



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL
(PROFLETRAS)**

JOSIANE DIAS DE AZEVEDO

**O PONTO E A VÍRGULA NAS PRODUÇÕES ESCRITAS E NA ORIENTAÇÃO
DA LEITURA DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL MAIOR**

**Belém
2019**

JOSIANE DIAS DE AZEVEDO

**O PONTO E A VÍRGULA NAS PRODUÇÕES ESCRITAS E NA ORIENTAÇÃO
DA LEITURA DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL MAIOR**

Dissertação submetida ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos. Linha de pesquisa: Teorias da linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima

Belém

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

A994p Azevedo, Josiane Dias de
O ponto e a vírgula nas produções escritas e na
orientação da leitura de alunos do fundamental maior /
Josiane Dias de Azevedo. — 2019.
156 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima
Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Letras
em Rede Nacional, Instituto de Letras e Comunicação,
Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

1. Uso da pontuação. 2. Oralidade e escrita. 3. Ensino
de gramática. I. Título.

CDD 308.44

JOSIANE DIAS DE AZEVEDO

**O PONTO E A VÍRGULA NAS PRODUÇÕES ESCRITAS E NA ORIENTAÇÃO
DA LEITURA DE ALUNOS DO FUNDAMENTAL MAIOR**

A presente Dissertação, orientada pelo Professor Doutor Alcides Fernandes de Lima, foi submetida à Banca Examinadora, designada pelo colegiado do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS-UFPA), em 19/ 08/ 2019.

Os membros da Banca Examinadora consideraram o trabalho:

_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides Fernandes de Lima – Presidente (UFPA)

Profa. Dra. Maria do Socorro Silva de Aragão – Membro externo (UFC)

Profa. Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa – Membro interno (UFPA)

Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi – Suplente (UFPA)

A Raimundo de Jesus Ribeiro de Azevedo, meu querido esposo, que pacientemente me apoiou neste período de maior dedicação aos estudos e se esforçou para compensar minha ausência junto a meus filhos, amigos e familiares.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela dádiva da vida e por sempre me conduzir pelos melhores caminhos.

A meu marido Raimundo de Jesus Ribeiro de Azevedo, pela paciência e ajuda incondicional.

A meus filhos Vinícius e João Lucas, por entenderem minha ausência, aceitarem a mudança em nossa rotina e, muitas vezes, disfarçarem o aborrecimento devido a um passeio desmarcado.

A todos os meus familiares, por sempre me ajudarem. Em especial, a meus tios Antônio e Antônia Maria de Lima Quaresma, por cuidarem de meus filhos, com todo amor e carinho, sempre que necessário.

À grande amiga Maria da Conceição Vasconcelos, pelos inúmeros livros emprestados.

A meu orientador, professor Alcides Fernandes de Lima, pelos ensinamentos e pela paciência.

A todos os professores do curso, pelas excelentes aulas, injeções de ânimo, que fortaleceram em mim o desejo de lutar pela educação pública de qualidade. A vocês, Alcides Fernandes, Isabel Rodrigues, Thomas Fairchild, Marcos André, Márcia Ohuschi, Iaci Abdon, Fernando Maués, Fátima do Nascimento, Sílvio Holanda e Francisca Carvalho, minha eterna gratidão.

À Cláudia Mancebo, secretária do Profletras e amiga de todos os mestrandos, pessoa maravilhosa, sempre disposta a ajudar.

À amiga Tatiara Ferranti, de quem me aproximei durante o curso e que se tornou minha companheira de viagem Abaeté-Belém/ Belém-Abaeté. Muito obrigada, pelas conversas, conselhos e orientações.

À amiga de longas datas Nazaré Pinheiro, que foi minha professora no Ensino Médio, participou de momentos importantes de minha vida e com quem tive a honra de fazer muitos trabalhos durante o curso.

À querida Helena Borges, que conheci durante o curso e passei a admirar pela determinação e dedicação como aluna e profissional.

À Edilena Guerra, guerreira mesmo! Pessoa excelente, muito inteligente e dona de um vozeirão incrível... A poetisa da turma.

A todos os meus colegas de turma, pelas brincadeiras feitas objetivando quebrar as angústias, pela ajuda sempre que solicitada e pelo companheirismo, que permitiu superar as dificuldades.

A meus alunos do 7º ano, que participaram desta pesquisa, e à equipe gestora da escola onde ela foi realizada. Vocês foram importantíssimos para a realização deste trabalho.

Às professoras Fátima Cristina da Costa Pessoa, que participou de minha Banca de Qualificação e de Defesa, e Iaci de Nazaré da Silva Abdon, que participou de minha Banca de Qualificação. Muito obrigada pelas contribuições dadas para o aprimoramento deste trabalho.

À professora Maria do Socorro Silva de Aragão, por sua participação em minha Banca de Defesa, que enriqueceu meu trabalho com preciosas observações, feitas de forma simples e carinhosa.

À CAPES, pela bolsa de estudo concedida, que possibilitou que esta pesquisa fosse realizada.

Enfim, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta etapa fosse vencida.

“Refletir sobre a estrutura da língua e sobre seu funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita.”

(FARACO, 2008, p. 157)

RESUMO

Este trabalho analisa, por meio de atividades orais e escritas, as principais dificuldades de compreensão e de uso da vírgula e do ponto por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Abaetetuba-PA. Para sua realização, após observar as dificuldades presentes nos textos dos alunos, analisou-se o peso dos fatores sociolinguísticos no condicionamento dessas dificuldades e, em seguida, elaborou-se uma proposta de intervenção didático-pedagógica para auxiliar os professores no trabalho com os sinais de pontuação e estimular os alunos a refletirem sobre esse tema. Os pressupostos teóricos deste estudo trazem a contribuição de autores como: Kail (2013), sobre a aquisição da linguagem; Fayol (2014), em relação ao processo de aquisição da escrita; Marcuschi (2008), acerca da oralidade, relacionando-a ao letramento e às práticas sociais; e Antunes (2003), em torno da importância de se abordar a pontuação de forma reflexiva e vinculada à oralidade. Para a efetivação desta pesquisa, cuja metodologia é de natureza descritiva e quantitativa, foram analisados textos dos gêneros *fábula*, *relato de experiência vivida* e *texto de opinião*, além de um *teste de percepção* e uma *atividade oral*, conforme os pressupostos da Sociolinguística Educacional. Por meio das análises realizadas e dos estudos da literatura referentes ao tema em questão, observou-se que, no gênero *fábula*, os alunos não apresentaram muita dificuldade quanto ao uso dos sinais gráficos indicadores de diálogo (dois pontos e travessão), entretanto a vírgula e o ponto, em muitos momentos, não foram utilizados ou o foram de forma problemática, fato que se repetiu em todos os gêneros trabalhados, com maior incidência no gênero *relato de experiência* e menor incidência no gênero *texto de opinião*. Constatou-se também que os meninos têm mais dificuldades que as meninas em usar a vírgula e o ponto e em perceber os sentidos que a alteração na pontuação do texto pode proporcionar. Considera-se que tais dificuldades se devam, em parte, porque a pontuação ainda é trabalhada de forma prescritiva e descontextualizada, desvinculada de atividades de leitura e produção de texto. Dessa forma, avalia-se que trabalhar os sinais de pontuação tendo o texto como unidade de ensino e desenvolvendo atividades orais e escritas, por meio de diferentes contextos, possibilita que os alunos percebam o quanto a pontuação é importante para a construção de sentidos e a manutenção da coerência textual e, por isso, ferramenta essencial para a produção e compreensão de texto.

Palavras-chaves: Uso da pontuação. Oralidade e escrita. Ensino de Gramática.

ABSTRACT

This research examines, with the support of oral and written activities, the main problems on comprehension and usage of comma and full stop punctuation marks with students from Grade 7 of a public school in the city of Abaetetuba - Pará. For this purpose, it was analysed the relevance of sociolinguistics factors in these activities. Having examined the students's text problems, it was created an educational intervention proposal at pedagogical level to support professionals with punctuation marks teaching, as well as to motivate students to reflect on it. Theoretical framework comprises: Kail (2013) and the language acquisition; Fayol (2014) and the writing acquisition process; Marcuschi (2008), whose approach lies on oral expression and its relation with literacy and social practices; and Antunes (2003), who refers to the importance of studying punctuation marks by reflecting about it and bounding it to spoken language. In order to accomplish this research work, which methodology is descriptive and qualitative, it was analysed fable, experience reports, and opinion essays, together with a cognitive test and an oral activity, both according to Educational Sociolinguistics principles. Through the analysis and the current literature on this issue, it was possible to notice that in the genre fable the students did not have difficulties in the usage of speech marks (colon and quotation marks). However, comma and full stop were not employed or misapplied. It happened throughout all worked genres, showing a peak in the experience reports, but having such a lower incidence in the opinion essays. It was possible to observe that boys presented more problems with not only the comma and the full stop use than the girls did, but also to understand how these changes might interfere in the texts. These difficulties are considered to be due to punctuation has been still taught in a prescriptive and out of context approach, that is to say, not connected to reading and writing activities. Therefore, this work provides insights on learning punctuation marks with the text as a teaching unit, likewise developing oral and written activities through different contexts, enabling students to realize how important punctuation is for the meaning construction, and how it remains textual coherence. Hence, it is such an essential tool for the production and comprehension of texts.

Keywords: Punctuation Marks. Oral Expression and Writing. Grammar Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação da coleção <i>Tecendo Linguagens</i>	42
Figura 2 – Apresentação do apêndice do livro referente ao ponto.....	42
Figura 3 – Apresentação do apêndice do livro referente à vírgula.....	43
Figura 4 – Atividades sobre pontuação.....	44
Figura 5 – Continuação das atividades sobre pontuação.....	45
Figura 6 – Atividades sobre o uso da vírgula.....	46
Figura 7 – Orientações sobre o uso da vírgula.....	47
Figura 8 – Atividades sobre o uso da vírgula.....	48
Figura 9 – Atividades e orientações sobre o vocativo.....	49
Figura 10 – Atividades sobre o vocativo.....	50
Figura 11 – Atividades sobre o aposto.....	51
Figura 12 – Continuação das atividades sobre o aposto.....	51
Figura 13 – Orientações e atividades sobre o aposto.....	52
Figura 14 – Continuação das atividades sobre o aposto.....	53
Figura 15 – Atividades sobre oração coordenada e oração subordinada.....	53
Figura 16 – Atividades sobre o uso da vírgula.....	54
Figura 17 – Orientações e atividades sobre o uso da vírgula em relação às orações subordinadas adverbiais.....	55
Figura 18 – Continuação das atividades sobre o uso da vírgula em relação às orações subordinadas adverbiais.....	56
Figura 19 – Atividades sobre o uso da vírgula em relação às orações subordinadas adjetivas.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estratificação por atividades coletadas.....	61
Quadro 2 – Teste de percepção.....	66
Quadro 3 – Situações hipotéticas.....	67
Quadro 4 – Variáveis em estudo.....	69
Quadro 5 – Exemplificação da codificação de dados.....	77
Quadro 6 – Descrição da leitura dos alunos.....	103
Quadro 7 – Sentidos alcançados a partir da variável vírgula.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição geral dos dados extraídos das produções escritas dos alunos sobre o uso da vírgula.....	79
Tabela 2 – Uso da vírgula em função da variável sexo.....	81
Tabela 3 – Uso da vírgula em função da variável gênero textual.....	82
Tabela 4 – Uso da vírgula em função da variável organização do período.....	84
Tabela 5 – Uso da vírgula em função da variável marcação de constituintes sintáticos.....	86
Tabela 6 – Distribuição geral dos dados extraídos das produções escritas dos alunos sobre o uso do ponto.....	88
Tabela 7 – Uso do ponto em função da variável sexo.....	90
Tabela 8 – Uso do ponto em função da variável gênero textual.....	91
Tabela 9 – Uso do ponto em função da variável organização do período.....	93
Tabela 10 – Uso do ponto em função da variável marcação do ponto simples e do ponto parágrafo.....	95
Tabela 11 – Frequência e peso relativo das variantes <i>uso adequado do ponto</i> , <i>uso inadequado do ponto</i> e <i>uso parcialmente adequado do ponto</i> em função da variável sexo.....	97
Tabela 12 – Frequência e peso relativo das variantes <i>uso adequado</i> , <i>uso inadequado</i> e <i>uso parcialmente adequado</i> em função da variável marcação do ponto simples e do ponto parágrafo.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição geral dos dados extraídos das produções escritas dos alunos sobre o uso da vírgula.....	79
Gráfico 2 – Uso da vírgula em função da variável sexo.....	81
Gráfico 3 – Uso da vírgula em função da variável gênero textual.....	83
Gráfico 4 – Uso da vírgula em função da variável organização do período.....	85
Gráfico 5 – Uso da vírgula em função da variável marcação de constituintes sintáticos.....	87
Gráfico 6 – Distribuição geral dos dados extraídos das produções escritas dos alunos sobre o uso do ponto.....	88
Gráfico 7 – Uso do ponto em função da variável sexo.....	90
Gráfico 8 – Uso do ponto em função da variável gênero textual.....	92
Gráfico 9 – Uso do ponto em função da organização do período.....	94
Gráfico 10 – Uso do ponto em função da variável marcação do ponto simples e do ponto parágrafo.....	95
Gráfico 11 – Sentidos alcançados a partir da variável vírgula.....	108

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	19
1.2	JUSTIFICATIVA.....	20
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
2.1	ORALIDADE E ESCRITA.....	22
2.2	AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	24
2.3	A PONTUAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA.....	27
2.3.1	Sinais de natureza fonológico-semântica e de natureza estruturante	31
2.3.2	Periodização e paragrafação	35
2.4	OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NOS PCN.....	36
2.5	LIVRO DIDÁTICO: SELEÇÃO E USO.....	39
2.5.1	O PNLD e os Livros Didáticos	40
2.5.2	A Vírgula e o Ponto na coleção <i>Tecendo linguagens</i>	41
3	METODOLOGIA	59
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	59
3.1.1	Apresentação dos Sujeitos	60
3.2	COMPOSIÇÃO DO <i>CORPUS</i> E COLETA DE DADOS.....	61
3.2.1	Aplicação das Atividades de Escrita	62
3.2.2	Aplicação da Atividade Oral	65
3.2.3	Aplicação do Teste de Percepção	66
3.3	VARIÁVEIS ESTUDADAS.....	69
3.3.1	Variáveis Dependentes: os fenômenos investigados	69
3.3.2	Variáveis Independentes: os fatores controlados	70
3.3.2.1	Variável Social (extralinguística).....	70
3.3.2.2	Variáveis Linguísticas.....	70
3.4	TRATAMENTO DOS DADOS.....	75
3.4.1	Triagem dos Dados	75
3.4.2	Codificação dos Dados	75

3.4.3	Rodada dos Dados.....	77
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	78
4.1	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	79
4.1.1	A Variável Vírgula.....	79
4.1.1.1	A Variável Social.....	80
4.1.1.2	As Variáveis Linguísticas.....	82
4.1.2	A Variável Ponto.....	88
4.1.2.1	A Variável Social.....	89
4.1.2.2	As Variáveis Linguísticas.....	91
4.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	96
4.2.1	Nas Produções Escritas.....	96
4.2.2	Na Leitura.....	102
4.2.3	No Teste de Percepção.....	106
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	110
5.1	ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA.....	111
5.1.1	Primeira Etapa.....	111
5.1.2	Segunda Etapa.....	113
5.1.3	Terceira Etapa.....	114
5.1.4	Quarta Etapa.....	115
5.1.5	Quinta Etapa.....	116
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICES.....	128
	ANEXOS.....	136

1 INTRODUÇÃO

As observações feitas ao longo dos anos de trabalho em turmas de ensino fundamental foram as maiores motivadoras desta pesquisa. A partir delas, percebeu-se que a abordagem acerca dos sinais de pontuação é feita, na maioria das vezes, de forma prescritiva e dissociada do texto.

Entende-se que trabalhar a pontuação apenas como um conjunto de regras, exemplificadas com frases descontextualizadas, não ajuda o aluno a pontuar corretamente seu texto nem a perceber que em tudo o que se diz há finalidades.

Nesse sentido, esta pesquisa trata da importância da pontuação, em particular do ponto e da vírgula, para a construção do texto e a manutenção de sentidos. Ao desenvolvê-la, primeiramente se observou, em produções escritas e análises de textos de alunos do 7º ano, a dificuldade dos discentes em lidar com esses sinais de pontuação. Verificou-se que, muitas vezes, os alunos pontuam o texto levando em consideração apenas a respiração ou extensão das frases, porque acreditam que o ponto e a vírgula são sinais que têm como função apenas indicar pausas. Constatou-se que, ao procederem dessa forma, os alunos prejudicam a estrutura sintática de seus textos e, conseqüentemente, comprometem o sentido deles.

Verificou-se também que, entre outras coisas, os discentes não percebem que o uso do ponto implica uso de maiúscula, divisão do texto em parágrafos e ênfase de uma palavra ou frase, e que o uso da vírgula, dependendo do contexto e da intencionalidade de quem a usa, proporciona diferentes interpretações.

Por se perceber que essas dificuldades são recorrentes, as asserções iniciais para esta pesquisa foram:

- As dificuldades apresentadas pelos alunos quanto ao uso dos sinais de pontuação podem estar relacionadas à forma como esse conteúdo é trabalhado na escola.
- A organização de atividades que visem à reflexão e à produção de texto contribuirá para que os alunos percebam que os sinais de pontuação, além de orientarem o escrever, também estabelecem sentidos e denotam intenções.

- A insegurança dos alunos em perceber a relevância dos sinais de pontuação provém da ausência de atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa.
- A dificuldade dos alunos na percepção dos diferentes sentidos que a alteração na pontuação do texto proporciona decorre da falta de atividades orais envolvendo esses sinais nas aulas de Língua Portuguesa.

Para iniciar a investigação, achou-se necessário propor atividades orais e escritas para os alunos do 7º ano de uma escola pública do município de Abaetetuba. Durante as aulas, solicitou-se a produção de textos em diferentes gêneros e propuseram-se atividades orais a partir de textos e frases, objetivando verificar como os alunos usavam os sinais de pontuação em suas produções escritas e como percebiam as alterações que esses marcadores causam na leitura. Sabe-se que tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, os alunos demonstram insegurança na utilização dos sinais de pontuação e no reconhecimento dos sentidos que eles apresentam. Devido a essas limitações, produzem textos incoerentes e, muitas vezes, não conseguem compreender, inferir ou interpretar informações com precisão nos textos que leem. Não raro, erram a resolução de alguma atividade por não compreenderem o comando da questão, ou porque não se expressaram como desejavam por meio da modalidade escrita.

Antunes (2003, p. 50) ressalta que “(...) a escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala.” A autora evidencia que, em um evento de fala, a comunicação se dá de forma mais dinâmica, já que conta com vários recursos, dentre eles, as expressões faciais, a entonação e as pausas, ao passo que a escrita, por não dispor desses recursos, precisa fazer formulações sintáticas mais complexas e recorrer a várias ferramentas, sendo os sinais de pontuação uma delas.

Fayol (2014) ressalta que é oportuno que se reflita sobre o fato de muitos alunos não conseguirem aprender a ler e, principalmente, a escrever, ainda que tenham contato precocemente com o ensino dessas habilidades e vivam em um ambiente em que a escrita é frequente. “Sem dúvida, existem determinantes sociais: pobreza, baixo nível cultural das famílias, condições familiares difíceis. Todavia, eles não são suficientes para dar conta de todos os fracassos.” (FAYOL, 2014, pp. 7-8).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dezembro de 1996, no Art. 32, postula, como objetivo educacional, formar cidadãos que dominem a leitura, a escrita e o cálculo. Entretanto, para que se alcance esse objetivo, é necessário que se tenha consciência de que, embora os problemas da escola excedam o ambiente escolar, é inevitável propor atividades voltadas para o exercício pleno da linguagem verbal, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

O presente trabalho está organizado em seis seções: Introdução, Pressupostos Teóricos, Metodologia, Apresentação e Análise dos Resultados, Proposta de Intervenção e Considerações Finais.

Na primeira seção, é feita a apresentação do tema da pesquisa, mostrando como ela está organizada, quais são seus objetivos geral e específicos, a justificativa para sua realização, bem como sua relevância para o trabalho com a vírgula e com o ponto nas aulas de Língua Portuguesa.

Na segunda seção, busca-se refletir sobre pressupostos referentes à oralidade e à escrita, ressaltando suas diferenças e a importância de correlacioná-las para facilitar ao aluno a aquisição e o domínio da escrita, assim como o uso dos sinais de pontuação. Faz-se também uma análise sobre como os sinais de pontuação são tratados nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na coleção de livros didáticos *Tecendo Linguagens*.

Na terceira seção, fala-se sobre os procedimentos metodológicos adotados, evidenciando a natureza da pesquisa, sua contextualização e os procedimentos para a estratificação e a coleta de dados.

Na quarta seção, faz-se a apresentação e a análise dos resultados obtidos a partir dos dados coletados nas atividades propostas durante a diagnose – textos escritos, atividade oral e teste de percepção –, buscando-se representar esses resultados por meio de tabelas e gráficos.

Na quinta seção, são dadas algumas propostas de atividades que podem ajudar a diminuir os problemas referentes à leitura, à escrita, à compreensão e à interpretação de texto, evidenciados a partir da análise das atividades propostas para os alunos que colaboraram com esta pesquisa.

Na sexta seção, são feitas as considerações finais da pesquisa, retomando os objetivos propostos e as asserções iniciais, para reafirmar a necessidade de se

trabalhar os sinais de pontuação, especificamente o ponto e a vírgula, de forma contextualizada e reflexiva.

