugar tranquilo**, é uma boa escola.

Observando...

1º Exemplo:

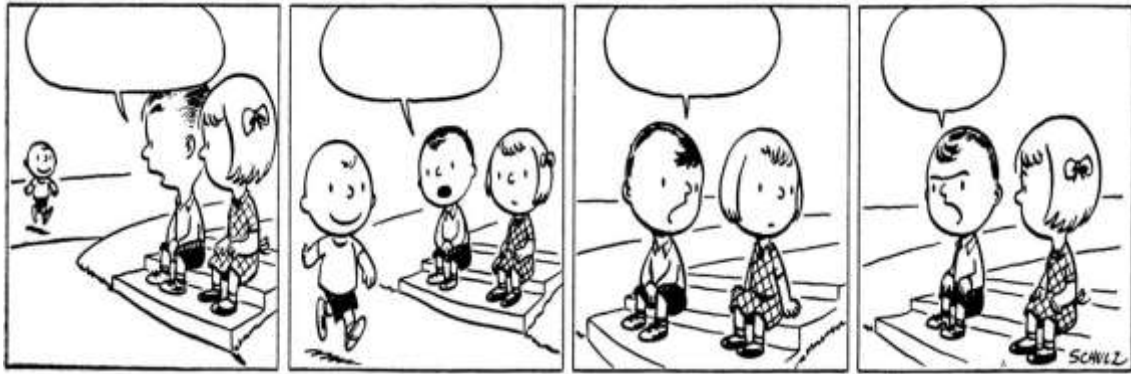


Observe! A partir do segundo quadrinho da tirinha, Calvin quer inserir uma palavra que na sua opinião o define melhor: **o corajoso**.

No quarto quadrinho, a mãe de Calvin pergunta sobre outra palavra que o qualifica também: **o desordenado**.

Qual seria a função dessas duas palavras? Por que o uso da vírgula antes delas?

2º Exemplo:



Olha quem está vindo, Nina! O Marcos, meu novo vizinho , é muito gentil.	Olá Marcos? Essa é a Nina, minha melhor amiga . Venha conversar com a gente, Marcos!	Nina, Acho que ele não é tão gentil como eu pensei.	Talvez ele esteja distraído, Nina, ou talvez seja Marcos, o surdo .
---	---	---	--

Observe!

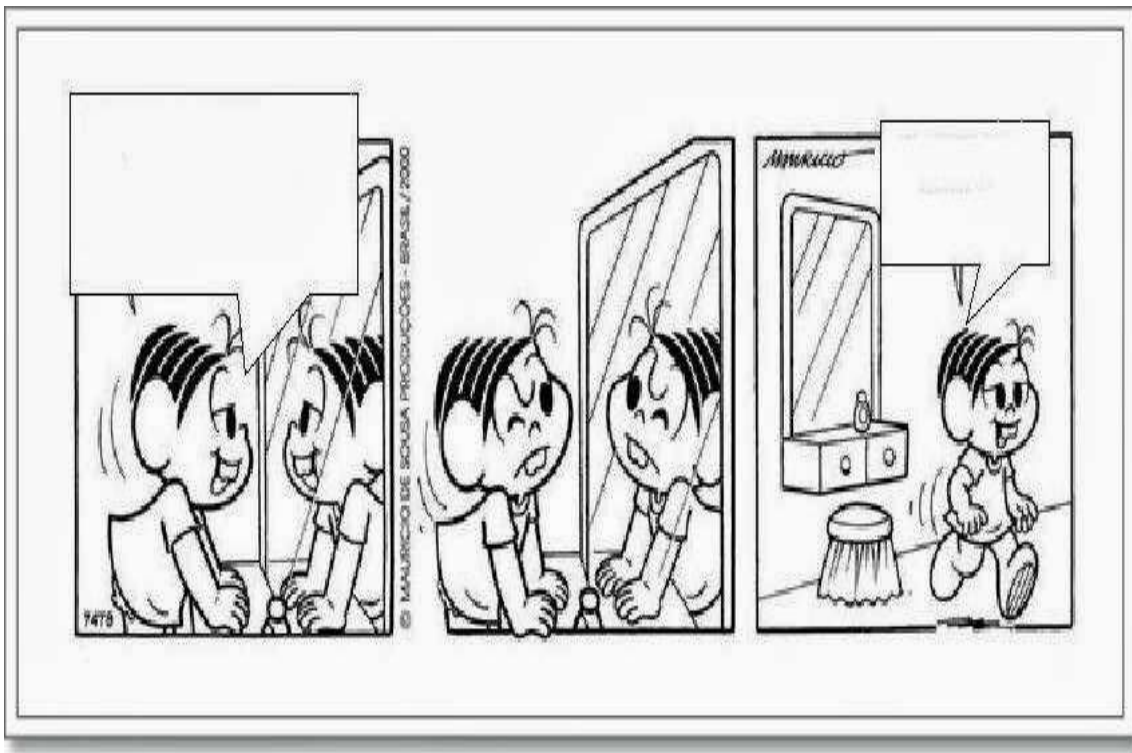
No primeiro quadrinho a expressão **meu novo vizinho** se refere a quem?