1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O presente trabalho, que se enquadra no âmbito da pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador detecta um problema e busca solucioná-lo (THIOLLENT, 1992), tem como objetivo geral analisar, a partir de produções escritas e de atividades orais, as principais dificuldades de compreensão e de uso dos sinais de pontuação por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Abaetetuba-PA, para, posteriormente, elaborar uma proposta de intervenção didático-pedagógica visando ao enfrentamento das dificuldades descritas na pesquisa.

Além do objetivo geral, o trabalho apresenta também os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os principais problemas referentes ao uso da vírgula e ao uso do ponto nas produções escritas dos alunos;
- b) Correlacionar o fator social (sexo) e os fatores linguísticos (gênero textual, organização do período, marcação de constituintes sintáticos e marcação do ponto simples e do ponto parágrafo) às dificuldades de uso da vírgula e do ponto pelos alunos, a fim de avaliar o peso dos fatores sociolinguísticos no condicionamento dessas dificuldades;
- c) Verificar como os alunos se comportam em relação aos sinais de pontuação durante a leitura e se conseguem perceber os diferentes sentidos obtidos a partir da ausência ou mudança de posição da vírgula no enunciado;
- d) Com base nas análises, elaborar uma proposta de atividades, de caráter pedagógico e didático, que auxilie professores do Ensino Fundamental a trabalharem os sinais de pontuação com seus alunos.

Para alcançar esses objetivos, serão desenvolvidas atividades com textos de diferentes gêneros, considerando-se as dimensões oral e escrita, conforme descrito na metodologia.

1.2 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa tem como tema central os sinais de pontuação, mais especificamente a vírgula e o ponto. O desejo de desenvolver esse estudo deve-se principalmente ao fato de perceber que os sinais de pontuação são importantes para a produção e compreensão textual, porém ainda são muito abordados pelo viés da gramática normativa.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), o ensino gramatical não pode estar desarticulado das práticas de linguagem, pois, se assim o for, será apenas um conteúdo a ser estudado para se fazer prova e passar de ano. Sabe-se que as reflexões propostas nesse documento têm ajudado muitos professores a mudarem a maneira de abordar o ensino da gramática, entretanto, a maioria ainda a aborda de forma problemática. Sendo assim, percebe-se que há avanços na forma como a Língua Portuguesa está sendo trabalhada na escola, mas ainda existem problemas no que se refere à abordagem de muitos conteúdos. Em relação aos sinais de pontuação, além de ensinar as regras de uso, é necessário enfatizar as intenções que podem ser percebidas ao relacionar esse recurso ao contexto em que foi utilizado.

Entende-se, assim, que o professor, ao abordar o assunto pontuação, deve propor atividades envolvendo a oralidade e o uso desses sinais em diferentes contextos, a fim de que o aluno perceba que a ausência da pontuação ou a troca desses marcadores pode comprometer o sentido do texto, além de evidenciar um ponto de vista ou proporcionar diferentes efeitos de sentido. É necessário, portanto, que o professor proponha atividades que permitam ao aluno perceber o quanto a pontuação é importante para a constituição de sentidos e coerência textual e, por isso, ferramenta essencial para a produção e compreensão de texto.

Por perceber que a abordagem aos sinais de pontuação num viés reflexivo ainda acontece em uma escala pequena, que os alunos apresentam muitas dificuldades de escrita e de interação comunicativa, principalmente no que se refere ao uso dos sinais de pontuação, e ainda, por compartilhar da angústia dos professores em lidar com essas dificuldades, achou-se importante pesquisar mais sobre o tema em busca de meios eficazes que possam auxiliar professores no trabalho com os sinais de pontuação e alunos no uso autônomo da língua.

Sendo assim, este trabalho busca fazer um estudo, por meio da metodologia Sociolinguística, voltado às dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à vírgula e ao ponto, na produção, na leitura e na interpretação de texto. A partir desse estudo, lança-se uma proposta de intervenção didático-pedagógica, composta por atividades escritas e orais, envolvendo diferentes gêneros e estratégias.

Nessa perspectiva, espera-se que esta pesquisa contribua academicamente para o ensino de Língua Portuguesa, auxiliando os professores no desenvolvimento de um trabalho mais reflexivo sobre a vírgula e o ponto, e somando-se a outros, como o de Silva (2017), que aborda o tema numa perspectiva discursiva da linguagem e sugere uma proposta pedagógica com fábulas contemporâneas; Lima (2017), acerca do ensino da vírgula partindo da concepção tradicional à interacional, como fator preponderante à estruturação das frases e conferência de ritmo e sentido, evitando ambiguidades; Fabricio (2016), a partir de uma abordagem e prática de ensino mais reflexiva sobre os sinais de pontuação; dentre outros trabalhos também relevantes.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, apresentam-se os pressupostos teóricos que fundamentam o presente estudo. Primeiro, faz-se uma abordagem sobre oralidade e letramento, destacando sua importância nas relações sociais, segundo Marcuschi (2008), Kail (2013) e Ferrarezi Jr. (2018). Depois, fala-se sobre a aquisição da escrita e o cuidado que o professor deve ter ao lidar com as hipóteses dos alunos nesse processo, a fim de evitar preconceitos, conforme reflexões de Fayol (2014), Cagliari (2007) e Ferrarezi Jr. (2018). Em seguida, aborda-se o papel dos sinais de pontuação na organização da escrita, de acordo com Cagliari (1998; 2007), Catach (1998), Vilela e Koch (2011) e Ferrarezi Jr. (2018) e, por fim, discorre-se sobre como o tema é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na coleção de livros didáticos *Tecendo Linguagens*.

2.1 ORALIDADE E ESCRITA

As relações entre oralidade e letramento, bem como entre fala e escrita, devem ser analisadas no contexto das práticas discursivas, nas relações interpessoais. Não é o conhecimento das regras gramaticais de uma língua que determina que seu usuário a utiliza de forma adequada, mas sim como ele procede, ao falar ou escrever, para produzir o sentido desejado em uma determinada situação. Tanto a oralidade, que pode se apresentar sobre variados gêneros textuais fundamentados na realidade sonora, quanto a escrita, que se constitui por sua materialidade gráfica, são práticas e usos da língua com características próprias, porém que não chegam a caracterizar dois sistemas linguísticos ou uma dicotomia, uma vez que não são suficientemente opostas (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 17).

A fala, enquanto prática da oralidade, é adquirida naturalmente nas relações interpessoais e constitui a base de nossa comunicação; ao passo que a escrita precisa ser ensinada, todavia, conforme afirma Marcuschi (2008, p. 16), “(...) enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural”.

Portanto, sem ignorar as condições precárias que são impostas à maioria de nossas escolas públicas, deve-se oportunizar ao aluno desenvolver atividades que envolvam essas duas práticas de uso da língua. Haja vista que, segundo a LDB, a educação escolar deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando. Dessa forma, precisa vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, a partir do desenvolvimento de atividades que incentivem o aluno a refletir sobre o uso da língua e sobre as relações sociais. Nessa perspectiva, a escola contribuirá para que o aluno esteja apto a se comunicar tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, sabendo reconhecer as intenções presentes em um discurso e se posicionar criticamente quando necessário.

Kail (2013) defende que a criança deve aprender a utilizar a linguagem para fins sociais de comunicação: fazer pedidos, manter uma conversa, construir argumentações, relatos e outras atividades de interação. Nesse sentido, desde os primeiros contatos com a escola, a criança precisa ser envolvida em atividades que permitam que ela construa sua autonomia comunicativa tanto por meio da escrita quanto por meio da oralidade. Por isso, a escola não pode priorizar apenas as atividades escritas, ainda que essa prática tenha se imposto à sociedade e adquirido um valor social até superior à oralidade.

Mais do que o resultado de uma disposição biogenética, aprender e usar uma língua natural configura uma forma de socialização e de inserção cultural (cf. MARCUSCHI, 2008, p.18). Segundo o autor, a escrita, enquanto manifestação formal do letramento, é adquirida primordialmente na escola, fato que depreende a essa realização da língua um caráter de prestígio e bem cultural desejável. Entretanto, ele observa também que o letramento não corresponde somente à aquisição da escrita, já que existem “letramentos sociais”, que, embora não estejam vinculados à escola, cumprem perfeitamente seu papel nas práticas sociais, por isso não podem ser menosprezados (cf. MARCUSCHI, 2008, p.19).

Analisando-se os contextos sociais básicos (trabalho, escola, família e outros), percebe-se que é comum o uso paralelo entre a escrita e a oralidade. Dessa forma, estar atento para os contextos sociais em que se prioriza a oralidade ou a escrita parece ser mais importante do que estabelecer a superioridade da escrita em relação à oralidade. É imprescindível que se questione, entre outras coisas: em que contextos e em que condições a oralidade e a escrita são usadas em nossa

sociedade, quais são as habilidades ensinadas na escola e com que visão se trabalha a escrita (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 22). O autor ressalta que a oralidade e a escrita são indispensáveis às relações sociais, por isso não se pode confundir seus papéis e seus contextos de uso, nem discriminar os usuários da língua, já que uma língua se fundamenta a partir dos usos que fazemos dela, e a variação linguística estabelece-se por esses usos.

2.2 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

As crianças aprendem a falar naturalmente e constroem adequadamente seu sistema linguístico atuando sobre a fala na formulação de hipóteses, que levam a acertos ou a erros, e contando com a mediação de um adulto. O meio social influencia na forma como o falante formula suas hipóteses e atua sobre a fala. Segundo Faraco (2008), é natural que o falante demonstre, em seu repertório linguístico, as particularidades da comunidade da qual faz parte.

Nessa perspectiva, dependendo das características da comunidade à qual o indivíduo pertença, ele apresentará mais ou menos dificuldade para se apropriar da escrita, a qual é produzida, na maioria das vezes, em condições diferentes das condições rotineiras das produções orais. É importante considerar também que a oposição entre as modalidades oral e escrita deve-se principalmente ao grau de monitoramento e ao contexto de produção, já que o usuário de uma língua não realiza um discurso diante de um auditório, da mesma forma que conversa com um amigo; assim como não escreve uma carta administrativa, da mesma maneira que produz uma lista de compras (cf. FAYOL, 2014, p.20).

Falando especificamente da escrita, Fayol (2014) caracteriza-a como uma ferramenta extremamente complexa e impossível de se observar de forma imediata sob todos os aspectos, por isso ressalta a importância de expor as crianças a uma variedade de escritos para que descubram algumas das propriedades dessa modalidade. Entretanto, afirma que, para descobrirem e compreenderem a base da palavra, da frase e do texto, elas necessitam de muito tempo e acesso ao letramento.

Ao falar sobre a relação entre letras e palavras, Fayol (2014) ressalta que as crianças, a princípio, conferem à letra o mesmo valor de um desenho e que não têm

dificuldade em perceber a relação entre formas escritas que lhes são comuns e seus respectivos referentes, sua dificuldade consiste em compreender que a escrita codifica a fala e não o sentido. Por isso, é difícil para elas admitirem que animais pequenos sejam representados por palavras grandes e animais grandes sejam representados por palavras pequenas, como acontece com *joaninha* e *leão*.

Para Fayol (2014, p. 37), “(...) a aquisição das noções de letras, palavras e frases depende fortemente da aprendizagem da leitura e, decerto, das intervenções dos adultos.” Nesse sentido, uma vez que muitas crianças vêm de famílias em que a prática da leitura e da escrita é quase nula, cabe à escola a tarefa de inseri-las nessas atividades. Para isso, a escola precisa tentar conhecer a realidade do aluno para poder planejar atividades de escrita que contemplem sua expectativa, caso contrário, o discente não demonstrará interesse pelas atividades propostas, passando, muitas vezes, a detestar qualquer ação que envolva a escrita e a leitura.

Como já foi dito anteriormente, o letramento não é empreendido apenas na escola, uma vez que a escrita está presente em diferentes momentos e tipos de interação, fato que justifica os diferentes graus de letramento apresentados pelos alunos ao chegarem à escola. Ignorar essa realidade, tentando fazer com que todos aprendam da mesma forma e no mesmo tempo, somente ajuda a aumentar o nível de evasão e de reprovação, e, conseqüentemente, de exclusão social.

Sendo assim, diante da situação de descaso pela qual passa a educação em nosso país, torna-se cada vez mais difícil e mais necessário resistir a tantos desmandos. A escola precisa considerar a diversidade sociocultural brasileira e, assim, desenvolver uma prática pedagógica que possibilite ao aluno manter-se na escola, para poder aprimorar seus conhecimentos e ter maiores chances de garantir sua plena cidadania. Não se pode exigir que crianças de realidades sociais diferentes aprendam a escrever no mesmo tempo e tenham em relação à escrita as mesmas perspectivas. Assim como, não se pode querer que o aluno tenha êxito no processo de aquisição da escrita, sem levar em consideração a variedade linguística que utiliza e suas perspectivas em relação à escola e ao futuro.

De acordo com Ferrarezi Jr. (2018), as dificuldades para a aquisição da escrita aumentam devido ao nosso sistema de escrita ser complementado por um complexo conjunto de sinais diacríticos, que se juntam às letras para tentar reconstruir um pouco da fala a partir do que está grafado. Segundo o autor, os

diacríticos, além de não reconstruírem a fala com êxito, representam mais um obstáculo para que os estudantes escrevam corretamente, principalmente no que se refere à pontuação, que conta com um conjunto de sinais usados para complementar e organizar a escrita, mas são ensinados, na escola, a partir de um número excessivo de regras que em nada ajudam os estudantes.

Ferrarezi Jr. (2018) defende ser necessário que a escola faça com que os alunos entendam a razão geradora de cada sinal de pontuação, sua necessidade e seu uso. Ou seja, de acordo com o autor, não adianta decorar regras exemplificadas em frases descontextualizadas, o importante é aprender a utilizar a pontuação, principalmente a vírgula, que é uma pontuação estruturante, que poucas pessoas conseguem usar satisfatoriamente. Fato que, segundo o autor, é consequência de explicações mal formuladas pela escola, que, frequentemente, ensina que a vírgula serve para marcar uma pausa pequena ou uma respiração pequena.

Na obra *Por que a escola não ensina gramática assim?*, ao tratar da topicalização e outros deslocamentos, observando aspectos morfossintáticos e semânticos, Silva e Alves (2014) ressaltam que, na verdade, essa famosa pausa, nada mais é que um elemento prosódico, um marcador de entonação que, na modalidade oral, auxilia na compreensão, mas que não se pode simplesmente transferir para a escrita. As autoras reforçam que oralidade e escrita constituem modalidades parecidas, mas não idênticas e, por isso, não podem ser igualmente pontuadas, cabendo ao professor mostrar essas diferenças e ressaltar que, para pontuar, deve-se levar em consideração a estrutura morfossintática e não a entonação da respiração e da prosódia.

Nesse sentido, a escola terá mais sucesso no cumprimento de seu papel de possibilitar ao aluno o acesso à cultura letrada e, assim, o direito efetivo à cidadania, se der condições para que os alunos, desde os primeiros anos escolares, aprendam a pensar como quem escreve e não como quem fala e, acima de tudo, se levar em consideração a realidade social do aluno. Do contrário, a escola não será um espaço de construção de conhecimento, e sim, mais um lugar de discriminação.

2.3 A PONTUAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO DA ESCRITA

Até a Idade Média, separar palavras e usar sinais de pontuação não eram preocupações presentes na hora de produzir textos. Os aspectos suprasegmentais da fala apareceram, na escrita, só recentemente, representados pelos sinais de pontuação e acentos gráficos (cf. CAGLIARI, 1997, p. 116). O autor afirma que os sinais de pontuação, assim como os acentos gráficos, não são ensinados no início da aprendizagem da escrita, por isso não costumam aparecer nas produções espontâneas dos alunos. Segundo o autor, às vezes, alguns alunos fazem uso do ponto ou do travessão somente para isolar palavras.

Cagliari (1998) defende que, uma vez que a escrita não se constitui só de letras, mas também de uma série de marcas e diacríticos, principalmente acentos e sinais de pontuação (ponto final, vírgula, ponto de interrogação, dois pontos e travessão), esses diacríticos precisam ser ensinados aos alunos, juntamente com o alfabeto. De acordo com o autor, dessa forma, os alunos entenderão que, além da ortografia, da clareza e da beleza gráfica das letras, eles precisam também dar atenção à forma como as palavras são organizadas no papel, ou seja, precisam estar atentos também ao uso dos sinais de pontuação, bem como de outros diacríticos também importantes para a produção escrita.

Cagliari (1998) afirma que muitas informações só serão acessíveis aos alunos em séries posteriores, mas que, na alfabetização, é importante chamar-lhes a atenção para o modo como o texto escrito se organiza, introduzindo noções de que os parágrafos giram em torno de ideias básicas e devem ser finalizados com ponto final e iniciados com letra maiúscula. O autor diz ainda que a fala das personagens do texto deve respeitar o espaço de parágrafo e ser marcada com sinais de pontuação. Segundo o autor, até mesmo a vírgula, cujo estudo apresenta mais dificuldade, pode ser trabalhada enfatizando seu emprego em enumerações.

Nessa perspectiva, a abordagem descontextualizada da gramática, que muitas vezes se dá desde o primeiro ciclo escolar, e o descuido com o ensino dos sinais de pontuação contribuem para que os alunos, mesmo no Ensino Médio, tenham muitas dúvidas quanto ao uso desses sinais, que desempenham um importante papel na organização e manutenção de sentido do texto.

Segundo Catach (1998 *apud* PACHECO, 2006) os sinais de pontuação são essenciais para a escrita, pois, além de atuarem na separação de palavras e grupo de palavras, destinam-se a esclarecer o texto, já que, entre outras funções, determinam a entonação e evitam ambiguidades, auxiliando, assim, a compreensão e interpretação textual. Tal fato pode ser comprovado ao se analisar, por exemplo, a sentença “*Ana estava dormindo*”, que, como está escrita, não esclarece se se trata de uma pergunta, uma afirmação ou uma exclamação, mas, dependendo do sinal de pontuação utilizado, torna-se clara. Assim, com o ponto final tem-se uma afirmação “*Ana estava dormindo.*”; com o ponto de interrogação, uma pergunta “*Ana estava dormindo?*” e com o ponto de exclamação, espanto ou aborrecimento “*Ana estava dormindo!*”. Podendo, ainda, o termo *Ana* passar de sujeito a vocativo a partir da interposição de uma vírgula “*Ana, estava dormindo!*”.

Vilela e Koch (2001) enfatizam que, devido à saliência atribuída a um ou a outro elemento, a entonação desempenha papel fundamental no relacionamento entre estruturas frásicas, e muitos dos aspectos da entonação são realizados pelos sinais de pontuação. Segundo os autores, são esses marcadores que garantem a melodia das frases, sua articulação interna (pausa ou ausência de pausa) e seu ritmo, por isso eles ressaltam que é necessário abordar esse tema com mais atenção para que os alunos conheçam as funções que os sinais de pontuação têm e passem a usá-los e analisá-los com propriedade. Entretanto, ainda é comum nas escolas esse assunto ser abordado a partir de um conjunto de regras, que regem o uso dos sinais de pontuação sem possibilitar a reflexão sobre ele, de modo que os alunos não percebem muitas das propriedades desses diacríticos.

Falando especificamente da vírgula, cujo uso requer maior atenção, percebe-se que os alunos comumente a usam sem levar em consideração a estrutura sintática da frase, o que faz com que construam textos incoerentes, ou coerentes, mas sem expressar o que gostariam. Segundo Dahlet (2007), existem três critérios que devem ser levados em consideração ao se usar os sinais de pontuação: a sintaxe, o semantismo e a voz, via entonação e pausas. A autora ressalta, ainda, que a primeira razão da pontuação é a de possibilitar que o texto escrito possa ser lido, mas, diferente das gramáticas que preferem apresentar os sinais e suas funções por meio de nomenclaturas, a autora acha importante relacioná-los às suas funções. Por isso, divide-os em duas classes: sinais de

sequencialização, que operam em nível sintagmático; e sinais de enunciação, que apontam algum tipo de contato com o co-enunciador e podem ocorrer em um contexto monológico ou dialógico.

Nesse sentido, é importante que a escola não se detenha apenas às nomenclaturas e preceitos de “isto pode” e “isto não pode” e proponha atividades que ajudem a despertar a consciência dos alunos para as funções dos sinais de pontuação. Dahlet (2007) reafirma que os sinais de pontuação têm função essencial na organização da escrita e manutenção de sentidos, não devendo ser estudado de forma simplista. A autora destaca que o aluno precisa ser estimulado a perceber as inúmeras possibilidades de uso desses diacríticos e o quanto se podem extrair significações de seus usos.

É importante considerar que, com a invenção da escrita, abriu-se a possibilidade de comunicação sem que os interlocutores estivessem frente a frente. Sendo assim, os grafemas passaram a ser os responsáveis por reproduzir os fonemas da língua oral e, tardiamente, a pontuação assumiu a responsabilidade de expor as características da voz – entonação, pausas, ritmo. No entanto, Dahlet (2007) afirma que os sinais de pontuação cumprem esse papel com imperfeições e cita três razões que acredita serem as principais para explicar essa resistência no plano das representações: o fato de a língua escrita não ser uma mera representação da língua oral, a leitura em voz alta ter perdurado por muitos séculos antes do surgimento da leitura silenciosa e a linguagem mental ser dotada de entonação.

Dahlet (2007) explica sua ideia, evidenciando que, se a escrita fosse uma representação do oral, cada palavra de uma língua só teria uma pronúncia possível e não haveria diferença ao se expressar essas modalidades. Em contrapartida, mostra que o que se tem são diferenças tanto no plano da substância quanto no da forma, pois a expressão do oral se dá por meio do ar e de fonemas, ao passo que a expressão do escrito se dá por meio de tinta e grafemas. A autora ressalta também que defender o discurso dos gramáticos de que a pontuação indica pausa por meio da vírgula, não faz muito sentido, nos dias atuais, em que se tornou comum a leitura silenciosa. Afirma que os linguistas já provaram que não há uma relação biunívoca rígida quando se oralizam os textos e, para finalizar sua explicação, afirma que há

indicações sintáticas tanto no oral quanto no escrito, explicando que, no oral, essas indicações são marcadas pela entonação, e, no escrito, pelos sinais de pontuação.

Corroborando essa ideia, Ferrarezi Jr. (2018) ressalta que, quando se fala, além da melodia empregada no que se enuncia, usa-se também expressões faciais, gestos e outros recursos que compõem um cenário interpretativo para o que foi dito. Entretanto, quando se escreve, não se pode expressar o que se quer com a mesma riqueza de detalhes, por isso se torna impossível representar, com perfeição, a fala por meio da escrita:

Podemos contar com o semantismo próprio das palavras, de uma boa construção do texto e acrescentar um conjunto de diacríticos que permitam que saibamos, por exemplo, se aquilo que está escrito deve ser entendido como uma pergunta, se é uma explicação, se é uma tentativa de ironia. É para essas indicações primárias que servem os sinais de pontuação e os demais sinais que temos para indicar questões de ordem discursiva e da organização sintática do texto (FERRAREZI JR., 2018, p. 52).

Segundo o autor, por meio dos sinais de pontuação, o que se pode é dar indicações primárias do que se quer que a escrita signifique. Por isso, é importante que se tenha a consciência de que nem todas as marcações sintáticas da modalidade oral podem ser representadas, na modalidade escrita a partir da pontuação. Como afirma Luft (2007, p. 7), “(...) a pontuação em língua portuguesa obedece a critérios sintáticos, e não prosódicos.” Levando-se em consideração esse aspecto, faz-se necessário que a escola selecione quais são os casos de pontuação que devem ser abordados em cada série, obedecendo ao grau de complexidade sintática. Além disso, é preciso também possibilitar ao aluno entender que esses sinais são ferramentas importantes para a produção e interpretação de texto, e não um mero assunto que será estudado para se fazer prova.

Trabalhar nessa perspectiva aumenta, significativamente, as possibilidades de o aluno usar corretamente os sinais de pontuação (principalmente a vírgula), além de perceber as alterações de sentido que a mudança na pontuação causa, conseguir identificar as intenções presentes na escolha de uma determinada pontuação e, assim, compreender e interpretar satisfatoriamente o que lê.

Caso o aluno entenda a lógica geradora de cada sinal de pontuação, perceberá que se trata de um recurso que obedece tanto à gramática, que define as normas de uso dos sinais, quanto à liberdade do usuário de escolher um sinal a

outro. Portanto, não há dúvida de que é importante trabalhar os sinais de pontuação na escola, resta escolher a melhor forma de abordar esse assunto para que, de fato, o aluno o internalize e passe a lidar com esses diacríticos de forma consciente.

2.3.1 Sinais de natureza fonológico-semântica e de natureza estruturante

De acordo com Ferrarezi Jr. (2018), os sinais de pontuação acrescentam à escrita informações fonológico-semânticas ou de cunho estrutural. Nesses termos, reforça-se a importância da pontuação, pois ela acrescenta informações ao texto, principalmente no que diz respeito à entonação, que é um dos principais recursos da oralidade, indicando, por exemplo, se o que está sendo dito é uma afirmação, uma exclamação, uma pergunta ou uma ironia.

Ferrarezi Jr. (2018, p. 57) afirma que os sinais de natureza fonológico-semântica “(...) procuram indicar primeiramente a melodia com que devemos ler os períodos (por isso são de natureza fonológica) e o sentido geral da frase em que são usados (por isso são, também, de natureza semântica)”. Os sinais que cumprem esse papel são: ponto-final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências e dois-pontos. Porém, segundo o autor, para indicar pergunta, afirmação ou ironia, é necessário que o sinal de pontuação esteja vinculado ao conteúdo do texto em que foi usado, caso contrário, não será possível compreender com exatidão o sentido do que está escrito.

Dentre os sinais de natureza fonológico-semântica, este trabalho se detém ao uso do ponto, que, na perspectiva tradicional, assinala a pausa máxima da voz ao fim de uma entonação, sendo denominado *ponto simples* caso indique o término de um período no interior de um parágrafo, *ponto final* se indicar o fim de um enunciado, ou *ponto parágrafo* se se passar de um grupo de conceitos a outros de mesma esfera de afinidade, porém escritos em linha diferente.

O ponto, além de ser usado para indicar final de período, é frequentemente usado também em:

- abreviaturas (*Vossa Senhoria= V.Sa.*);
- referências bibliográficas (*CAGLIARI, L. C. Elementos de Fonética do Português Brasileiro. São Paulo: Paulistana, 2007.*);

- numerações de títulos, subtítulos ou outros elementos de documentos científicos, leis, contratos etc. (4.3.2 *Os elementos formais do contrato social*).

No final de período, o ponto pode indicar:

- a) afirmação ou negação direta (*João tem 10 anos./ Nunca participei de qualquer esquema de corrupção.*);
- b) uma pergunta indireta (*Quero saber quem quebrou o vaso da sala.*);
- c) uma ordem ou sugestão (*Você poderia fazer um curso de informática.*) (cf. FERRAREZI JR., 2018, pp. 61-65).

Como se pode observar nesses exemplos, o ponto é o mais versátil dos sinais de pontuação, portanto são muitos os usos fonológico-semânticos comuns a ele. De acordo com Ferrarezi Jr. (2018), não existe, por exemplo, uma regra melódica que valerá para todas as interrogativas ou exclamativas, porque, segundo o autor, as sentenças não têm uma melodia “linear”, ainda que em toda sentença haja a acentuação melódica da palavra que é considerada como foco temático da sentença.

Ferrarezi Jr. (2018) ressalta que a frase “*Vá ao mercado e traga dois quilos de batata.*”, da forma como está escrita, não possibilita saber o que se está enfocando, entretanto, se ela for falada, a melodia dará essa informação. Para exemplificar, o autor sugere situações em que uma mãe dá essa ordem ao filho:

Situação 1: A mãe mandou, o filho não quer ir e a mãe repete a ordem:
VÁ ao mercado e traga dois quilos de batata.

Situação 2: A mãe deu a ordem e o filho perguntou se podia ser na feira. A mãe repete a ordem:
Vá **AO MERCADO** e traga dois quilos de batata.

Situação 3: A mãe deu a ordem e o filho entendeu “dez” quilos. Ela repete:
Vá ao mercado e traga **DOIS** quilos de batata.

Situação 4: A mãe deu a ordem e o filho não entendeu o que era para comprar. Ela ressalta:
Vá ao mercado e traga dois quilos **DE BATATA** (FERRAREZI JR., 2018, p.60).

Como se demonstrou, fica evidente que, quando se fala, é fácil marcar o foco temático, mas, quando se escreve, os sinais de pontuação de natureza fonológico-semântica não têm como fazer essa marcação nem como evidenciar o

estado emocional de quem fala. Na escrita, para marcar a entonação de termos do enunciado, o que ainda se pode é enfatizar um sintagma adverbial por meio da vírgula, que é um sinal de natureza estruturante, sobre o qual se falará adiante.

Observando os exemplos dados, percebe-se que somente, na situação 2, seria possível usar vírgulas para marcar o “pico” melódico, que recai sobre o sintagma *ao mercado*. Nas demais situações, o uso da vírgula infringiria a estrutura sintática da sentença escrita. Esse fato reafirma o que é exposto por Dahlet (2007, p. 298):

Entre as realizações oral e escrita da língua, a linha de divisão diz respeito às posições sintáticas, elas mesmas decorrentes das posturas enunciativas e comunicativas do ato linguageiro que podem ora se encontrar, ora não, em ambas as modalidades, como bem demonstrou Marcuschi (2000) (DAHLET, 2007, p. 298).

Ainda falando sobre o sinal de natureza fonológico-semântica tratado neste trabalho, Ferrarezi Jr. (2018) chama a atenção para o fato de que, devido ao ponto-final poder ser seguido por um período na mesma linha ou por outro parágrafo, ele não indica um final e sim, separação, organização, ou seja, funciona como um sinal organizador. O autor ressalta também que é por esse motivo que, tradicionalmente nos ditados, os professores nomeiam o ponto-final como “ponto-seguido” e “ponto-parágrafo”.

Quanto aos sinais de natureza estruturante, Ferrarezi Jr. (2018) mostra que eles são usados, mesmo que inconscientemente, para informar, por meio da entonação da fala, de gestos e de outros recursos, os sentidos gerais e os focos temáticos do que se diz, além de indicar, com precisão, dados da estrutura sintática construída:

Nossa gramática internalizada, aquela que rege a nossa fala cotidiana e que usamos sem saber que usamos e, até, sem saber que sabemos, possui recursos perfeitamente adequados para mostrar como a estrutura de nossa fala está organizada (FERRAREZI JR., 2018, p.78).

Nessa perspectiva, o falante da língua tem formas padronizadas para dar informações a partir de estruturas comuns, mas também é capaz de evidenciar, por meio da melodia do que está sendo dito, que houve alteração nessa estrutura. É fácil perceber que até mesmo as crianças utilizam esse recurso sem dificuldade.

Todavia, Ferrarezi Jr. (2018) expõe que, na escrita, informar a mudança na estrutura comum da frase não é tão simples quanto na fala, porque não se dispõe de alguns recursos que são próprios dessa modalidade, então é necessário que se recorra aos sinais de pontuação, principalmente, à vírgula e ao ponto e vírgula. Entretanto, o autor ressalta que o uso desses sinais, na maioria das vezes, exige que se tenham conhecimentos sobre análise sintática.

Segundo Ferrarezi Jr. (2018), é justamente essa dificuldade em relação à análise sintática que faz com que muitos alunos concluam a educação básica sem saber usar a vírgula e o ponto e vírgula, e muitos professores ensinem que a vírgula corresponde a uma “pequena pausa” ou “pequena respiração”. Segundo o autor, abordar esse tema nessa perspectiva é um absurdo, o qual ele exemplifica a partir da sentença *“Mamãe, meu amor, comprarei, hoje mesmo, para você no mercado: maçã, batata, feijão, óleo, rúcula, farofa, tomate, espinafre, ovos, doces, pães, tudo fresquinho, tudo de primeira!”* (FERRAREZI JR., 2018, p. 80). O autor ressalta que essa sentença não apresenta nenhuma inadequação quanto à pontuação, entretanto, se for lida, apenas respirando em cada vírgula, a leitura fica prejudicada, uma vez que, para indicar coordenações e alterações na ordem mais comum da língua, é necessário ler com entonação e não simplesmente fazendo pausas.

O sinal estruturante abordado neste trabalho é a vírgula. Para Ferrarezi Jr. (2018), ensinar a usá-la não é uma tarefa fácil, principalmente nos primeiros anos escolares, pois a organização sintática da língua só pode ser compreendida quando a criança já consegue lidar com abstrações, o que só acontece em torno dos 11 ou 12 anos. No entanto, como já foi mencionado, é possível e necessário que se trabalhem alguns aspectos referentes à pontuação de forma gradual, de acordo com sua complexidade.

Para Ferrarezi Jr. (2018), os dois maiores complicadores para o aprendizado do uso da vírgula (e do ponto e vírgula) consistem no fato de a língua escrita ser diferente da língua falada, impedindo que suas pausas naturais determinem a marcação estrutural da língua escrita; e o ensino de sintaxe no Brasil ser historicamente ineficiente, fazendo com que o aluno se preocupe apenas com a memorização de exemplos que serão cobrados em provas, mas que em nada contribuem para que se tenha consciência da estrutura frasal.

Dessa forma, o autor ressalta que dizer ao aluno que a vírgula corresponde a uma “pequena pausa” ou a uma “pequena respiração” fará com que ele leia sem entonação e escreva usando vírgulas onde não deveria usar. Ferrarezi Jr. (2018) afirma ainda que, para fazer com que o aluno aprenda a pontuar seu texto, a escola o obriga a decorar inúmeras regras de uso da vírgula, as quais ele não consegue entender porque não sabe análise sintática. Ou seja, para o autor, essa forma de ensinar não contribui para que o aluno seja proficiente ao ler e ao escrever, ao contrário, faz com que ele se sinta incapaz. Nessa perspectiva, para ser proveitoso, é necessário que o trabalho com a gramática seja feito de forma contextualizada. Quanto mais os alunos leem e escrevem, sendo orientados e inquiridos a refletir sobre sua leitura e sua escrita, mais aprenderão.

2.3.2 Periodização e paragrafação

Como já foi dito, os sinais de pontuação ajudam a indicar, na escrita, informações que, na oralidade, são evidenciadas por gestos, entonações e outros recursos. Todavia, além desses diacríticos, para tornar o texto mais claro, é necessário organizá-lo de forma coerente.

A primeira forma de organização do texto escrito é a organização em períodos, os quais podem ser formados por uma única frase (período simples) ou por várias frases (período composto) (cf. FERRAREZI JR., 2018, p. 54). De acordo com o autor, o período composto é mais comum no uso cotidiano da língua e mais difícil de analisar sintaticamente, porém, a partir da periodização, é possível identificar os períodos sintáticos e separá-los com sinais de pontuação.

Assim como Cagliari (1998), Ferrarezi Jr. (2018) ressalta a importância de refletir com os alunos sobre como o texto se organiza, mostrando que, na escrita, um período se inicia com letra maiúscula e se encerra com um sinal de pontuação fonológico-semântico: ponto-final, ponto de interrogação e outros. Para o autor, ainda que, internamente, as partes constituintes do período (os sintagmas) organizam-se a partir da ausência de pontuação ou pelo uso da vírgula e do ponto e vírgula.

Outra forma de organização da escrita sobre a qual Ferrarezi Jr. (2018) discorre é a paragrafação, que, segundo ele, é estruturada em torno de um ponto

temático. Ou seja, um novo parágrafo é criado cada vez que se avança no conteúdo sobre o qual se está escrevendo. O autor ressalta, ainda, que o parágrafo é marcado com um recuo na primeira linha, o qual, na escrita manual dos alunos, deve indicar que se está dando início a um novo parágrafo.

A história da paragrafação evidencia que sua função principal é a legibilidade. Segundo Dahlet (2007), a introdução de marcas divisórias no texto permitiu que os escribas e os leitores pudessem se referir a segmentações de unidades textuais menores sem a necessidade de retomar todo o texto, por isso a autora considera que o parágrafo é o primeiro sinal de pontuação que apareceu nos textos e somente depois, por meio da imprensa, apareceu a alínea, que, morfológicamente, é um branco, um vazio.

Ferrarezi Jr. (2018) enfatiza que a paragrafação não é simples de aprender e, por isso, é importante que o professor crie diferentes estratégias para treinar com os alunos a divisão do conteúdo do texto em parágrafos. O autor afirma, também, que, embora a periodização e a paragrafação facilitem a compreensão do conteúdo do texto e sejam importantes no aprendizado da escrita, a periodização tem maior influência na compreensão textual.

2.4 OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NOS PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados objetivando garantir que todos tenham acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania, independentemente de sua condição socioeconômica. No entanto, para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que a educação seja mais valorizada, já que muitas das dificuldades presentes em nosso sistema educacional são frutos da falta de investimento nas escolas e na formação dos profissionais em educação.

Portanto, ações políticas efetivadas em busca de melhorar a qualidade educacional, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, são importantes, mas não são suficientes. É imprescindível, entre outras coisas, que o discente disponha de ambiente propício a aprendizagem e o docente tenha oportunidade de formação continuada e valorização profissional para que, de fato,

tenha condições de pôr em prática o que é proposto nos PCN. Como o próprio documento afirma:

A perspectiva de conferir à escola a responsabilidade de elaboração e desenvolvimento de seu projeto educativo não deve significar omissão das instâncias governamentais, tanto nos aspectos administrativo e financeiro como também no pedagógico (BRASIL, 1998, p. 86).

Para que o projeto educativo proposto na escola esteja de acordo com os PCN e tenha sucesso em sua execução, é importante que ele não seja coordenado por uma equipe mal remunerada e sem acesso à formação continuada. A participação em projetos de capacitação é fundamental para o êxito das práticas pedagógicas, pois o professor não pode ser apenas um transmissor de conteúdos. Ele deve ser alguém que os problematiza e faz com que os alunos reflitam sobre eles. Para isso, o professor precisa estar disposto a sempre aprender, ser incentivado a isso e valorizado pelo trabalho que realiza.

Essa visão em relação ao ensino coaduna com o que é proposto nos PCN de Língua Portuguesa, que destacam ser necessário oportunizar ao aluno a ampliação de seus conhecimentos linguísticos e discursivos a partir da prática de reflexão sobre a língua. Para isso, os conteúdos de Língua Portuguesa organizam-se em torno do uso da língua oral e da língua escrita, e em torno da reflexão sobre a língua e a linguagem.

Dessa forma, os PCN de Língua Portuguesa sugerem que as atividades propostas sejam organizadas em dois eixos: USO e REFLEXÃO. O eixo USO deve contemplar a escuta e leitura de textos, além da produção de textos orais e escritos; enquanto o eixo REFLEXÃO contempla a análise linguística. Nessa proposta, os conteúdos devem ser selecionados e trabalhados não em função de uma prova, mas como mecanismo necessário para a interação entre as pessoas.

Ao falar sobre aspectos gramaticais, os PCN de Língua Portuguesa sugerem que esses aspectos, bem como a pontuação, sejam abordados a partir das necessidades percebidas nas produções escritas dos alunos, levando em consideração dois fatores: "(...) por um lado, o que pode contribuir para maior adequação e legibilidade dos textos e, por outro, a capacidade dos alunos em cada momento." (BRASIL, 1997, p. 60).

Em relação ao ensino da pontuação, os PCN de Língua Portuguesa ressaltam que ele vem sendo confundido com o ensino dos sinais de pontuação, o que é evidenciado, principalmente, quando se ensina que a pontuação serve para indicar, na leitura em voz alta, as pausas para respirar. De acordo com os PCN, essa confusão se deve ao fato de, antigamente, o texto não ser pontuado pelo escritor e sim pelo leitor, de acordo com a interpretação que este fazia do que estava lendo e do que considerava melhor para a compreensão de quem iria ouvi-lo.

Os PCN de Língua Portuguesa ressaltam também, como confusão em relação ao ensino da pontuação, a afirmação de que o que se pontuam são as frases. Ou seja, essa afirmação não leva em consideração que o texto é um fluxo contínuo que apresenta fronteiras sintático-semânticas, as quais são separadas pela pontuação, podendo ser frases, mas também, partes de frases ou parágrafos. De acordo com os PCN:

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido (BRASIL, 1997, p. 59).

Nessa perspectiva, a pontuação funciona como um organizador do texto, responsável também pelos diferentes significados que ele pode ter. Dessa forma, não existe apenas uma possibilidade de pontuação, o que implica dizer que este assunto não pode ser apresentado ao aluno como um conjunto de regras. A única regra definida é a de que não se pode pontuar entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento.

Partindo desse princípio, os PCN ressaltam que, para o aluno aprender a pontuar, é necessário que ele reflita sobre os porquês de se escolher um sinal a outro, leve em consideração aspectos estilístico e de sentido, observe os sinais característicos de cada gênero e os efeitos de sentido obtido a partir de escolhas estilísticas de bons autores. Por isso, os PCN afirmam que esse aprendizado deve ser orientado por quem tem conhecimento sobre o assunto.

Em relação ao primeiro e segundo ciclo, a fim de que o aluno ganhe autonomia ao escrever e amplie seus conhecimentos, os PCN de Língua Portuguesa sugerem, dentre outras coisas, que se apresente aos alunos, gradativamente:

- As noções da divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências;
- A separação entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos e travessão ou aspas;
- A indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações.

Sugere-se também que o aluno seja orientado para revisar a pontuação de seu texto e espera-se que ele aprimore seus conhecimentos para que consiga dividir o texto em frases e utilize recursos coesivos utilizando o sistema de pontuação.

Quanto à produção de textos escritos, os PCN afirmam que, no terceiro ciclo, já se espera que o aluno saiba utilizar os recursos do sistema de pontuação, organizando seu texto em parágrafos, com períodos bem estruturados, garantindo a relevância das informações em relação ao tema. Todavia, ainda é comum perceber que mesmo alunos do Ensino Médio têm dificuldade de expressar-se por meio da modalidade escrita, e muitas dessas dificuldades estão relacionadas ao uso dos sinais de pontuação.

Como estratégia para solucionar problemas de pontuação, os PCN do terceiro e do quarto ciclos postulam que se use a intuição sobre as unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas). Isso reafirma a importância de se selecionar os conteúdos que serão trabalhados, bem como a forma de trabalhá-los, pois o aluno precisa ser direcionado de acordo com o movimento metodológico de ação – reflexão – ação, sugerido nos PCN, para poder se apropriar dos conteúdos e transformá-los em conhecimento adquirido. Somente assim utilizará, de forma exitosa, a intuição para solucionar problemas de pontuação.

2.5 LIVRO DIDÁTICO: SELEÇÃO E USO

Os PCN postulam que os recursos didáticos desempenham um importante papel no processo de ensino e aprendizagem, desde que se tenha clareza das possibilidades e dos limites desses recursos e de como utilizá-los nas atividades escolares. Em relação aos livros didáticos, percebe-se que, muitas vezes, não são bem utilizados pelo professor. Frequentemente, isso acontece porque os livros que chegam às escolas não foram os escolhidos pelos professores e, por isso, não estão

adequados à realidade escolar (é comum os professores relatarem que não receberam o livro que escolheram). Às vezes, a má utilização desse material se dá porque o professor não consegue usar de forma crítica esse instrumento, que acaba sendo visto, ilusoriamente, como o único material necessário para a condução de sua disciplina. Outras vezes, isso acontece porque, ainda que os materiais didáticos sejam bons, os professores não conseguem explorá-los satisfatoriamente.