No segundo quadrinho a expressão **melhor amiga** se refere a quem?

E no último quadrinho a expressão **o surdo** se refere a qual personagem?

A quais personagens as expressões em negrito estão fazendo referência nos balões e qual é a função desses elementos no enunciado.

3º exemplo:



O silêncio, **meu espelho poderoso**, sempre foi um sim, espelhinho!

Espelho, espelho meu, a Mônica, **menina doce e inteligente**, é a mais linda de todas as meninas?

Qual é a função da expressão **menina doce e inteligente** no primeiro quadrinho?

Qual é a função da expressão **meu espelho poderoso** do segundo quadrinho?

Qual é a função desses elementos em negrito dentro da tirinha?

4º Exemplo



(Dik Browne, O melhor de Hagar, o Horrível, L&PM)

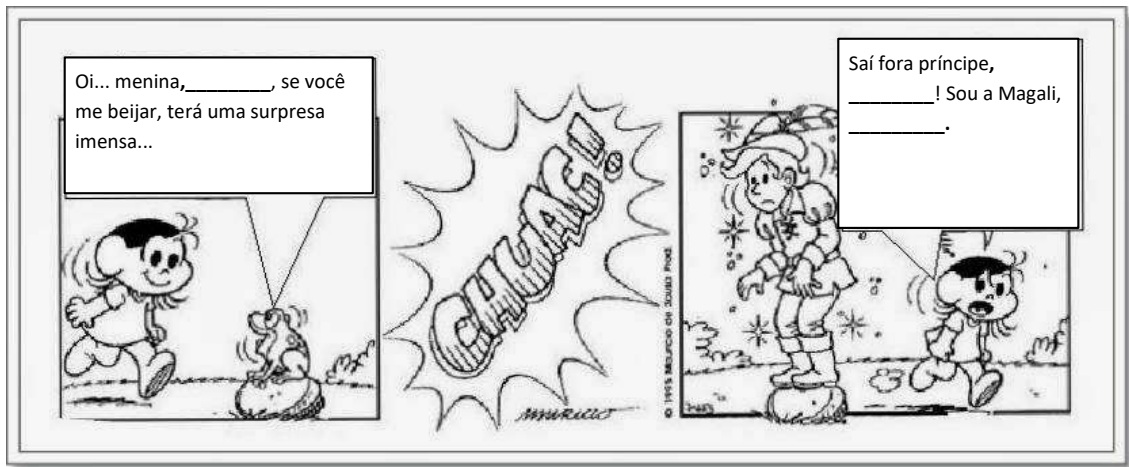
No primeiro balão da tirinha para que serve os termos **esbelto, bonito e espirituoso**?

Refletindo...

As palavras entre vírgulas são apostos. Depois dos exemplos dados você consegue nos contar qual a função de um aposto nas frases?

Praticando...

Coloque uma palavra na lacuna que seja uma característica do elemento anterior.



O que as palavras que você colocou fez para o enunciado em relação ao termo anterior.

ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR ENTRE 12 E 18 ANOS INCOMPLETOS

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “(Uma proposta de ensino da vírgula de forma lúdica e reflexiva, sob a responsabilidade dos pesquisadores (Prof. Especialista Júnio Franklin Nunes (orientando) e Profa. Dra. Simone Floripi (orientadora), ambos da Universidade Federal de Uberlândia.

Nesta pesquisa eu estou buscando uma proposta de ensino do uso da vírgula de forma que você chegue, por meio de reflexões, às regras da gramática normativa e ao entendimento semântico dos enunciados.