Sabe-se que a sociedade brasileira é marcada por diversidades culturais, sociais e étnicas, além de ser permeada de desigualdades socioeconômicas. A educação é a arma para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, entretanto, muitas vezes, a escola não trabalha nessa perspectiva. Ainda hoje, muitos livros didáticos de Língua Portuguesa, por meio de textos e imagens, transmitem uma visão preconceituosa sobre vários aspectos da estrutura social, além de proporcionarem um estudo da língua de forma descontextualizada e não explorarem os textos como ponto de partida para reflexões, que exigirão certo esforço dos alunos, mas também lhes possibilitarão serem pessoas mais fortes, humanas e livres.

Nesse sentido, é de suma importância que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem lutem contra o preconceito e a discriminação, e, para tanto, é necessário, dentre outras coisas, que se analise de forma criteriosa o livro didático que se utilizará. É fundamental que toda equipe escolar se envolva no processo de escolha do livro didático e leve em conta os objetivos gerais e específicos das disciplinas, que deverão estar de acordo com os PCN e o perfil da escola. Além disso, é necessário que o professor planeje suas aulas levando em consideração a necessidade de complementar esse material didático de forma crítica e em sintonia com o planejamento escolar.

2.5.1 O PNL D e os Livros Didáticos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) postulam que o objetivo maior do ensino da língua materna é formar leitores e escritores competentes, capazes de interagir na sociedade.

O livro didático é um importante recurso para auxiliar alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, por isso ele é oferecido a escolas públicas

mediante análise e seleção pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Espera-se que esse material venha ao encontro dos objetivos propostos nos PCN para o ensino da Língua Portuguesa, desenvolvendo um trabalho reflexivo a partir de diferentes gêneros discursivos e de forma articulada com os principais eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual e conhecimentos linguísticos.

Para garantir que esses objetivos sejam alcançados, o PNLD criou critérios, aos quais as editoras têm que atender a fim de que sua proposta seja aceita. De acordo com o Guia de Livros Didáticos Ensino Fundamental Anos Finais, na edição do PNLD 2017, vinte e uma coleções de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental foram avaliadas com base nos critérios expostos no Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI: Edital PNLD 2017. Seis delas (28,6%) foram aprovadas.

A coleção *Tecendo Linguagens*, analisada neste trabalho, foi uma das aprovadas e está presente no Guia do PNLD para o período de 2017 a 2019. Foi editada pela IBEP e teve a 4ª edição lançada no ano de 2015. A decisão de analisá-la se deve ao fato de que, no município onde esta pesquisa foi realizada, por orientação do alinhamento curricular proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹, todas as escolas adotaram esta coleção como suporte pedagógico. Dessa forma, achou-se importante verificar como a pontuação está sendo abordada nesse manual didático, já que, muitas vezes, o professor usa o livro didático como seu principal recurso pedagógico.

2.5.2 A Vírgula e o Ponto na coleção *Tecendo linguagens*

A coleção *Tecendo Linguagens* possui quatro volumes – sexto, sétimo, oitavo e nono anos – e cada um é dividido em quatro unidades, que, por sua vez, dividem-se em dois capítulos. Cada unidade tem um título que norteia os temas que serão tratados nos capítulos. No Guia do PNLD para o período de 2017 a 2019, em uma visão geral, a coleção é avaliada positivamente, devido apresentar um vasto

¹ Um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil.

trabalho com a leitura a partir de uma diversidade de gêneros, possibilitando a reflexão sobre temas sociais, que contribuirão para a formação humana dos estudantes. O objetivo deste trabalho, ao analisar essa coleção, é verificar como a vírgula e o ponto estão sendo abordados nos referidos volumes.

Figura 1 – Apresentação da coleção *Tecendo Linguagens*.



Fonte: Acervo da autora deste trabalho.

Verificou-se que os livros de sexto, oitavo e nono anos da coleção *Tecendo Linguagens* trazem um apêndice gramatical no qual a abordagem em relação à pontuação é feita de forma prescritiva. Já o volume do sétimo ano não traz informações sobre pontuação em seu apêndice.

A Figura 2 a seguir ilustra como o ponto é abordado no apêndice dos livros.

Figura 2 – Apresentação do apêndice do livro referente ao ponto.

II. PONTUAÇÃO

Ponto-final (.)

- Empregado para encerrar o período e nas abreviaturas.
Você é um grande amigo.
V.Sª. (Vossa Senhoria), p. (página), av. (avenida)

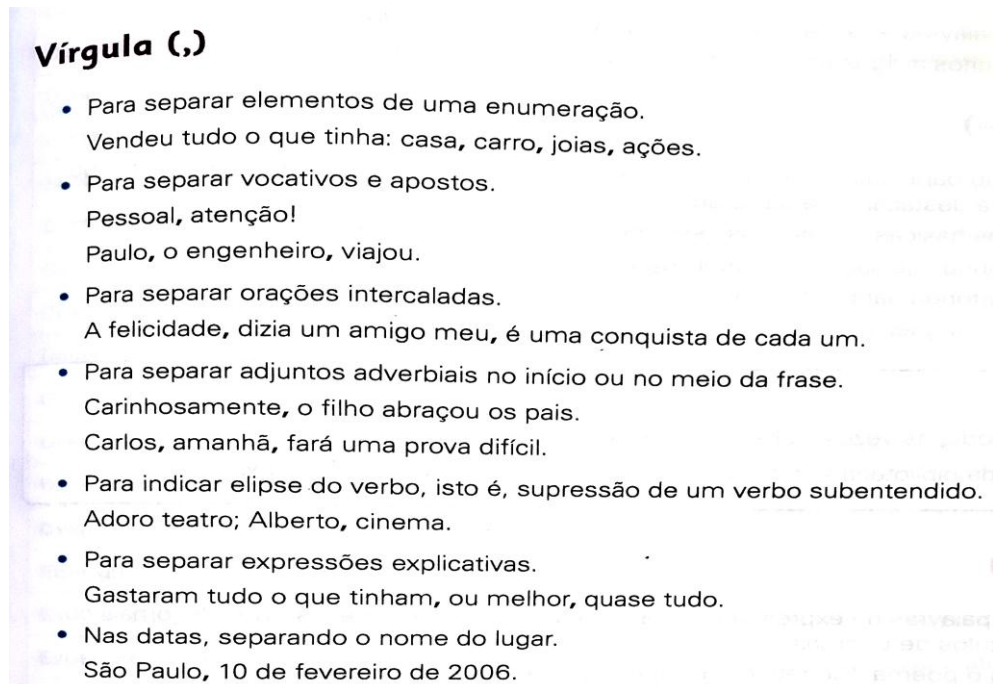
Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.192 - volume 8º ano).

A Figura 2 corresponde ao início do apêndice sobre pontuação. Percebe-se que a apresentação é feita de forma simplificada, objetivando apenas a transmissão

de uma regra normativa que orienta a escrita e a resolução de atividades que dão ênfase a esse aspecto.

A figura abaixo descreve a forma como é apresentada a vírgula no apêndice dos livros.

Figura 3 – Apresentação do apêndice do livro referente à vírgula.



Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.193 - volume 8º ano).

Novamente, tem-se apenas a apresentação de regras de caráter sintático-semântico, sem levar em consideração o aspecto linguístico-discursivo, ou seja, sem considerar os efeitos de sentido que esse sinal de pontuação pode estabelecer, dependendo da situação e da forma como é usado.

Vale mencionar que Fabricio (2016), em sua dissertação, ao falar sobre os sinais de pontuação no Ensino Fundamental a partir de uma abordagem reflexiva, também analisou a coleção *Tecendo linguagens* e ressaltou o fato de o apêndice dos livros expor o assunto de forma prescritiva e simplificada. Os manuais analisados por Fabricio (2016) foram editados no ano de 2012, e, no que se refere à pontuação, seus apêndices apresentam-se sem nenhuma alteração na edição de 2015, analisada nesta dissertação. Ou seja, a proposta de ensino dos sinais de pontuação presente no apêndice dessa coleção continua sendo o repasse de regras formais sobre esses sinais.

Ao falar sobre pontuação, Antunes (2003) ressalta a importância de a escola explorar também as “transgressões funcionais”, os efeitos de sentido possíveis a partir da “subversão” das regras da língua, o que o professor pode fazer por meio de textos em circulação, principalmente os publicitários. Segundo a autora, é muito importante que a escola apresente ao aluno uma gramática que valorize as variedades linguísticas, ou seja, que destaque a norma padrão como a variedade de prestígio na sociedade, mas não a única “certa”.

Como este trabalho volta-se para o estudo sobre a *vírgula* e o *ponto*, as discussões acerca da análise do livro didático são feitas focando esses sinais de pontuação. Primeiramente, analisa-se o volume do sexto ano e, em seguida, os demais volumes.

No livro do sexto ano, somente na página 150, a partir da história em quadrinhos *Suriá*, inicia-se, de forma explícita, o estudo sobre pontuação. As atividades anteriores mencionam alguns sinais de pontuação, mas com o objetivo de trabalhar os recursos próprios da oralidade (entonação, expressão facial, gestos).

A figura abaixo mostra o início do trabalho sobre pontuação no livro do sexto ano.

Figura 4 – Atividades sobre pontuação.

Reflexão sobre o uso da língua

Pontuação

1. Leia a história em quadrinhos:

LAERTE Suriá, a garota do circo. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000.

a) As personagens dessa história em quadrinhos sabem, de fato, o que significa namorar? Por quê?

b) As perguntas que aparecem nas falas das personagens confirmam sua resposta anterior?

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.150 – volume 6º ano).

Como se pode ver, as primeiras perguntas sobre a história em quadrinhos não abordam os sinais de pontuação. A abordagem sobre pontuação é feita somente na página seguinte, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Continuação das atividades sobre pontuação.

- c) No terceiro quadrinho, as personagens observam um casal de namorados em um carro. Ao optar por essa ilustração, em sua opinião, o autor do texto expressa o verdadeiro sentido de um namoro? Explique.
 - d) Quantas perguntas há no texto? Quantas respostas?
2. Observe a pontuação das frases da história em quadrinhos e responda:
- a) Quando o autor deseja expressar uma grande emoção, qual sinal de pontuação costuma usar?
 - b) Quando se tem dúvida e se deseja fazer uma pergunta, que tipo de pontuação é usada?
 - c) Se no segundo quadrinho as falas das personagens expressassem uma certeza sobre o fato que comentam, que pontuação deveria ter sido usada?
 - d) Justifique a pontuação usada nos dois últimos quadrinhos da história.

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.151 – volume 6º ano).

Como foi demonstrado na Figura 5, a segunda questão solicita que o aluno observe a pontuação empregada na história em quadrinhos *Suriá* e, em seguida, apresenta perguntas sobre a história, as quais serão respondidas a partir dos conhecimentos que o aluno tem sobre os sinais de pontuação. Fica evidente que a resolução dessa questão exige que os alunos recorram a seus conhecimentos prévios sobre os sinais de pontuação, visto que precisarão relacionar o nome do sinal de pontuação que responde à pergunta a seus usos. Como se pode observar na Figura 5, a vírgula não é trabalhada em nenhuma das questões, e o ponto é abordado apenas como resposta à pergunta “c” e parte da resposta à pergunta “d”. Em nenhuma outra atividade do livro fez-se menção ao ponto ou à vírgula.

É bom mencionar também que, nas atividades referentes à produção de texto, independentemente do gênero proposto, em todos os volumes da coleção, orienta-se que o aluno deve planejar seu texto. Dessa forma, são dadas dicas de como ele deve planejá-lo, avaliá-lo e, se necessário, reescrevê-lo. Nesse processo de revisão, em geral, solicita-se que o aluno observe a necessidade de correção em relação à ortografia, acentuação, pontuação, organização de parágrafos (no caso de o texto ser em prosa) e repetições de palavras ou ideias. Entretanto, no volume do

sexto ano, a primeira atividade de produção de texto acontece na página 62, e até essa altura do livro, não se trabalharam os sinais de pontuação. Portanto, os alunos terão de contar com o que já conhecem sobre o assunto e também com as regras expostas no apêndice do livro. Dependendo de como o professor conduza essa atividade, ela pode ajudar os alunos a pensarem sobre as regras já estudadas e, assim, aprofundarem seus conhecimentos.

No volume destinado ao sétimo ano, as primeiras atividades que tratam sobre sinais de pontuação também partem de questões que têm como base a oralidade. Em uma atividade, pede-se a produção de um texto e, em outra, uma encenação. Somente na página 193, na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, aborda-se o uso da vírgula. A Figura 6 abaixo mostra como é feita essa abordagem.

Figura 6 – Atividades sobre o uso da vírgula.

Reflexão sobre o uso da língua

Uso da vírgula

1. Copie as frases a seguir em seu caderno e separe o sujeito de seu predicado. Para facilitar sua tarefa, localize o verbo e observe a quem ele se refere.

Os senhores já se vão?

Estas paredes, senhores, são de grande solidez.
2. Em relação à palavra "senhores", perceba que ela exerce funções diferentes dentro das orações. Na segunda oração, ela vem separada por vírgulas, pois não faz parte nem do sujeito nem do predicado. Que função esse termo está exercendo nessa oração?
3. Releia estas frases do texto:

I. Minha mulher segurou-me o braço, detendo o golpe.
 II. O monstro fugira para sempre de casa.
 III. Eu considerava já como coisa certa a minha felicidade futura.

a) Em seu caderno, transcreva o sujeito de cada uma delas.
 b) Em alguma das frases, a vírgula foi utilizada para separar o sujeito do predicado?
 c) Qual é a sua conclusão sobre o uso da vírgula entre sujeito e predicado?

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.193 – volume 7º ano).

Como se pode observar na Figura 6, as questões revisam os termos sintáticos sujeito, predicado e vocativo, com o objetivo de que o aluno conclua que o sujeito e o predicado não devem ser separados com vírgula, mas o vocativo deverá ser isolado por esse sinal de pontuação. Depois das questões, apresenta-se um quadro orientando sobre alguns usos da vírgula. A Figura 7 representa esse quadro.

Figura 7 – Orientações sobre o uso da vírgula.

IMPORTANTE SABER

Apesar de associarmos a ideia de que a vírgula é a representação gráfica de uma pausa na fala, de acordo com as normas gramaticais, **não se separa o sujeito de seu predicado com vírgula**. Vejamos alguns casos em que se aplica o uso da vírgula, quando a frase possui apenas uma oração.

- Para separar termos que exercem a mesma função dentro da oração. Exemplo:
 “[...] uma voz me respondeu da fundo da tumba [...] com um grito prolongado, estridente, contínuo, completamente anormal e inumano.”
 Nesse caso, o último termo é acompanhado da partícula “e” e dispensa o uso da vírgula.
- Para separar o lugar de onde se escreve da data em cabeçalhos. Exemplo:
 São Paulo, 27 de fevereiro de 2017.
- Para separar expressões corretivas ou explicativas, como: “isto é”, “ou seja”, “ou melhor”, “por exemplo”, “quer dizer”. Exemplo:
 Espera-se que eles voltem logo, **ou melhor**, o mais breve possível.
- Para separar o termo que interpela o ouvinte/leitor. Exemplo:
Meu caro amigo, preste atenção ao que lhe digo.
- Para separar termos deslocados na oração. Exemplo:
 Eles não se encontraram **naquela noite**.
Naquela noite, eles não se encontraram.

Observe que, quando o termo “naquela noite” aparece no início da oração, vem separado por vírgula.

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.193 – volume 7º ano).

A Figura 7 apresenta o quadro de orientações de uso da vírgula exposto na página 193 do volume do sétimo ano. Provavelmente, o uso desse quadro, para orientar os alunos, deve-se ao fato de o referido volume ser o único que não dispõe, em seu apêndice, de uma abordagem aos sinais de pontuação. No entanto, cabe ressaltar que as informações acerca dos sinais de pontuação expostas no referido quadro apresentam-se de forma menos prescritiva do que a apresentada no apêndice dos outros volumes da coleção. Como se pode observar, o quadro inicia reforçando que não se separa o sujeito e o predicado com vírgula e, em seguida, apresenta a enumeração de alguns usos desse sinal de pontuação, porém sem recorrer a nomenclaturas (vocativo, adjunto adverbial), o que incentiva os alunos a pensarem na função que esses termos desempenham no enunciado.

Após a apresentação do quadro de orientações sobre o uso da vírgula na página 193, são apresentadas duas questões sobre a vírgula na página 194. A primeira enfatiza o uso da vírgula para marcar termos deslocados e a segunda destaca o uso da vírgula para separar termos que exercem a mesma função dentro da oração. A Figura 8 mostra como essas questões estão organizadas.

Figura 8 – Atividades sobre o uso da vírgula.

APLICANDO CONHECIMENTOS


1. Copie em seu caderno as alternativas em que a vírgula foi utilizada para separar termos deslocados na oração.
 - a) "Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter."
 - b) "Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso [...]."
 - c) "Tínhamos pássaros, peixes-dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato."
 - d) "Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror."
2. Em apenas uma das frases da atividade anterior a vírgula é usada por outra razão. Qual é a frase? Justifique o emprego da vírgula nesse caso.

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.194 – volume 7º ano).

Percebe-se que as questões propostas limitam-se a fazer com que o aluno entenda que a vírgula é usada para marcar termos deslocados e para separar sintagmas coordenados. Sem dúvida, é importante que o aluno tenha esse conhecimento, entretanto, conforme mostram Silva e Alves (2014), além de ensinar a usar os sinais de pontuação, o professor deve também direcionar o aluno a entender os efeitos de sentido proporcionados a partir da pontuação e dos deslocamentos. No entanto, é visível que esse aspecto não foi contemplado na referida questão. As demais atividades propostas no volume do 7º ano não tratam mais sobre pontuação, a não ser nas orientações sobre a correção que o aluno deve fazer em suas produções escritas.

No volume do oitavo ano, somente na página 149, na seção *Reflexão sobre o uso da vírgula*, ao se trabalhar o vocativo, fala-se sobre o uso da vírgula, objetivando evidenciar as diferenças existentes entre o vocativo e o sujeito, conforme se pode observar na figura a seguir.

Figura 9 – Atividades e orientações sobre o vocativo.


Reflexão sobre o uso da língua

Vocativo

- Releia o trecho a seguir:

– Muito obrigada, **querido príncipe**. Você por acaso é solteiro?
 – Sim, **minha querida princesa**.

 - Qual é a função dos termos em destaque no trecho que você acabou de ler?
- Explique a importância dos termos destacados para a leitura do texto.

IMPORTANTE SABER

O termo da **oração** com o qual interpelamos, invocamos ou chamamos o interlocutor é denominado vocativo. Observe que o vocativo não assume o papel de sujeito da oração:

vocativo sujeito
↑ ↑
 “– Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo,
 lavando e passando, não é?”

Ao contrário do sujeito, o vocativo vem sempre isolado do restante da oração por vírgulas. Na oração, como o vocativo está intercalado, ele vem isolado entre vírgulas. Caso viesse no final da frase, seria precedido de vírgula. Se estivesse no início, a vírgula viria depois do termo. Observe:

– Você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo,
 lavando e passando, não é, **meu caro**?
 – **Meu caro**, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo,
 lavando e passando, não é?

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.149 – volume 8º ano).

Vale ressaltar que essas informações, expostas na figura 9, representam o primeiro momento em que o volume do oitavo ano trabalha a vírgula. Na página 150, a partir do texto *Dois beijos: o príncipe desencantado*, são trabalhadas outras atividades enfocando o uso da vírgula para marcar o vocativo. A Figura 10 ilustra essa informação.

Figura 10 – Atividades sobre o vocativo.

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Releia este trecho do texto:

– Então nós temos que nos casar, já! Você me beijou, e foi na boca, afinal de contas não fica bem, não é mesmo?
 – É... querida princesa.
 – Você tem um castelo, é claro.
 – Tenho... princesa.

a) Quais são os vocativos que aparecem nesse trecho?

b) Você viu que o vocativo é separado por vírgulas do restante da oração. Por que nesse caso o vocativo foi separado do restante da oração por meio de reticências?

2. Releia o trecho a seguir:

– Não me venha com desculpas esfarrapadas!

a) Qual é o sujeito dessa oração?

b) Usando um vocativo adequado e coerente com o texto que você acabou de ler, reescreva a oração três vezes em seu caderno, seguindo estas orientações:

- na primeira, o vocativo deve aparecer no meio da frase;
- na segunda, o vocativo deve aparecer no começo da frase;
- na terceira, o vocativo deve aparecer no fim da frase.

Lembre-se: o vocativo deve vir separado do restante da frase por meio da vírgula!

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.150 – volume 8º ano).

Como se pode ver, na primeira questão, ressalta-se que o vocativo normalmente é isolado por vírgula, e pede-se que o aluno explique por que em uma das falas presentes no trecho em análise, em vez de se usar vírgula, usaram-se reticências. Ou seja, analisa-se o texto levando-se em consideração o sentido dos sinais de pontuação e a possibilidade de, em algumas situações, usar-se um no lugar de outro. Na segunda questão, pede-se que o aluno, levando em consideração a adequação e a coerência, reescreva um trecho do texto, destacado na questão, acrescentando a ele um vocativo, o qual deverá ser usado em diferentes posições (início, meio e fim). Percebe-se, com clareza, que o objetivo da questão é fazer com que o aluno internalize que o vocativo deve ser separado do restante da frase por meio de vírgulas, conforme se observa no lembrete expresso após as orientações dadas para a resolução da questão.

Na página 175, na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, a partir de um fragmento de texto retirado de uma propaganda, mostra-se o aposto sendo

introduzido pelos dois-pontos para, em seguida, a partir de outro fragmento da mesma propaganda, mostrar que, além dos dois-pontos, também a vírgula pode marcar o aposto presente em uma frase. A Figura 11 mostra o aposto sendo introduzido pelos dois-pontos.

Figura 11 – Atividades sobre o aposto.

Reflexão sobre o uso da língua

Aposto

1. Observe o trecho a seguir:

O Brasil tem um pé no samba.
E outro na bossa nova.
Tem um pé branco, um pé negro
e outro no meio: **o da mulata.**

Qual é a função do termo em destaque?

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.175 – volume 8º ano).

A Figura 12 abaixo evidencia que a segunda questão da atividade proposta objetiva mostrar que também a vírgula é usada para marcar o aposto.

Figura 12 – Continuação das atividades sobre o aposto.

2. No trecho a seguir, há uma palavra que exerce a mesma função da expressão destacada na atividade anterior:

Mas o que esse pé tão brasileiro quer mesmo – ah, se quer – é calçar umas Havaianas e ficar ele, pé, de pé para cima.

- a) Que palavra é essa?
- b) Que termo da frase ela está explicando?
3. Retome as atividades 1 e 2 e responda: Que sinais de pontuação foram utilizados nos dois casos para separar a palavra ou expressão que explica um termo da frase?

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.176 – volume 8º ano).

Percebe-se também, na Figura 12, que a terceira questão solicita que o aluno volte às questões anteriores, com o objetivo de que ele confirme que tanto os dois-pontos quanto a vírgula podem ser usados para marcar o aposto. Após as

questões descritas, na Figura 12, apresenta-se um quadro que sintetiza as informações trabalhadas e acrescenta a de que não se deve usar vírgula quando o aposto especifica ou individualiza o termo anterior a ele. Depois do quadro, são trabalhadas questões que revisam o que foi estudado e enfatizam as diferenças de sentido expressas pelo aposto e pelo vocativo, conforme se pode ver na Figura 13.

Figura 13 – Orientações e atividades sobre o aposto.

IMPORTANTE SABER

Ao termo da oração que explica ou resume um termo anterior, damos o nome de **aposto**. De modo geral, o aposto vem separado do termo a que se refere por vírgula ou dois-pontos. Veja os exemplos:

Este é o pé-de-meia do cirurgião plástico: o pé de galinha.
 ↓
 aposto

Nosso país, o Brasil, tem um pé no samba e outro na bossa nova.
 ↓
 aposto

Há casos em que o aposto especifica ou individualiza o termo anterior. Quando isso ocorre, ele não é separado por vírgulas. Veja:

A propaganda vende sandálias Havaianas.
 ↓
 aposto

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Assim como o vocativo, o aposto pode ser separado na frase por vírgulas. Observe:

Carlos, **meu amigo**, partirá em breve.

- Em seu caderno, explique a diferença de sentido nessa frase, se o termo em destaque for considerado um aposto ou um vocativo.

2. Para revisar o que você aprendeu até o momento, identifique, nos casos a seguir, a função sintática das palavras e expressões separadas da frase por meio de vírgula. Anote as respostas no caderno.

a) A torcida, **naquele dia**, esperava que ele, **o artilheiro do time**, fizesse o gol.

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.176 – volume 8º ano).

Observando a Figura 13, percebe-se que, para o aluno ter êxito ao resolver a primeira questão, deverá recorrer à oralidade, pois terá que, a partir da entonação, perceber como um possível enunciador se dirigiria a Carlos no momento da

comunicação. Já a segunda questão limita-se apenas a fazer com que o aluno reconheça se os elementos sintáticos destacados e isolados por vírgula são adjunto adverbial, aposto ou vocativo. A Figura 14 mostra a continuação da segunda questão.

Figura 14 – Continuação das atividades sobre o aposto.

- b) **Na cidade de São Paulo**, há um número enorme de teatros e museus, **meus senhores**.
- c) Minha mãe, **descendente de holandeses**, nunca visitou a Europa, **continente de seus ancestrais**.
- d) Francamente, **Dona Ana**, não sei o que lhe dizer.

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.177 – volume 8º ano).

No volume destinado ao nono ano, a primeira menção feita à vírgula consta na página 83 e está vinculada ao estudo das orações coordenadas e subordinadas, como se pode ver na Figura 15.

Figura 15 – Atividades sobre oração coordenada e oração subordinada.

- b) Cada oração, sozinha, tem um sentido completo. Sendo assim, é possível perceber uma independência sintática, pois todas as informações apresentam um sujeito e um predicado. Qual é o sujeito de cada uma das orações?
- c) Observe que a segunda oração aparece separada da primeira apenas por uma vírgula e que a terceira é introduzida pela conjunção “e”. Dizemos que o período é formado por **orações coordenadas**. A conjunção “e” expressa ideia de adição, ou seja, alguma informação foi acrescentada à ideia anterior. Leia o quadro a seguir:

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.83 – volume 9º ano).

A Figura 15 mostra que a vírgula é mencionada na letra “c” da questão, apenas para se trabalhar as orações coordenadas. Ou seja, não é feita nenhuma pergunta ou dada qualquer informação sobre esse sinal de pontuação. Portanto, nesse volume, esse item serve apenas para introduzir um quadro que trará informações sobre as orações coordenadas e o período composto por coordenação.

Somente na página 139, na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, propõe-se desenvolver um trabalho sobre a pontuação. Antes das questões que compõem essa atividade, usa-se o título *Pontuação da oração subordinada adverbial*, ou seja, nas atividades, a pontuação é associada ao estudo das orações subordinadas adverbiais. A figura abaixo representa as atividades.

Figura 16 – Atividades sobre o uso da vírgula.

Reflexão sobre o uso da língua

Pontuação da oração subordinada adverbial

1. Leia o período a seguir:

Nenhum homem ou mulher poderá ser livre **se predomina o medo.**

a) Reescreva o período, invertendo a posição da oração principal e da oração subordinada.
b) Você precisou empregar algum sinal de pontuação? Explique por que fez essa opção.

2. Observe estes outros períodos:

Período I

Se predomina o medo, enquanto se trabalha, nenhum homem ou mulher poderá ser livre.

Período II

Enquanto se trabalha, o medo predomina.

a) Em seu caderno, identifique as orações de cada período.
b) No período I, a oração adverbial temporal aparece em que posição?
c) E no período II?
d) Que informação o período II enfatizaria, caso a oração subordinada adverbial temporal fosse colocada no final da frase?

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.139 – volume 9º ano).

A partir da Figura 16, verifica-se que a primeira questão da atividade propõe ao aluno mudar a ordem das orações a fim de que ele perceba que, quando as orações estão organizadas em ordem inversa, há a necessidade de se usar vírgula para separá-las. Entretanto, como essa informação ainda não foi mencionada nesse volume, para resolver a questão de forma adequada, o aluno precisará já possuir esse conhecimento ou recorrer às informações expostas, a partir de um quadro, na página 140. Vale ressaltar também que, antes do quadro de informações, como se pode observar na Figura 16, a letra “d” da segunda questão propõe uma análise linguístico-discursiva, pois pergunta qual a informação que seria enfatizada a partir da mudança de ordem das orações. Vale lembrar que esse aspecto ainda não é muito explorado nos livros didáticos.

A Figura 17 mostra o uso da vírgula vinculado às orações subordinadas adverbiais.

Figura 17 – Orientações e atividades sobre o uso da vírgula em relação às orações subordinadas adverbiais.

IMPORTANTE SABER

O uso da vírgula é obrigatório:

a) Para separar a oração subordinada adverbial quando ela se coloca antes da oração principal ou está intercalada. Observe:

Se predomina o medo, enquanto se trabalha, nenhum homem ou mulher poderá ser livre.
Enquanto se trabalha, o medo predomina.

b) Nas orações reduzidas de gerúndio, de participípio ou de infinitivo. Exemplo:

Combatendo-se a discriminação no trabalho, homens e mulheres serão mais felizes.

O uso da vírgula é facultativo quando a oração subordinada adverbial vem depois da oração principal. Veja o exemplo:

O medo predomina **enquanto se trabalha**.

e) Depois de conhecer algumas regras de pontuação das orações subordinadas adverbiais, responda: Qual é a função da vírgula no período I? E no período II?

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia a tirinha a seguir:

NÍQUEL NÁUSEA – Fernando Gonsales



GONSALES, Fernando. *Folha de S.Paulo*, 4 jan. 2005.

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.140 – volume 9º ano).

Como se pode ver na Figura 17, após o quadro de orientações sobre usos da vírgula, solicita-se que os alunos analisem a função da vírgula nos períodos expostos na segunda questão da página 139 (ver figura 16), provavelmente para verificar se os discentes entenderam as informações nele contidas. Em seguida, na subseção intitulada *Aplicando conhecimentos*, a partir da tirinha *Níquel Náusea*, propõem-se duas questões para que os alunos mudem a ordem de orações ou palavras, a fim de que observem o uso da vírgula nessas construções (segunda e terceira questões). A Figura 18 mostra essas atividades.

Figura 18 – Continuação das atividades sobre o uso da vírgula em relação às orações subordinadas adverbiais.

2. Copie o período composto do segundo quadrinho em seu caderno. Reescreva-o começando com a oração subordinada.
 - a) Houve alguma alteração de sentido fazendo isso?
 - b) Você precisou fazer alguma mudança na pontuação? Por quê?
3. Em seu caderno, altere a ordem em que as orações ou palavras aparecem em cada um dos períodos a seguir, sem alterar o sentido. Preste atenção ao uso da vírgula.
 - a) “Defeitos não fazem mal quando há vontade e poder de os corrigir.” (Machado de Assis).
 - b) “Quando morre um idoso, perde-se uma biblioteca.” (Provérbio indiano).
 - c) “Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente.” (Henfil).

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.141 – volume 9º ano).

É importante ressaltar que, nessas questões, também se solicita que os discentes observem os sentidos dos períodos, o que é um aspecto importante e que precisa ser mais trabalhado.

Novamente na seção *Reflexão sobre o uso da língua*, aborda-se a vírgula, porém, desta vez, relacionando-a às orações subordinadas adjetivas, como é demonstrado na Figura 19.

Figura 19 – Atividades sobre o uso da vírgula em relação às orações subordinadas adjetivas.

3. Em seu caderno, transforme os períodos simples a seguir em períodos compostos por subordinação, substituindo os termos destacados por orações subordinadas adjetivas.
 - a) Os jovens **trabalhadores** têm menos chances de ingressar em universidades públicas.
 - b) Muitos profissionais, **frustrados**, optam por realizar outros tipos de trabalhos.
4. Observe as diferenças entre as orações subordinadas adjetivas que você formou na atividade 3.
 - a) Qual é o sentido da oração do item “b”: ela dá uma explicação, amplia as informações sobre o termo antecedente ou restringe o seu significado? Justifique.
 - b) Ao transformar o adjetivo “frustrados” em uma oração subordinada adjetiva, é necessário conservar a vírgula. Por quê?
 - c) Se a oração subordinada adjetiva for retirada do período do item “a”, a frase manterá o sentido original?
 - d) O que podemos concluir em relação à oração subordinada adjetiva do item “a”: ela amplia ou restringe o sentido do substantivo a que se refere? Justifique.
 - e) Por que não se usa vírgula nesse caso?
 - f) O que se pode concluir em relação às diferenças entre essas orações?

Fonte: (OLIVEIRA *et al.*, 2015, p.196 – volume 9º ano).

De acordo com a Figura 19, na quarta questão, as perguntas “b” e “e” tratam sobre o uso da vírgula, e as demais focam no conteúdo oração subordinada adjetiva. Do volume do nono ano, essa é a última questão que desenvolve um trabalho com os sinais de pontuação.

De um modo geral, percebe-se que a proposta da coleção *Tecendo linguagens*, em muitos aspectos, possibilita ao aluno pensar sobre os sinais de pontuação de modo mais reflexivo. Todos os volumes, além de trabalharem com diferentes gêneros textuais e desenvolverem muitas atividades de forma reflexiva, trazem também muitas propostas de produção de texto, todas com orientações para a produção, avaliação e reescrita. No entanto, como já se mencionou nesta dissertação, para que esse recurso didático seja bem utilizado, é necessário que o professor o explore de forma adequada e o complemente sempre que necessário.

Quanto à abordagem aos sinais de pontuação que norteiam esta pesquisa, constatou-se que, no volume do sexto ano, apenas uma atividade explorou o trabalho com o ponto e nenhuma explorou o trabalho com a vírgula. Já, nos volumes do sétimo, oitavo e nono anos, verificou-se que somente a vírgula foi trabalhada nas atividades propostas, ou seja, nenhuma das questões envolveu o uso do ponto.

Sabendo da importância do ponto e da vírgula para a produção, compreensão e interpretação de texto, e tendo em vista as propostas dos PCN para o Ensino Fundamental, avalia-se negativamente a escolha feita pela coleção *Tecendo linguagens* de não formular atividades envolvendo a vírgula no livro do 6º ano, bem como o ponto nos livros das demais séries. Entende-se que, embora a coleção traga várias propostas de produção de texto e incentive o aluno a revisar suas produções levando em consideração os recursos do sistema de pontuação, a forma fragmentada como escolheu trabalhar o assunto, sem abordar o ponto e a vírgula em todos os volumes, prejudicou um pouco o desenvolvimento do trabalho com os sinais de pontuação. Não se pode acreditar que o discente não precise desenvolver, de forma reflexiva, o trabalho com o ponto e a vírgula em todas as séries. Os PCN de Língua Portuguesa postulam que o trabalho com os sinais de pontuação deve ser desenvolvido, gradativamente, desde o primeiro ciclo.

No que se refere à análise dos volumes do sétimo, oitavo e nono anos, foi possível verificar que houve destaque ao trabalho com a vírgula tanto em seus usos na escrita, quanto em relação aos sentidos que esse sinal de pontuação pode trazer

para o texto. Sendo assim, pode-se afirmar que a coleção *Tecendo linguagens* procura trabalhar os sinais de pontuação de forma reflexiva, solicitando que os alunos observem determinadas construções, determinados sentidos e mudanças de sentido, ou seja, propondo atividades sobre os sinais de pontuação diferentes das desenvolvidas nos estudos tradicionais.

Considera-se que trabalhar os sinais de pontuação nessa perspectiva, desenvolvendo atividades que primem pela reflexão sobre os fatos linguísticos, a leitura e a produção de texto, contribui para que o aluno exerça autoria ao produzir textos escritos e interpretar textos de diferentes gêneros, encontrados em diferentes meios/suportes.

3 METODOLOGIA

Esta seção se organiza em quatro tópicos: no primeiro, apresenta-se a contextualização da pesquisa; no segundo, apresentam-se os métodos utilizados para a coleta de dados; no terceiro, descrevem-se as variáveis em estudo; e, no quarto, apresenta-se a triagem e o tratamento dos dados.

Trata-se de uma pesquisa que tem por base estudos da Sociolinguística Educacional, uma vez que a Sociolinguística se dedica ao estudo da língua no contexto social e utiliza um método de análise que correlaciona fatores sociais e linguísticos, com descrição de dados estatísticos.

3.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no ano de 2018, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier, situada na Avenida 15 de agosto, nº 339, no bairro Centro do município de Abaetetuba- PA. Trata-se de uma escola de grande porte que funciona em regime de convênio com a Diocese de Abaetetuba.

Atualmente, essa escola atende alunos do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental², do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio e do Projeto Mundiar³. Em sua estrutura física, a escola dispõe de 25 salas de aula, uma biblioteca, uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma sala de atendimento educacional especializado, uma sala para os professores (com computadores e banheiros), um espaço onde funciona a coordenação pedagógica e se guardam os recursos didáticos, um auditório, uma capela, uma secretaria, uma diretoria, dois banheiros femininos e dois masculinos para os alunos, uma cozinha, um refeitório, duas

² Em 2015, a escola, que atendia a todas as séries do Ensino Fundamental Maior, teve como proposta atender apenas ao Ensino Médio, por isso deixou de ofertar vagas para o Ensino Fundamental. Entretanto, no ano de 2017, voltou o atendimento ao Fundamental Maior, de forma gradativa. Nessa perspectiva, em 2017, matriculou turmas de 6º ano, em 2018, passou a atender o 6º e o 7º ano e, até o ano de 2020, voltará a atender o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

³ Em 2017, a escola também começou a atender ao Mundiar, projeto da Seduc-PA em parceria com a Fundação Roberto Marinho, que tem como objetivo a correção idade/série e é destinado para o Ensino Fundamental Maior, a partir dos 13 anos, e para o Ensino Médio, a partir dos 17 anos, a fim de garantir a conclusão do Ensino Fundamental em dois anos e do Ensino Médio em um ano e meio.

lanchonetes, duas quadras poliesportivas e uma pracinha. A escola não apresenta problemas quanto à estrutura física e quase todos os espaços fechados de que dispõe são climatizados.

Quanto ao quadro de funcionários que conduzem o processo de ensino-aprendizagem, a escola conta com um diretor, dois vice-diretores, cinco especialistas em educação, um secretário, nove agentes administrativos, quatro merendeiras, onze serventes, cinco vigias, dois agentes de portaria e oitenta e quatro professores.

Já em relação aos discentes, tem-se um total de 1.889 alunos: 892 no turno da manhã, 907 no turno da tarde e 90 no turno da noite. De um modo geral, não há muitos problemas relacionados à evasão e à indisciplina.

3.1.1 Apresentação dos Sujeitos

A pesquisa foi realizada com uma turma de 7^o ano do turno da manhã, a qual foi escolhida aleatoriamente e é composta por 36 (trinta e seis) alunos, sendo 17 meninas e 19 meninos, com idade entre 11 e 13 anos. Os alunos são muito assíduos e, com exceção de 4 meninos e 2 meninas, já eram alunos da professora pesquisadora em 2017, quando estudavam o 6^o ano.

Mesmo tendo um bom nível de conhecimento da turma e contato com muitos dos responsáveis dos alunos, para verificar melhor a realidade extraclasse de cada discente, achou-se por bem fazer a aplicação de um questionário socioeconômico⁴, já que esse instrumento ajuda a esclarecer particularidades de cada aluno e a explicar alguns comportamentos e dificuldades apresentadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os alunos responderam ao questionário em sala de aula, apresentando dificuldades em alguns pontos, o que não prejudicou a eficácia desse recurso.

⁴ Faz parte dos apêndices deste trabalho.

3.2 COMPOSIÇÃO DO *CORPUS* E COLETA DE DADOS

Como já se mencionou, os dados da pesquisa foram coletados a partir da aplicação de questionário socioeconômico, textos escritos, uma atividade oral e um teste de percepção. Os instrumentos para a coleta de dados foram desenvolvidos com toda a turma, em sala de aula, mas apenas os de 20 alunos (10 meninos e 10 meninas) foram analisados.

Dessa forma, foram recolhidos 20 questionários socioeconômicos, formulados a partir de questões objetivas e discursivas de acordo com o interesse da pesquisa. E, como os textos produzidos pelos alunos pertencem aos gêneros fábula, relato de experiência vivida e texto de opinião, foram recolhidos 20 textos de cada gênero, equivalendo a um total de 60 textos, sendo 30 referentes às produções dos meninos e 30 referentes às produções das meninas. Foram coletados também 20 testes de percepção, sendo 10 dos meninos e 10 das meninas, além de 20 gravações produzidas pelos 10 alunos e 10 alunas escolhidos para participarem da pesquisa. As gravações foram feitas por meio da leitura de uma produção construída pela professora pesquisadora a partir do texto *Uma vírgula muda tudo*.

No quadro abaixo, pode-se analisar a estratificação das atividades coletadas:

Quadro 1: Estratificação por atividades coletadas.

ATIVIDADES APLICADAS	QUANTIDADES COLETADAS	QUANT POR SEXO/GÊNERO
Total de Textos	60	M: 30 textos
		F: 30 textos
Textos do gênero fábula	20	M: 10 textos
		F: 10 textos
Textos do gênero relato	20	M: 10 textos
		F: 10 textos
Textos do gênero opinião	20	M: 10 textos
		F: 10 textos
Gravações	20	M: 10 gravações
		F: 10 gravações
Teste de percepção	20	M: 10 testes
		F: 10 testes

3.2.1 Aplicação das Atividades de Escrita

Como já explicitado, para a coleta e análise de dados, foram produzidos pelos alunos, em sala de aula, textos pertencentes aos gêneros fábula, relato de experiência vivida, e texto de opinião. Na turma em que foi realizada a pesquisa, as aulas aconteciam às quartas, quintas e sextas-feiras, duas aulas de 45 minutos em cada dia, o que facilitou a sistematização das atividades, que foram realizadas no mês de março de 2018, iniciando logo nos primeiros dias de aula, haja vista que a professora pesquisadora já lecionara na turma no ano de 2017, quando os alunos ainda estavam no 6º ano, portanto a professora já os conhecia.

A fábula foi o gênero escolhido para a realização da primeira coleta de dados. O trabalho com o gênero teve início no dia 01 de março e foi concluído em oito aulas consecutivas. Duas aulas foram usadas para que os alunos analisassem uma imagem, ampliada em *data show*, referente à fábula *A Cigarra e a Formiga*⁵ e para responderem oralmente a algumas perguntas⁶ a fim de se verificar as habilidades de observação e descrição dos discentes e, se todos conheciam a fábula em questão. A partir das respostas dos estudantes, foi possível perceber quem já conhecia a fábula, quais reflexões eles tinham sobre ela e o que sabiam sobre esse gênero. Apenas 4 alunos não conheciam a fábula, mas, mesmo assim, a professora pesquisadora achou pertinente contá-la à turma. No final da aula, foi solicitado aos alunos que pesquisassem uma fábula para ler em sala no dia seguinte.

Como solicitado no dia anterior, a maioria dos alunos levou uma fábula para ler em sala, porém, em 90 minutos de aula, não foi possível que todos fizessem a leitura, por isso 8 alunos ficaram para ler na próxima aula. É importante ressaltar que, embora nem todos os alunos tivessem lido sua fábula, foi possível perceber alguns problemas nas leituras já realizadas, principalmente, no que se refere à entonação.