Na sua participação, você será submetido a atividades relacionadas ao ensino de língua portuguesa, especificamente relacionadas ao ensino da vírgula por meio de metodologias ativas. O intuito dessa proposta é testar a eficácia de uma metodologia de ensino. O que será analisado por nós são as respostas de vocês a uma atividade de sondagem que lancei mão para saber o que vocês sabem acerca do uso da vírgula segundo a gramática normativa, bem como as respostas dadas em uma apostila que tem o título “Brincando com a Vírgula”. Por essas respostas, saberei se a proposta elaborada contribuiu ou não no processo de aprendizagem. Em nenhum momento você será identificado.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Há riscos de suas atividades serem desviadas involuntariamente do banco de dados da pesquisa e esses serem expostas. No entanto, os pesquisadores tomarão todos os cuidados necessários para que isso não ocorra.

Os benefícios podem ser uma melhor aprendizagem acerca do uso da vírgula em diversas situações.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Mesmo seu responsável legal tendo consentido, você não é obrigado a participar da pesquisa se não quiser.

Uma via original deste Termo de Assentimento ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Simone Floripi, à Avenida João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 221, telefone (34) 3239-4162, ou com Júnio Franklin Nunes, telefone (34) 999982859. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131). Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEL LEGAL POR MENOR DE 18 ANOS

Considerando a sua condição de responsável legal pelo(a) menor, apresentamos este convite e solicitamos o seu consentimento para que ele(a) participe da pesquisa intitulada: **Uma proposta de ensino da vírgula de forma lúdica e reflexiva**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof. Especialista Júnio Franklin Nunes(orientando) e Profa. Dra. Simone Floripi (orientadora).

Nesse estudo a nossa proposta é ensinar aos alunos do sétimo ano o uso da vírgula. Percebemos ao longo da nossa trajetória que a maioria dos alunos seja do ensino fundamental II, seja do ensino médio ou nível superior têm dificuldades em usar esse sinal de pontuação. Por isso esse estudo volta-se para o ensino da vírgula de uma forma reflexiva e lúdica.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido, antes da coleta e da geração de qualquer dado, pela pesquisadora Prof. Especialista Júnio Franklin Nunes, na escola onde os/as alunos/alunas estudam, durante reunião bimestral prevista no calendário da escola, a ser realizada com a pesquisadora, apresentando, os responsáveis dos alunos menores, os alunos maiores, e, se possível, o coordenador pedagógico da escola. Você disporá do tempo que lhe for adequado para a tomada de uma decisão autônoma.

Na participação do(a) menor sob sua responsabilidade, ele/a fará produções escritas, articulará frases criando novas possibilidades enunciativas, criará suas próprias frases que serão registradas em seu caderno e por fim participará de uma gincana que tem por finalidade fazer uma revisão do conteúdo estudado.

Em nenhum momento, nem o(a) menor, nem vocês serão identificados. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele(a) e a sua serão preservadas.

Nem ele(a), nem vocês terão gastos, nem ganhos financeiros por participar na pesquisa.

Os riscos da participação na pesquisa consistem na possibilidade de identificação do/a aluno/a e/ou de seu/sua responsável legal e na possibilidade de o/a participante sentir-se constrangido ao falar ou escrever sobre si, caso queira mencionar seu nome nas frases que criar. Para evitar isso, será garantido o sigilo quanto à identidade do/a aluno/a e de seu/sua responsável legal e quanto ao nome da Instituição onde o/a participante estuda. Além disso, será dada total liberdade aos/as discentes para escreverem ou falarem de si apenas se se sentirem confortáveis tal e desejosos de fazer isso.

Quanto aos benefícios, os alunos compreenderão de forma lúdica o que os adultos de todas as instâncias da sociedade têm dificuldades em entender o seu funcionamento: a vírgula. Os alunos compreenderão melhor o uso desse sinal e isso os tornará leitores e produtores melhores do texto escrito. Pois eles saberão se entre determinados sintagmas cabe ou não colocar uma vírgula.

A qualquer momento, você poderá retirar o seu consentimento para que o(a) menor sob sua responsabilidade participe da pesquisa. Garantimos que não haverá coação para que o consentimento seja mantido nem que haverá prejuízo ao(a) menor sob sua responsabilidade. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos dados do(a) menor sob sua responsabilidade da pesquisa.

O(A) menor sob sua responsabilidade também poderá retirar seu assentimento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, ele(a) também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Simone Floripi, à Avenida João Naves de Ávila, 2121, bloco U, sala 221, telefone (34) 3239-4162, ou com Júnio

Franklin Nunes, telefone (34) 999982859. Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, de de 20.....

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____ consinto na sua participação na pesquisa citada acima, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável pelo(a) participante da pesquisa