⁵ Imagem extraída da Coleção Disquinho, Youtube.com (Disponível em: <https://www.youtube.com/Watch?v=BPqr69ciZTQ>).

⁶ As perguntas foram: 1. O que vocês veem nessa imagem?, 2. Ela lembra algum texto que você já tenha lido?, 3. O que acontece nessa história?, 4. Que ensinamentos podemos tirar dessa história?, 5. Vocês sabem qual é o nome dado a esse gênero?, 6. Por que essas histórias são chamadas de fábulas?, 7. Vocês conhecem outras fábulas? Quais?, 8. Quem gostaria de contar a fábula representada por essa imagem?

Na semana seguinte, os alunos que ainda não haviam lido realizaram sua leitura. Nos minutos restantes, a professora pesquisadora relembrou aos alunos as características do gênero fábula e ouviu, com a turma, áudios de fábulas narradas na coleção *disquinho*⁷, com o objetivo de fazer com que os alunos percebessem as entonações e efeitos sonoros propostos na coleção e, assim, tornassem sua leitura mais expressiva.

Realizadas essas etapas, nas aulas do dia seguinte, os alunos passaram à produção de um texto no gênero fábula. As produções foram feitas em folha de papel A4, sob orientações expostas em um comando organizado previamente.⁸ Durante a realização da produção, foi possível perceber que a maioria dos alunos estava à vontade para construir seu texto, entretanto, um aluno apresentou muita dificuldade para compreender o comando dado e outros manifestaram certo desconforto para iniciar a produção.

O segundo gênero trabalhado foi o relato de experiência vivida, e as atividades sobre o gênero foram realizadas nas seis aulas posteriores à produção da fábula. No primeiro momento, a professora pesquisadora leu para a turma um livrinho infantil *Mariel e sua história*, que, por meio da narração em 1ª pessoa, conta a história de um menino, morador da favela⁹. Após a leitura, houve a conversa sobre os temas tratados no livro: abandono, miséria, droga, violência etc. Em seguida, os alunos fizeram comentários sobre a história e contaram alguns fatos vividos por eles ou por pessoas próximas, que tinham relação com a obra trabalhada em sala. Posteriormente a essas discussões, a professora pesquisadora deu para cada aluno uma cópia da narrativa *Conto de Escola*¹⁰, de Machado de Assis, com a qual os alunos se ocuparam até o final do horário, fazendo leitura silenciosa e anotando as palavras que desconheciam o significado para pesquisar no dicionário. Cada aluno levou a cópia do conto para concluir a leitura em casa.

No dia seguinte, no primeiro horário, foi feita a leitura da obra *Conto de Escola*. Cada aluno lia um parágrafo em voz alta e era seguido pelo colega da fila que continuava lendo o parágrafo seguinte até a conclusão da leitura do texto. Após a leitura, com a mediação da professora pesquisadora, os alunos indicaram palavras

⁷ Disponível em: indicetj.com/disquinho.

⁸ Faz parte dos apêndices do trabalho.

⁹ Faz parte dos anexos do trabalho.

¹⁰ Faz parte dos anexos do trabalho.

cujos significados eles desconheciam. Alguns discentes haviam pesquisado os significados das palavras no dicionário e socializaram com a turma. Em seguida, também com a mediação da professora pesquisadora, foram feitas reflexões sobre o enredo do conto.

Na aula seguinte, a professora pesquisadora conversou com a turma sobre as características peculiares do estilo de narrar nas obras *Mariel e sua história* e *Conto de Escola*, reafirmando que nelas as personagens protagonistas narravam fatos de sua vida. Depois falou sobre as características do gênero relato de experiência vivida e solicitou uma produção de texto nesse gênero¹¹. Alguns alunos ficaram em dúvida sobre qual fato deveriam falar, mas, após alguns esclarecimentos feitos pela professora pesquisadora, começaram a escrever e, à medida em que iam concluindo sua produção, ela lhes dava uma folha de papel para que reproduzissem seu texto.

O terceiro gênero trabalhado para a coleta de dados foi o texto de opinião e as atividades para sua produção foram realizadas em quatro aulas, as quais iniciaram logo após a produção do relato de experiência vivida. A professora pesquisadora refletiu com os alunos que, para interagir na sociedade, as pessoas utilizam inúmeros gêneros textuais. Mostrou que cada gênero tem suas características próprias e que o falante escolhe qual utilizará, de acordo com sua intenção comunicativa. Em seguida, explicou, de forma mais detalhada, as características de um texto de opinião, mostrando ser um gênero que exige que se assumam um posicionamento e se use argumentos para defender um ponto de vista. A professora pesquisadora ressaltou também a importância de se selecionar os argumentos e organizá-los de forma clara e ordenada para que o texto tenha coerência e alcance seu objetivo.

Na aula seguinte, a professora pesquisadora lembrou com a turma os temas dos textos *Mariel e sua história* e *Conto de Escola*, trabalhados nas aulas anteriores, e solicitou que os alunos fizessem um pequeno texto, no qual emitissem uma opinião sobre um dos temas tratados¹² nas obras estudadas. É válido ressaltar que, dentre as propostas de produção dadas, essa foi a que nenhum aluno se

¹¹ O comando dado para a produção da atividade faz parte dos apêndices desta dissertação.

¹² O comando dado para a produção do texto faz parte dos apêndices desta dissertação.

mostrou inseguro, embora alguns textos tenham apresentado problemas quanto aos aspectos sintático, semântico e ortográfico.

Portanto, o trabalho de coleta de dados a partir de produções escritas se estendeu por um período de quase um mês entre leitura de textos, reflexões sobre eles e produções.

3.2.2 Aplicação da Atividade Oral

A atividade oral para coleta de dados foi realizada durante duas aulas de 45 minutos. Toda a turma a desenvolveu, embora somente 20 áudios tenham sido usados para análise.

Com base no texto *Uma vírgula muda tudo*, a professora pesquisadora elaborou um pequeno texto para que os alunos lessem¹³, a fim de observar como eles se comportavam em relação aos sinais de pontuação durante a leitura. A atividade foi realizada na própria sala de aula e a estratégia usada pela professora pesquisadora foi chamar, individualmente, os alunos para, primeiramente, fazer uma leitura silenciosa do texto a fim de conhecê-lo e, em seguida, efetivar a leitura para ser gravada e analisada posteriormente.

A professora pesquisadora combinou com os alunos que daria um sinal de positivo com o polegar direito quando fosse o momento de eles começarem a leitura e que o aluno que estivesse lendo não poderia interromper a leitura quando ela estivesse sendo gravada. A professora pesquisadora e os alunos combinaram também não fazer muitos movimentos durante a gravação para não prejudicar sua qualidade. O período médio de gravação por aluno foi de 30 segundos.

Como a atividade foi realizada no horário normal de aula e os áudios foram gravados com a ajuda do aparelho celular da professora pesquisadora, alguns áudios apresentaram interferências, mas nada que impossibilitasse a análise do material.

¹³ O texto referente à atividade faz parte dos apêndices desta dissertação.

3.2.3 Aplicação do Teste de Percepção

Na aula posterior a que foi realizada a atividade oral para coleta de dados, a professora pesquisadora aplicou um teste de percepção¹⁴ objetivando verificar se os alunos conseguiam perceber os diferentes sentidos obtidos a partir da ausência ou mudança de posição da vírgula no enunciado. Assim como a atividade oral, o teste de percepção também foi elaborado tendo como base o texto *Uma vírgula muda tudo*.

O teste foi elaborado a partir de um quadro com seis pares de frases retiradas do texto – algumas com adaptação –, e seis perguntas, uma para cada par de frases.

Quadro 2: Teste de percepção.

PARES DE FRASES	PERGUNTAS	Frase 1	Frase 2
1- Não, espere. 2- Não espere.	1: Qual frase indica que se deve esperar?		
1- Aceito, obrigado. 2- Aceito obrigado.	2: Em qual frase o locutor agiu de forma autoritária?		
1- Isso só, ele resolve. 2- Isso só ele resolve.	3: Qual frase indica que existe um grande problema?		
1- Esse, juiz, é um corrupto. 2- Esse juiz é um corrupto.	4: Em qual frase o locutor fala com um juiz?		
1-Vamos perder, nada foi resolvido. 2-Vamos perder nada, foi resolvido.	5: Qual frase indica que houve a solução de um problema?		
1- Não queremos saber. 2- Não, queremos saber.	6: Em qual frase há a demonstração de interesse?		

Para auxiliar os alunos na escolha da resposta à pergunta feita, foi elaborada uma situação hipotética para cada par de frases, de acordo com a ordem

¹⁴ O teste de percepção é parte dos apêndices desta dissertação.

das perguntas feitas. Ou seja, a situação 1 corresponde à pergunta 1, a situação 2 corresponde à pergunta 2 e assim sucessivamente, conforme descrito no quadro abaixo.

Quadro 3: Situações hipotéticas.

Situação 1:	Dois colegas esperavam um terceiro, que ficara de encontrá-los na saída da escola para irem juntos para suas respectivas casas, já que eram vizinhos. Mas, diante da demora do amigo, um dos colegas sugeriu que deveriam ir embora, porém o outro não concordou e pediu que esperassem mais um pouco.
Situação 2:	Uma senhora estava com dificuldade para alcançar um papel que voara de sua mão e era levado pelo vento forte. Um senhor de paletó vendo a situação e, estando à frente da senhora, na direção para onde o papel voava, sem dificuldade, o alcançou. Nesse momento, a senhora caminhou até o homem o mais depressa que pôde. Quando a senhora chegou junto dele, o homem, que ainda estava com o papel na mão, falou-lhe de forma autoritária.
Situação 3:	Uma secretária levou seu <i>notebook</i> para o conserto, mas o técnico que já o havia consertado em outra ocasião, nesse dia, não estava trabalhando. Ela perguntou, então, ao rapaz que a atendeu se ele não poderia consertar seu <i>notebook</i> , porém, quando a moça descreveu o que estava acontecendo com o aparelho, o rapaz disse que ainda não tinha treinamento para esse tipo de conserto.
Situação 4:	Durante um julgamento, quando a discussão se encaminhava para que o réu fosse absolvido, uma moça que estava na plateia não conseguiu se conter e falou para o juiz que aquele homem era um corrupto.
Situação 5:	Uma moça comprou uma passagem para ela e o irmão viajarem ao Rio de Janeiro, mas, alguns dias depois, percebeu que seu nome tinha sido registrado errado. Imediatamente entrou em contato com a empresa aérea para resolver o problema, porém, quando chegou ao aeroporto para fazer o <i>check-in</i> , viu que o registro não tinha sido corrigido e ficou desesperada. Entretanto, seu irmão, ao conversar

	com um funcionário da empresa, ficou sabendo que eles poderiam viajar sem nenhum problema. Ele, então, caminhou até sua irmã e tranquilizou-a dizendo que o problema tinha sido solucionado.
Situação 6:	Duas amigas estavam ansiosas para assistir a um filme que provavelmente já estava prestes a sair de cartaz. Um colega, vendo a agonia delas, disse que não valia a pena sofrer por esse filme, pois ele não correspondia às expectativas. Esse colega disse, ainda, que poderia contar-lhes o filme nos mínimos detalhes. As duas meninas pensaram em não aceitar, mas rapidamente mudaram de ideia, pois sabiam que seria difícil ir ao cinema, já que estavam cheias de atividades escolares para concluir e não seria prudente arriscar uma nota vermelha por um filme do qual, talvez, não fossem gostar.

Os alunos foram orientados a, primeiramente, ler a situação hipotética 1, depois o primeiro par de frases e, em seguida, a pergunta referente a ele para escolherem qual das duas frases responderia corretamente à pergunta, ação que deveria se repetir com todos os pares. Como já mencionado, o objetivo desta questão era verificar se, durante a leitura, os alunos conseguiriam perceber os diferentes sentidos obtidos a partir da ausência ou mudança de posição da vírgula no enunciado.

As frases de cada par se diferenciam pela ausência da vírgula ou mudança em sua posição, e isso produz uma alteração de sentido, fazendo com que apenas uma frase em cada par responda corretamente à pergunta feita. Portanto, já que a questão apresenta 12 frases, somente 6 delas respondem corretamente à pergunta.

O número de teste corresponde ao número de alunos participantes na pesquisa (20 alunos). Portanto, o número total de sentenças corresponde à multiplicação do total de teste (20) pelo número de sentenças em cada teste (12), equivalendo a um total de 240 sentenças. Destas, apenas 120 respondem corretamente à pergunta feita.

3.3 VARIÁVEIS ESTUDADAS

Nesta seção, tratar-se-á das variáveis que serão analisadas nesta pesquisa.

3.3.1 Variáveis Dependentes: os fenômenos investigados

De acordo com Coelho *et al.* (2015), em uma pesquisa sociolinguística, variáveis dependentes são as que correspondem ao lugar da gramática em que a variação ocorre. Como o nome sugere, essas variáveis são condicionadas pelas variáveis independentes. Neste trabalho, as variáveis dependentes investigadas correspondem ao uso do *ponto* e da *vírgula*.

Cada variável estudada constitui-se de três variantes.

Quadro 4: Variáveis em estudo.

VARIÁVEL	VARIANTES
Uso do ponto	Uso adequado
	Uso inadequado
	Uso parcialmente adequado
Uso da vírgula	Uso adequado
	Uso inadequado
	Uso parcialmente adequado

O uso desses sinais gráficos causa muitas dúvidas aos alunos. Segundo Vilela e Koch (2001), dentre outras funções, esses elementos gráficos têm mais ou menos os seguintes valores individuais. O *ponto final* indica o fim de uma frase de tipo assertivo-declarativo e a *vírgula* é empregada para destacar segmentos deslocáveis da frase e distinguir as relativas explicativas das restritivas, não podendo ser usada para separar o sujeito do verbo, ou os complementos direto e indireto do verbo de que dependem.

Considera-se necessário estudar melhor esse aspecto da escrita para que se possa trabalhá-lo nas aulas de Língua Portuguesa de forma mais reflexiva, a fim de que o aluno perceba a importância desses sinais para a coerência e compreensão textual e, dessa forma, passe a usá-los com mais propriedade.

3.3.2 Variáveis Independentes: os fatores controlados

Coelho *et al.* (2015) mostram que, na pesquisa sociolinguística, as variáveis independentes são os condicionadores linguísticos e extralinguísticos que regulam a forma de realização das variáveis dependentes, ou seja, ajudam a delimitar os contextos em que as variantes em estudo podem ocorrer com mais frequência. Segundo os autores, os grupos de fatores ligados a aspectos internos da língua, como a ordem dos constituintes em uma sentença, e os grupos de fatores ligados a aspectos externos a ela, como o sexo, influenciam na forma como o falante se relacionará com a língua.

3.3.2.1 Variável Social (extralinguística)

Nesta pesquisa, a variável social controlada foi:

- Sexo (menino, menina)

Foram considerados 20 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, sendo 10 meninos e 10 meninas.

Bortoni-Ricardo (2004) evidencia que as diferenças entre os repertórios masculino e feminino são culturalmente condicionados e, para exemplificar as diferenças, mostra que as mulheres costumam usar mais diminutivos e marcadores conversacionais, principalmente para obter concordância do interlocutor, ao passo que os homens apresentam linguagem mais marcada por palavrões e gírias. Segundo a autora, essas diferenças entre homens e mulheres acontecem também na comunicação não verbal e são percebidas a partir de gestos, direção do olhar e outros comportamentos comunicativos. Nessa perspectiva, julga-se importante fazer o controle sexo, por acreditar que essa variável poderia implicar diferenças quanto ao uso da pontuação nas produções dos alunos e das alunas.

3.3.2.2 Variáveis Linguísticas

As variáveis linguísticas consideradas para esta pesquisa foram:

- a) Gênero Textual;
 - Fábula;

- Relato de experiência vivida;
- Texto de opinião.

Escolheu-se controlar o uso dos sinais de pontuação nos gêneros fábula, relato de experiência vivida e texto de opinião, por se considerar que, dependendo do gênero usado, há maior ou menor monitoramento da expressão linguística. Partiu-se da hipótese de que, nos tipos narrativos (fábula e relato de experiência vivida), os alunos empregariam menor monitoramento à sua produção e, no tipo argumentativo (texto de opinião), o monitoramento seria maior e, por isso, haveria menos problemas quanto ao uso dos sinais de pontuação no texto de opinião.

b) Organização do período;

- Período simples;

- (1) – Não sei < > mãe (Mr3Vi)¹⁵
- (2) Diga não as drogas <.> (Fo10Pa)

- Período composto por subordinação;

- (3) Quando chegava produtos novos < > ela juntava as caixas e as sacolas para jogar no fundo do quintal onde havia um buraco gigante. (Fr6Vi)
- (4) Eu aprendi que esconder um segredo de uma mãe e o mesmo de esconde de um detetive < > (Mr2Pi)

- Período composto por coordenação;

- (5) Calme <,> eu vou jogar uma corda. (Ff1Va)
- (6) Toda comida caiu, a formiga olhou bem para a cigarra, e a cigara foi embora sem pedir desculpas <.> (Ff2Pa)

¹⁵ As exemplificações foram retiradas dos textos dos alunos e codificadas entre parênteses, indicando: sexo (Menino - M; Menina - F), gênero do texto (Fábula - f; Relato de experiência - r; Texto de opinião - o), número do texto (Números de 1 a 10, de acordo com a ordenação alfabética dos nomes dos alunos), sinal de pontuação analisado (Vírgula - V; Ponto - P), uso feito pelo aluno (adequado - a; inadequado - i; parcialmente adequado - p).

- Período composto por subordinação e coordenação;

(7) Ao voltar viu a porta do seu formigueiro aberta < > concluiu que tinha sido assaltada e que agora estava pobre como a cigarra. (Ff6Vi);

(8) Para acabar com esse tipo de violência, é preciso denunciar, ter o apoio da família, se alertar disso etc <.> (Fo7Pa)

Controlou-se esse grupo de fatores por se acreditar que, quando o período é longo, maiores são as chances de se usar vírgula em desacordo com a norma culta. Acredita-se também que, dependendo da forma como o período está organizado, o aluno terá maior ou menor dificuldade para pontuar o texto, principalmente no que se referente ao uso da vírgula. A hipótese aceita é que, quando os constituintes (seja um termo simples ou uma oração inteira equivalente) não estão organizados em ordem direta, maior será a possibilidade de o aluno errar ao pontuar seu texto. Dessa forma, como o enunciado se organiza a partir da dependência e independência sintática e semântica, usando melodia e ritmo adequados à situação comunicativa para não comprometer a coerência do texto, avaliou-se ser importante controlar períodos de diferentes estruturas.

c) Marcação de constituintes sintáticos;

- Sintagmas explicativos;

(9) Meus pais resolveram se mudar para Abaetetuba < > onde meu pai morava junto com meu avo. (Mr10Vi)

(10) ... e pelo outro lado tinha também a cigarra <,> Que também não tinha nada. (Mf4Vp)

- Sintagmas extraoracionais;

(11) Grazi <,> a confiança é uma das coisas mais preciosas que uma pessoa pode ter na outra... (Fr5Va)

(12) Olá <,> meu nome é Adriane, vou contar uma história que aconteceu comigo... (Fr1Va)

- Sintagmas coordenados;

(13) Em um belo dia, uma formiguinha ia a feira da floresta para comprar frutas <,> legumes e vegetais. (Ff1Va)

(14) A corrupção é algo que acontece em todo lugar < > mais ela é mais famosa na política do país. (Mo2Vi)

- Inversão da ordem canônica;

(15) Para acabar com esse tipo de violência <,> é preciso denunciar, ter o apoio da família, se alertar disso etc. (Fo8Va)

(16) No verão seguinte <,> a formiga saiu e viu o corpo dela no chão... (Mf6Va)

- Constituintes imediatos em ordem direta;

(17) Esse fato aconteceu na minha antiga <,> escola Criança Esperança... (Fr2Vi)

(18) A violência é muito comum hoje em dia, tanto nas <,> ruas, Escolas, casa e em locais de trabalho. (Mo7Vi)

- Omissão do verbo;

(19) A cigarra, passou a fazer susseção e a formiga < > a trabalha. (Ff10Vi)

(20) Minha tia estava na mercearia e eu e minhas duas primas < > no quintal. (Fr6Vi)

Controlou-se esse grupo de fatores por se aceitar a hipótese de que muitas vezes se usa vírgula onde não deveria e deixa-se de usar onde ela seria necessária, fato que frequentemente compromete a clareza e a coerência do texto. No controle dessa variável, as orações adjetivas foram tratadas como sintagmas explicativos, os vocativos, os elementos próprios da linguagem fática e os operadores textuais foram considerados como sintagmas extraoracionais, e os apostos, como sintagmas coordenados. Essa variável foi controlada somente para a análise da vírgula.

d) Marcação do ponto simples e do ponto parágrafo;

- Ponto simples;

(21) Em um belo dia, uma formiga ia a feira da floresta para comprar frutas, legumes e vegetais <.> Quando a formiga estava voltando... (Ff1Pa)

(22) Na minha opinião na favela é que bandidos transportam droga <.> Isso é muito feio! (Mo8Pa)

- Ponto parágrafo;

(23) Eu respondi:

– Não sei mãe < >

Mas ela teve a ótima ideia de ir na minha escola... (Mr3Pi)

(24) ... a natureza antes era preservada e cuidada com carinho e, assim, ninguém passava fome <.>

Enfim, a natureza é importante para a fome no planeta acabar... (Fo5Pa)

Ao controlar essa variável, buscou-se verificar como os alunos procedem quanto ao uso do ponto simples e do ponto parágrafo. A hipótese aceita é a de que os discentes têm dúvidas em quando devem usar ponto simples ou ponto parágrafo e, por vezes, escrevem com inicial minúscula a palavra usada imediatamente após o ponto e com inicial maiúscula a palavra usada depois de uma vírgula. Por meio do controle dessa variável, será observado também se os alunos fazem o recuo da primeira linha do parágrafo após o uso do ponto parágrafo. A troca de maiúscula por minúscula ou vice-versa e a ausência do recuo na primeira linha do parágrafo foram consideradas como uso parcialmente adequado.

3.4 TRATAMENTO DOS DADOS

Nesta etapa da pesquisa, a partir dos dados coletados nas produções escritas dos alunos, foi feita a triagem, codificação dos dados e rodada dos dados no programa VARBRUL.

As demais atividades usadas para coleta de dados – atividade de leitura e teste de percepção – não foram quantificadas no programa VARBRUL.

3.4.1 Triagem dos Dados

Após a aplicação das atividades para a coleta de dados, passou-se à triagem dos textos. Como exposto anteriormente, foram selecionados, de cada gênero trabalhado, dez textos produzidos por meninos e dez textos produzidos por meninas, constituindo um total de 60 textos. Além das produções dos alunos, foram analisadas também 20 gravações de leitura realizadas pelos mesmos alunos cujas produções foram selecionadas e 20 testes de percepção.

3.4.2 Codificação dos Dados

Feita a triagem dos textos produzidos pelos alunos, procedeu-se a uma leitura detalhada para verificação de como os discentes fizeram uso da vírgula e do ponto em suas produções, e como marcaram esses sinais ao lerem o texto que lhes foi proposto. Essa atividade gerou um número elevado de dados, visto que se trabalhou com duas variáveis dependentes, um volume extenso de textos e o controle de um número significativo de variáveis independentes. Dessa forma, foi necessário codificar os dados obtidos. Para isso, atribuiu-se um símbolo para cada variante da variável dependente estudada.

Variáveis dependentes:

Uso adequado da vírgula – 1

Uso inadequado da vírgula – 2

Uso parcialmente adequado da vírgula – 3

Uso adequado do ponto – 1

Uso inadequado do ponto – 2

Uso parcialmente adequado do ponto – 3

Após a codificação das variáveis dependentes, foram codificadas as variáveis independentes.

Variável independente:

I Social:

- Sexo:

Menino – M

Menina – F

II Linguísticas:

a) Gênero Textual;

- Fábula – f

- Relato de Experiência – r

- Texto de opinião – o

b) Organização do período:

- Período simples – e

- Período composto por subordinação – E

- Período composto por coordenação – c

- Período composto por subordinação e coordenação – T

c) Marcação de constituintes sintáticos:

- Sintagmas explicativos – u

- Sintagmas extraoracionais – x

- Sintagmas coordenados – d

- Inversão da ordem canônica – i

- Constituintes imediatos em ordem direta - s

- Omissão do verbo – v

d) Marcação do ponto simples e do ponto parágrafo:

- Ponto simples – p
- Ponto parágrafo – a

Os códigos criados permitiram a composição de células, conforme se pode observar no quadro abaixo:

Quadro 5: Exemplificação da codificação de dados.

Nº	Trecho analisado	Ocorrência	Codificação
01	Por outro lado < > a obra “Conto de escola” também retrata a questão da pobreza.	Uso inadequado da vírgula	2Moex
02	Quando chegamos em casa < > ela conversou comigo e falou para mim fazer a recuperação e estudar mais	Uso inadequado da vírgula	2MrTi
03	Olá <,> meu nome é Adriane, vou contar uma história que aconteceu comigo...	Uso adequado da vírgula	1FrTx
04	A fome é um dos problemas de todo o mundo <,> <Pois> sem a comida nós não estaríamos aqui...	Uso parcialmente adequado da vírgula	3FoTd
05	- Cigarra já chega <.> <sem> muito bem que é você cantando essa música dos infernos.	Uso parcialmente adequado do ponto	3Mfep
06	A violência, para mim, é algo triste e revoltante <.>	Uso adequado do ponto	1Foea
07	... a cigarra e a formiga viraram amigas inseparáveis < >	Uso inadequado do ponto	2Ffea

3.4.3 Rodada dos Dados

Após a triagem e a codificação dos dados coletados nas produções escritas dos alunos, criou-se, no programa VARBRUL, arquivos de células a partir dos dados referentes ao uso da vírgula e do ponto. A rodada dos dados no programa VARBRUL possibilitou a obtenção dos cálculos estatísticos necessários para as análises posteriores, já que essa ferramenta computacional faz cálculos estatísticos relacionando os fatores sociais e linguísticos ao condicionamento da variável linguística sob análise. O programa fornece, além das ocorrências e frequências para cada fator, o efeito relativo de condicionamento (peso relativo) que cada fator tem sobre o fenômeno variável sob análise, permitindo com isso se fazer inferências e generalizações sobre os fenômenos estudados.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, por meio de tabelas e gráficos, serão mostrados e analisados os resultados obtidos a partir dos dados extraídos das produções escritas dos alunos e submetidos às rodadas no programa VARBRUL. Como se estudam duas variáveis dependentes – o ponto e a vírgula –, foi necessário fazer dois arquivos de células para submeter ao programa de análise de regras variáveis.

A análise estatística das variáveis dependentes foi realizada a partir de várias rodadas no programa VARBRUL. Na primeira rodada, consideraram-se as variantes: a) uso adequado (1), b) uso inadequado (2), e c) uso parcialmente adequado (3). Entretanto, devido à ocorrência de alguns *knockouts*¹⁶, as variáveis 2 e 3 foram amalgamadas. Dessa forma, na segunda e na terceira rodada, foram consideradas apenas duas variantes: uso adequado (1) e uso inadequado (2) (que agora também engloba os dados com o uso parcialmente adequado).

Na análise, tomou-se como variável *aplicação da regra* o uso adequado, e como *não aplicação da regra* o uso inadequado e parcialmente adequado das variáveis. Como foram consideradas duas variantes – aplicação e não aplicação –, o peso relativo vai a .100. Portanto, os fatores que apresentarem peso relativo acima de .50 favorecerão a aplicação da regra (uso adequado), os que apresentarem resultados abaixo de .50 a desfavorecerão, e os fatores que mais se aproximarem de .50 (ponto neutro) serão os de menor atuação no condicionamento da aplicação da regra.

Na subseção a seguir, primeiramente, serão apresentados os resultados sobre a variável vírgula e, em seguida, sobre a variável ponto. Após a apresentação dos resultados, será feita a análise deles, de acordo com a ordem em que foram apresentados. E, como este trabalho também realizou uma atividade de leitura e a aplicação de um teste de percepção (atividades produzidas a partir da adaptação do texto *Uma vírgula muda tudo*), após a análise dos resultados gerados a partir das células rodadas no programa VARBRUL, serão feitas considerações sobre essas atividades.

¹⁶ Situação em que um dado fator apresenta efeito categórico, isto é, ausência de variação na variável sob análise (o que acontece quando a aplicação da regra é 0 ou 100%).

4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Na apresentação dos resultados de cada variável dependente, primeiro será mostrado o número total de usos adequados e inadequados, e, depois, o número de usos dessas variantes a partir da discriminação das variáveis linguísticas e sociais.

4.1.1 A Variável Vírgula

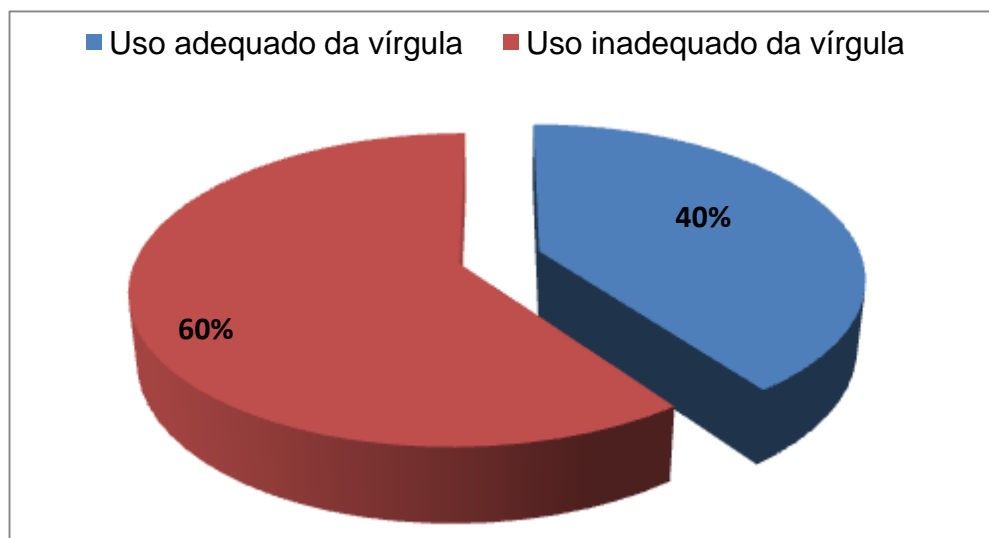
Foram analisados 803 dados, sendo 323 casos de uso adequado da vírgula e 480 de uso inadequado. A tabela abaixo descreve esses resultados.

Tabela 1 – Distribuição geral dos dados extraídos das produções escritas dos alunos sobre o uso da vírgula.

USO ADEQUADO DA VÍRGULA	USO INADEQUADO DA VÍRGULA
323/803	480/803
40%	60%

O Gráfico 1, a seguir, ilustra esses resultados percentuais do uso adequado e inadequado da vírgula.

Gráfico 1 – Distribuição geral dos dados extraídos das produções escritas dos alunos sobre o uso da vírgula.



Esse resultado mostra que um número expressivo de alunos usa a vírgula de forma inadequada, chegando a superar o uso adequado. Vale observar também que, mesmo antes de se amalgamarem as variáveis 2 e 3 – uso inadequado e uso parcialmente adequado –, a inadequação já superava a adequação plena ou parcial.

A primeira rodada de dados no VARBRUL aponta que, embora as produções escritas dos alunos tenham sido realizadas em sala de aula, ou seja, em uma situação de maior monitoramento da produção textual, 60% das ocorrências de uso da vírgula estão em desacordo pleno ou parcial com as normas gramaticais, como se pode observar nos exemplos seguintes.

(25) “(-) Formiga < > para de ser tão chata!” (Mf2Vi)

(26) “... tinha também a cigarra <,> <Que> também não tinha nada.” (Mf4Vp)

No exemplo (25), não se usou a vírgula para marcar o elemento discursivo (vocativo), o que configurou uso inadequado desse sinal de pontuação. Já, no exemplo (26), a vírgula foi usada de forma adequada, porém a palavra subsequente foi escrita com inicial maiúscula, configurando uso parcialmente adequado da vírgula.

4.1.1.1 A Variável Social

Quanto à variável social, esta pesquisa controlou apenas a variável sexo. As considerações acerca dos resultados obtidos serão feitas a seguir.

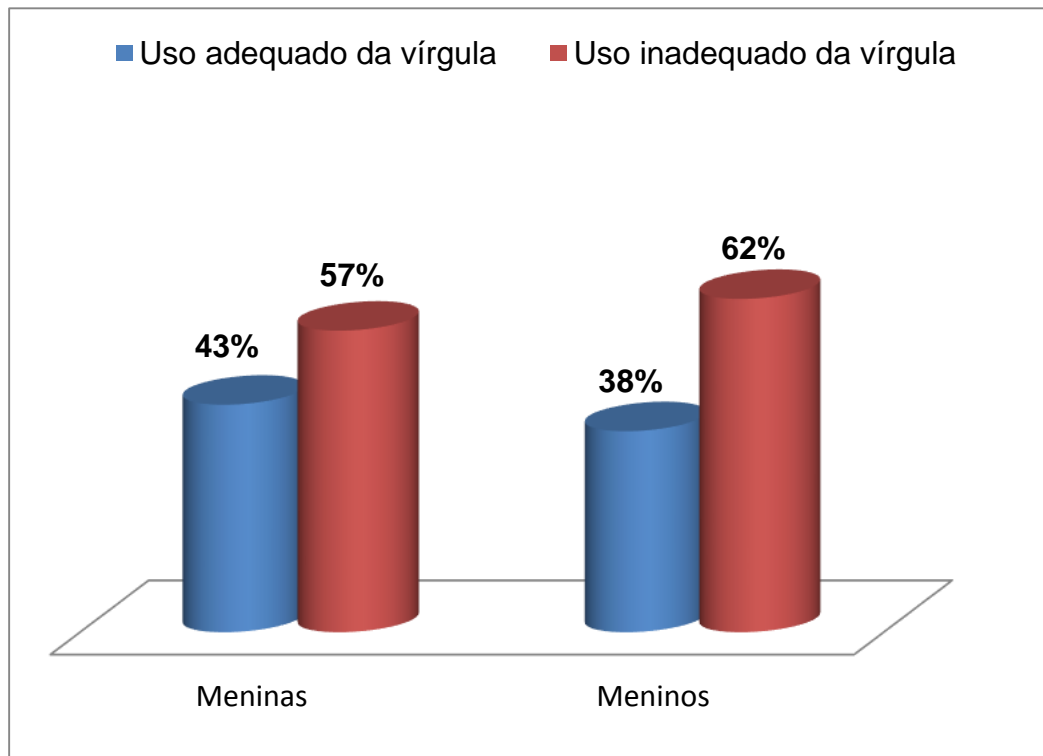
- Sexo

Os resultados obtidos na análise dos dados confirmam a hipótese de que há diferença quanto ao uso da pontuação entre homens e mulheres. Os resultados evidenciam que o uso adequado da vírgula é mais frequente nas realizações linguísticas das meninas que nas dos meninos. A tabela a seguir mostra os resultados.

Tabela 2 – Uso da vírgula em função da variável sexo.

Fatores	Uso adequado	Uso inadequado	Peso relativo
Menina	176/411 = 43%	235/411 = 57%	.53
Menino	147/392 = 38%	245/392 = 62%	.47
Total	323/803 = 40%	480/803 = 60%	

O gráfico seguinte compara os resultados percentuais de uso adequado e uso inadequado em função do sexo.

Gráfico 2 – Uso da vírgula em função da variável sexo.

O peso relativo atribuído aos fatores deste grupo evidencia que o sexo feminino favorece a aplicação da regra de uso adequado da vírgula (.53) e o sexo masculino desfavorece (.47). A partir da análise dos dados, é possível constatar que o uso inadequado da vírgula em produções escritas, tanto de meninos quanto de meninas, é superior ao uso adequado. Entretanto, é válido ressaltar que o número de inadequação realizada pelos meninos é superior ao das meninas. Nas produções

das meninas, as inadequações correspondem a um índice de 57%, enquanto que, nas produções dos meninos, esse índice sobe para 62%.

4.1.1.2 As Variáveis Linguísticas

Nesta subseção, a partir dos dados estatísticos gerados pelas rodadas de dados no programa VARBRUL, será apresentado o resultado acerca das variáveis linguísticas consideradas nesta pesquisa.

a) Gênero Textual

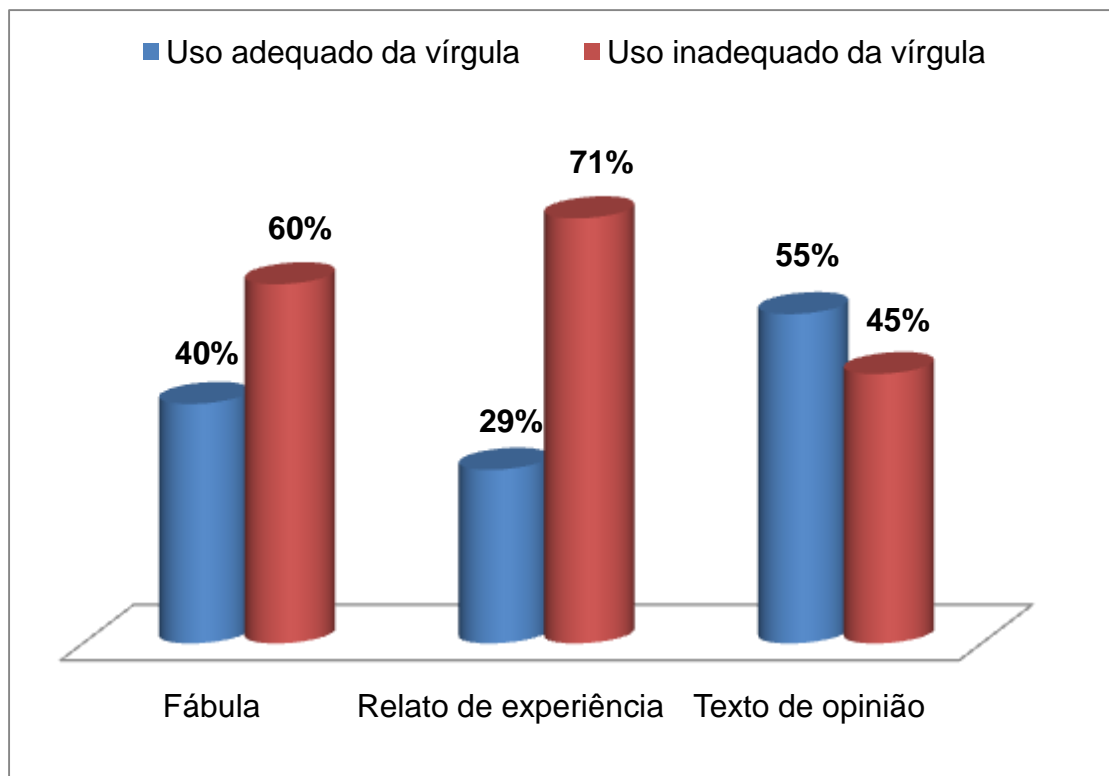
Nesta pesquisa, controlou-se o uso da vírgula e do ponto nos gêneros *fábula*, *relato de experiência vivida* e *texto de opinião*. Partiu-se da hipótese de que, nos tipos narrativos (*fábula* e *relato de experiência vivida*), seria empregado menor monitoramento e, no tipo argumentativo (*texto de opinião*), o monitoramento seria maior. A tabela abaixo descreve o resultado obtido a partir da variável vírgula.

Tabela 3 – Uso da vírgula em função da variável gênero textual.

Fatores	Uso adequado	Uso inadequado	Peso relativo
Fábula	112/280= 40%	168/280= 60%	.50
Relato de experiência	86/294 = 29%	208/294 = 71%	.38
Texto de opinião	125/229 = 55%	104/229 = 45%	.64
Total	323/803 = 40%	480/803 = 60%	

O peso relativo imputado a cada fator deste grupo de fatores mostra que o gênero texto de opinião favorece a aplicação da regra de uso adequado da vírgula (.64), enquanto o gênero relato de experiência vivida desfavorece (.38), e o gênero fábula não apresenta muita influência no condicionamento da regra (.50). Portanto, os resultados obtidos demonstram que o uso adequado e o uso inadequado da vírgula estão condicionados aos gêneros textuais.

Gráfico 3 – Uso da vírgula em função da variável gênero textual.



O Gráfico 3 mostra que, no gênero texto de opinião, o índice de adequação de uso da vírgula (55%) superou o índice de inadequação (45%). Entretanto, com o gênero relato de experiência vivida, o índice de inadequação foi de 71%, ou seja, apenas 29% das ocorrências de uso da vírgula estavam de acordo com as normas gramaticais.

b) Organização do período

Como fatores deste grupo, consideraram-se os períodos *simples*, *composto por subordinação*, *composto por coordenação*, e *composto por subordinação e coordenação*. A hipótese aceita é a de que em períodos longos os alunos tendem a usar a vírgula de forma inadequada. A tabela e o gráfico abaixo mostram o resultado obtido.

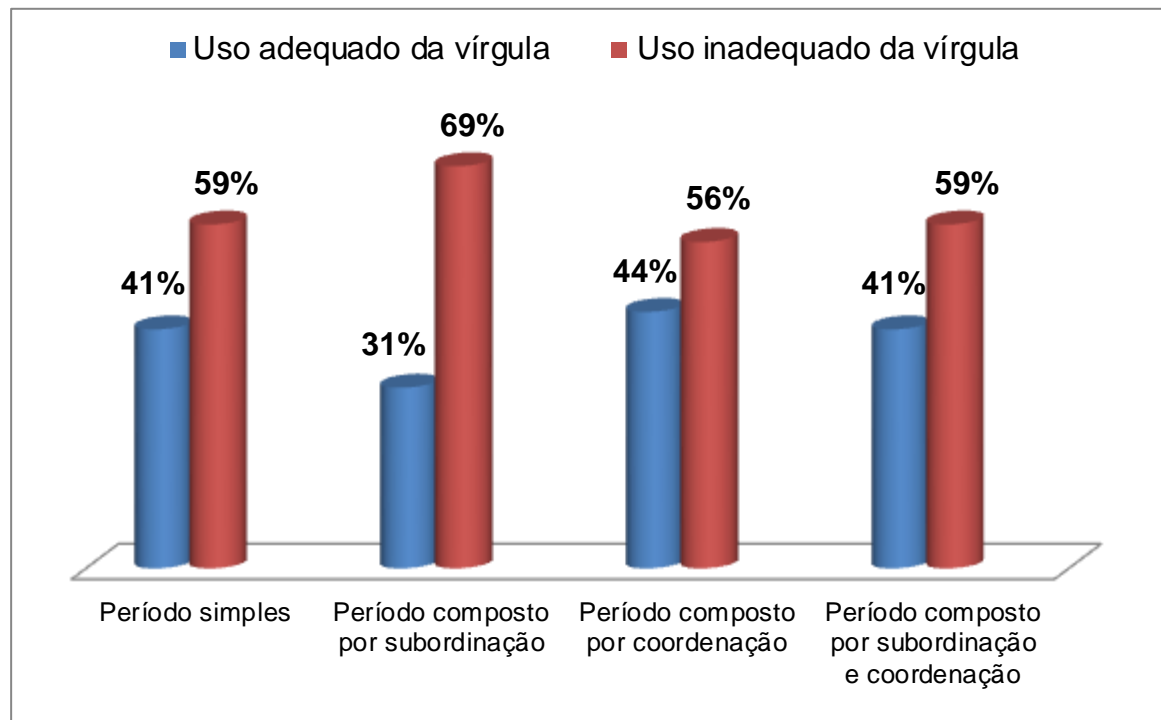
Tabela 4 – Uso da vírgula em função da variável organização do período.

Fatores	Uso adequado	Uso inadequado	Peso relativo
Período simples	31/76= 41%	45/76= 59%	.50
Período composto por subordinação	37/120 = 31%	83/120 = 69%	.44
Período composto por coordenação	104/239 = 44%	135/239 = 56%	.55
Período composto por subord. e coordenação	151/368 = 41%	217/368 = 59%	.49
Total	323/803 = 40%	480/803 = 60%	

O peso relativo atribuído a cada fator deste grupo de fatores mostra que o período composto por coordenação favorece a aplicação da regra de uso adequado da vírgula (.55) e o período composto por subordinação desfavorece (.44). De acordo com os resultados demonstrados na tabela 4, o período simples (.50) e o período composto por subordinação e coordenação (.49), que é o mais comum nas produções dos alunos, não exercem muito condicionamento à aplicação da regra.

Ao se controlar esse grupo de fatores, esperava-se que a aplicação da regra de uso adequado da vírgula fosse favorecida em períodos simples, mas verificou-se que essa organização de período não é muito usada pelos alunos, uma vez que foi utilizada apenas 76 vezes, enquanto as demais estruturas foram usadas 120, 239 e até 368 vezes. Além da baixa frequência de uso do período simples, constatou-se também que muitas vezes os alunos usam períodos simples, porém extensos, com sintagmas coordenados e com alterações na estrutura canônica. Provavelmente, essas construções prejudicam a aplicação da regra de uso adequado da vírgula.

Gráfico 4 – Uso da vírgula em função da variável organização do período.



De acordo com o gráfico acima, em qualquer uma das formas de organização do período, o uso inadequado da vírgula é superior ao uso adequado, porém, em períodos compostos por subordinação, esse índice é muito alto, correspondendo a 69% das ocorrências. Ou seja, a diferença de percentual é mais que o dobro entre o uso adequado e o uso inadequado (31% x 69%). Cabe ressaltar ainda que a maior parte das inadequações em relação a esse fator se deve à ausência de vírgula. Os exemplos abaixo evidenciam algumas dessas inadequações.

(27) “Quando cheguei < > ela fala:” (Mr4Vi)

(28) “– Cara < > eu acho que é melhor eu ir < > ta bom (?)” (Mr5Vi)

(29) “Em um belo dia de verão < > a formiga paseava pela floresta < > distraída, (quando) caio em um lago que < > para ela < > parecia um imenso rio.” (Ff3Vi)

c) Marcação de constituintes sintáticos

Este grupo de fatores foi controlado somente com a variável vírgula, que, conforme mostra Ferrarezi Jr. (2018, p. 93), “(...) é o principal sinal de pontuação para a marcação de alterações na estrutura canônica, em nossa língua”. A hipótese aceita é a de que, quando os constituintes (seja um termo simples ou uma oração que equivale sintaticamente a ele) não seguem a estrutura canônica, maiores serão as possibilidades de o aluno usar a vírgula de forma inadequada. Os resultados estão demonstrados na tabela abaixo.

Tabela 5 – Uso da vírgula em função da variável marcação de constituintes sintáticos.

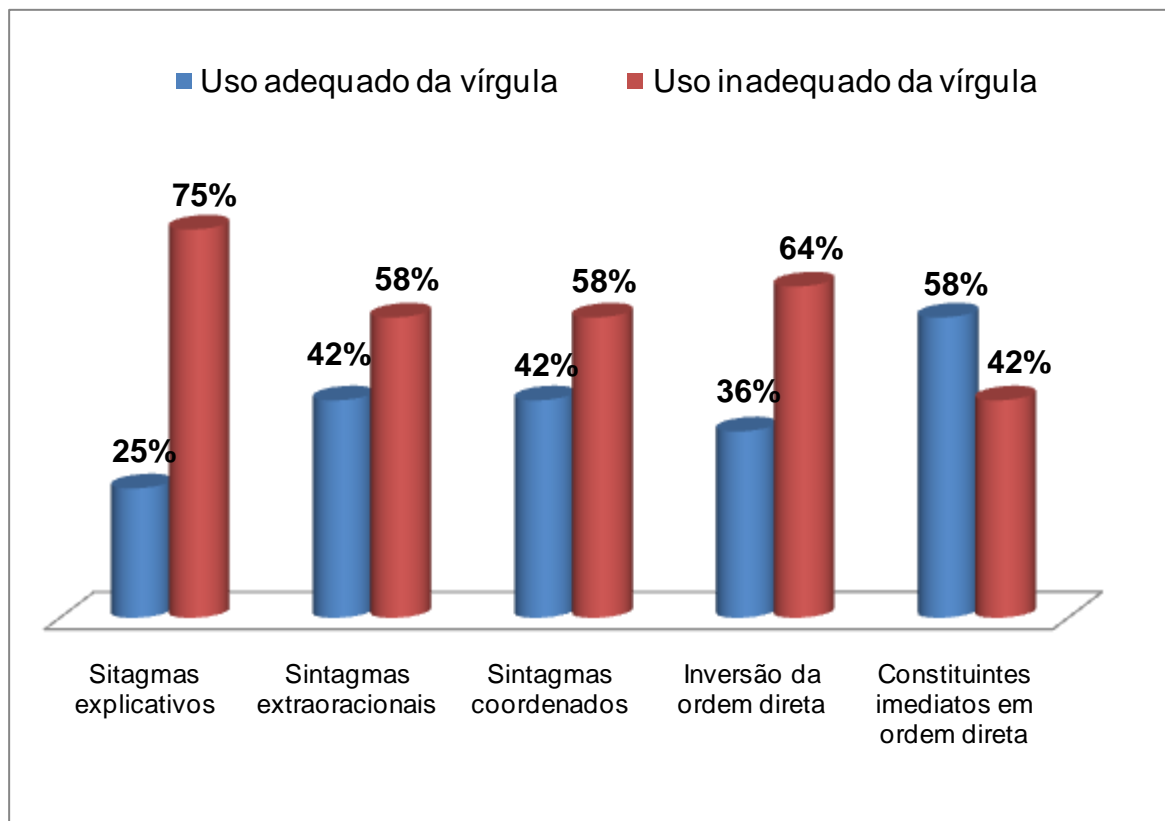
Fatores	Uso adequado	Uso inadequado	Peso relativo
Sintagmas explicativos	7/28= 25%	21/28= 75%	.32
Sintagmas extraoracionais	33/79 = 42%	46/79 = 58%	.56
Sintagmas coordenados	180/431 = 42%	251/431 = 58%	.57
Inversão da ordem canônica	81/227 = 36%	146/227 = 64%	.44
Constituintes imediatos em ordem direta	22/38 = 58%	16/38 = 42%	.15
Total	323/803 = 40%	480/803 = 60%	

Observa-se que o peso relativo atribuído ao fator sintagmas coordenados (.57) e o peso relativo atribuído ao fator sintagmas extraoracionais (.56) indicam que esses constituintes sintáticos favorecem a aplicação da regra de uso adequado da vírgula. Já o peso relativo atribuído ao fator constituintes imediatos em ordem direta (.15) indica que esse fator é o que mais desfavorece a aplicação da regra de uso adequado da vírgula, seguido pelo fator sintagma explicativo (.32) e inversão da ordem canônica (.44).

É importante ressaltar que, de acordo com a descrição feita na Tabela 5, o maior número de ocorrência de uso da vírgula se deu em sintagmas coordenados (431 ocorrências) e o menor número, em sintagmas explicativos (28 ocorrências). Percebe-se também que, proporcionalmente ao número de ocorrência, o maior

índice de adequação quanto ao uso da vírgula ocorreu no fator constituintes imediatos em ordem direta (58%), porém houve apenas 38 ocorrências. O gráfico a seguir descreve a frequência de usos adequados e inadequados da variável vírgula.

Gráfico 5 – Uso da vírgula em função da variável marcação de constituintes sintáticos.



Em relação ao grupo de fatores marcação de constituintes sintáticos, o gráfico mostra que a variável vírgula só apresentou índice de adequação maior que o de inadequação no fator constituintes imediatos em ordem direta (58%). Deve-se ressaltar que o peso relativo atribuído a esse fator (.15) evidencia que este desfavorece a regra de uso adequado da vírgula, ainda que o número de ocorrência de uso adequado tenha sido um pouco superior ao uso inadequado. Essa falta de convergência entre frequência e peso relativo não é um resultado incomum na análise multivariável, pois o peso relativo não considera apenas o resultado isolado de cada fator, mas a interação entre os resultados de todos os fatores tomados em conjunto.

Nos demais fatores desse grupo, a inadequação superou a adequação no uso dessa variável, tendo o maior índice presente na marcação de explicações (75%), realizadas, principalmente, por orações explicativas. Como se pode observar no exemplo abaixo.

(30) “... e seguindo os bons conselhos de meus pais < > que sempre fizeram de tudo para que eu e meu irmão tivéssemos um bom futuro.” (Fr1Vi)

4.1.2 A Variável Ponto

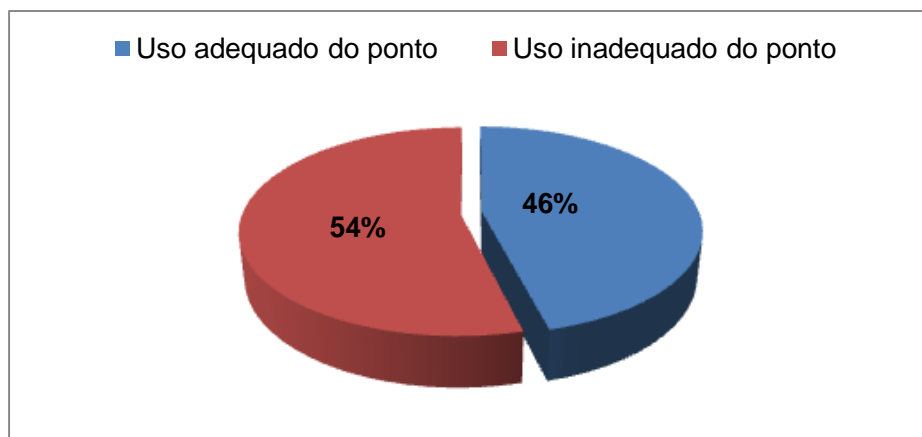
Foram analisados 428 dados, sendo 199 casos de uso adequado do ponto e 229 de uso inadequado. A tabela 6 a seguir descreve esses resultados.

Tabela 6 – Distribuição geral dos dados extraídos das produções escritas dos alunos sobre o uso do ponto.

USO ADEQUADO DO PONTO	USO INADEQUADO DO PONTO
199/428	229/428
46%	54%

O gráfico seguinte ilustra melhor a proporção entre uso adequado e uso inadequado.

Gráfico 6 – Distribuição geral dos dados extraídos das produções escritas dos alunos sobre o uso do ponto.



Assim como aconteceu com a vírgula, a distribuição geral dos dados em relação ao ponto mostra que o uso inadequado dessa variável supera o uso adequado (46% de adequação) e (54% de inadequação). No entanto, com a variável ponto, a inadequação é superior à adequação somente nas produções escritas dos meninos, como será demonstrado ao se discutir a variável social sexo.

É importante lembrar que, como as variantes 2 e 3 (uso inadequado e uso parcialmente adequado) foram amalgamadas, o índice de inadequação do uso do ponto é constituído tanto de inadequações plenas (o não uso desse sinal quando era necessário ou o uso de forma incorreta) quanto de inadequações parciais (o uso adequado do sinal, mas sem a inicial maiúscula da palavra subsequente, ou sem o recuo no início do parágrafo). Boa parte das inadequações acontece devido à ausência do sinal de pontuação. Os exemplos abaixo demonstram essas ocorrências.

(31) “<no> final do dia a cigarra descobrio que a formiga sabia tocar muito bem uma flauta que ela tinha < >

<a> cigarra levou a formiga para uma turnê no mundo inteiro < > ao conseguir um império a cigarra roubou toda a fortuna conquistada pela formiguinha...” (Mf3Pi)

(32) “Eu vou la pro quarto <.> <não> chuta essa bola.” (Mr1Pp)

4.1.2.1 A Variável Social

Como já foi mencionado, quanto à variável social, esta pesquisa controlou somente a variável sexo.

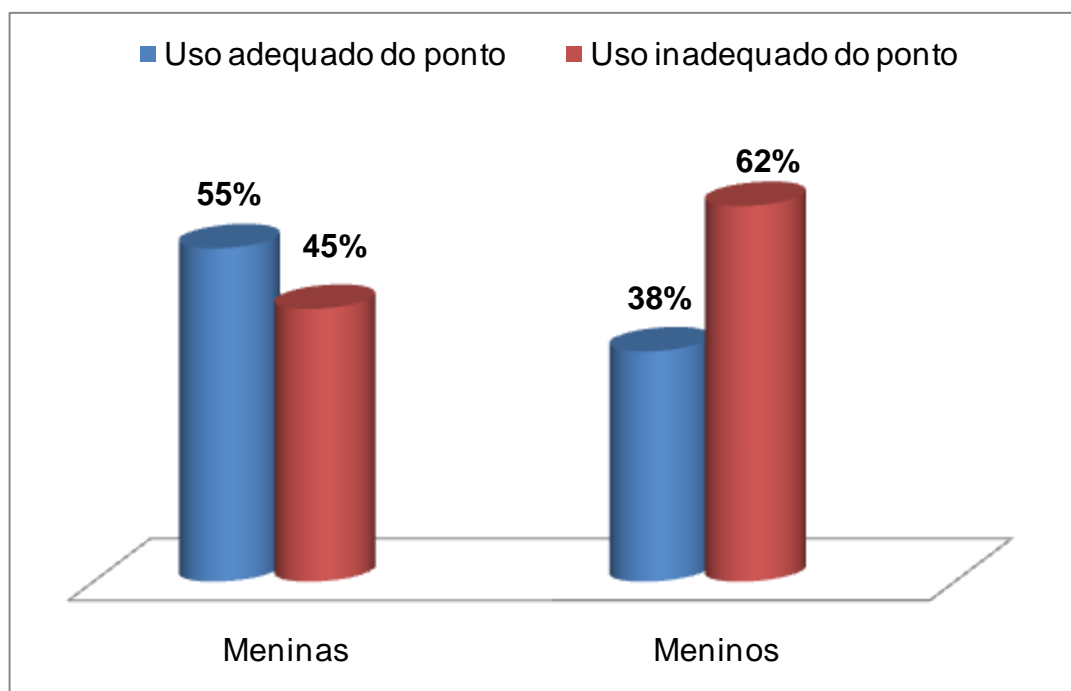
- Sexo

Os resultados obtidos na análise dos dados referentes à variável ponto confirmam a diferença no uso da pontuação entre os alunos e as alunas. Ou seja, também com a variável ponto, os resultados mostram que o uso adequado é mais frequente nas realizações linguísticas das meninas que nas dos meninos.

Tabela 7 – Uso do ponto em função da variável sexo.

Fatores	Uso adequado	Uso inadequado	Peso relativo
Menina	119/215= 55%	96/215= 45%	.65
Menino	80/213 = 38%	133/213 = 62%	.35
Total	199/428 = 46%	229/428 = 54%	

O peso relativo atribuído aos fatores deste grupo evidencia que o sexo feminino favorece a aplicação da regra de uso adequado do ponto (.65) e que o sexo masculino desfavorece (.35). Com a vírgula, a regra de aplicação de uso adequado também é favorecida pelo sexo feminino (.53), mas, com o ponto, a probabilidade de aplicação da regra é maior.

Gráfico 7 – Uso do ponto em função da variável sexo.

Diferente do que acontece com a variável vírgula, em que o uso inadequado supera o uso adequado tanto nas produções dos meninos como nas das meninas, o Gráfico 7 evidencia que, com o ponto, o uso inadequado supera o adequado apenas nas produções escritas dos meninos. Como se pode ver, nas produções das meninas, o índice de adequação do uso do ponto é de 55% e nas dos meninos cai para 38%.

4.1.2.2 As Variáveis Linguísticas

A partir dos resultados estatísticos gerados pelas rodadas dos dados no programa VARBRUL, apresentam-se a seguir os efeitos de condicionamento dos fatores linguísticos sobre a variável dependente ponto.

a) Gênero Textual

Será apresentado o resultado obtido sobre o uso do ponto em função dos gêneros *fábula*, *relato de experiência vivida* e *texto de opinião*. Como já se mencionou na apresentação dos resultados sobre a variável vírgula, a hipótese aceita é a de que, nos tipos narrativos (*fábula* e *relato de experiência vivida*), emprega-se menor monitoramento e, no tipo argumentativo (*texto de opinião*), o monitoramento é maior, favorecendo a aplicação da regra de uso adequado do ponto. A tabela abaixo descreve o resultado obtido a partir da variável ponto.

Tabela 8 – Uso do ponto em função da variável gênero textual.

Fatores	Uso adequado	Uso inadequado	Peso relativo
Fábula	96/195= 49%	99/195= 51%	.50
Relato de experiência	46/129 = 36%	83/129 = 64%	.43
Texto de opinião	57/104 = 55%	47/104 = 45%	.59
Total	199/428 = 46%	229/428 = 54%	

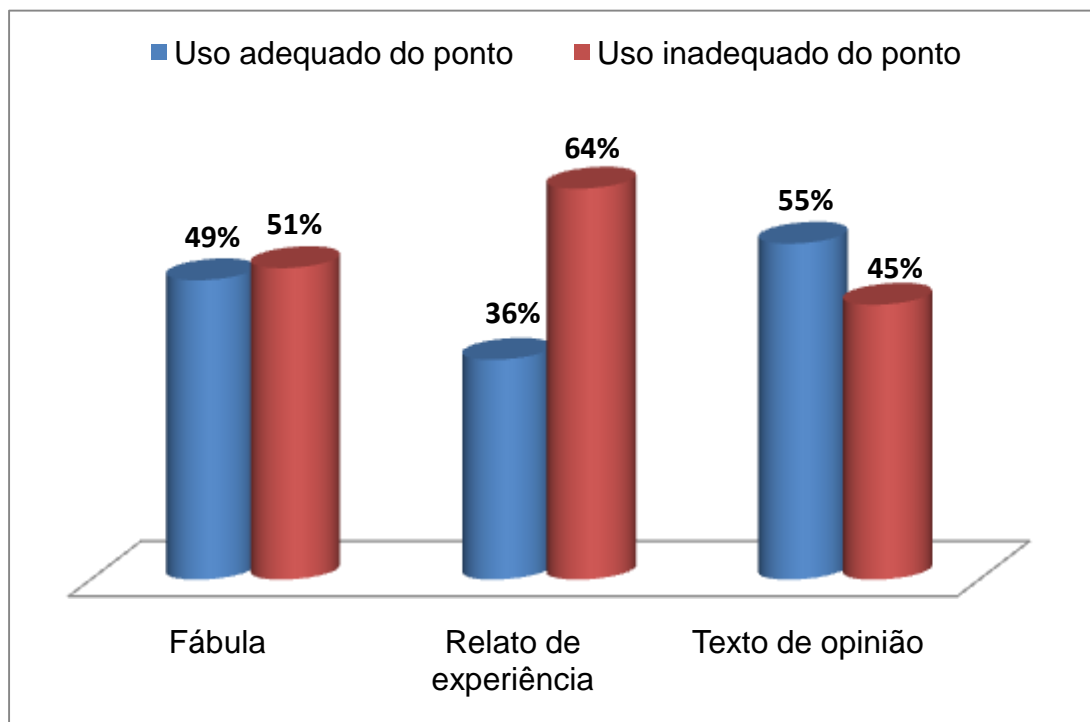
O peso relativo de cada fator desse grupo de fatores indica que o uso do ponto também é condicionado pelos gêneros textuais. O peso relativo atribuído ao gênero texto de opinião (.59) mostra que esse gênero favorece a aplicação da regra de uso adequado do ponto, enquanto o gênero relato de experiência desfavorece a aplicação dessa regra (.43), e o gênero fábula não exerce condicionamento sobre a regra (.50).

Observa-se que, tanto na análise da vírgula quanto na do ponto, os resultados dos pesos relativos são convergentes em relação aos efeitos condicionantes dos gêneros, apenas com os valores um pouco mais acentuados no

caso da vírgula: com (.64) para o texto de opinião e (.38) para o gênero relato de experiência. Tanto na análise da vírgula quanto na do ponto, o gênero fábula apresentou peso relativo (.50).

O Gráfico 8 a seguir mostra os percentuais de uso adequado e de uso inadequado do ponto em função do gênero textual.

Gráfico 8 – Uso do ponto em função da variável gênero textual.



O Gráfico 8 mostra que, no gênero relato de experiência, o índice de inadequação quanto ao uso do ponto é de 64%, muito superior ao índice de adequação dessa variável nesse gênero, que é de 36%. Já, nas produções de texto de opinião, o índice de adequação do uso do ponto é de 55%, superando o índice de inadequação (45%).

Ao se comparar os resultados percentuais obtidos com as duas variáveis – ponto e vírgula –, percebe-se que eles também são convergentes, ainda que, a variável vírgula apresente índice de adequação menor que a variável ponto nos gêneros fábula (40%) e relato de experiência (29%). No gênero texto de opinião, a frequência de adequação (55%) e inadequação (45%) é a mesma com as duas variáveis.

b) Organização do período

Esta variável foi controlada para verificar se a forma como o período está organizado influencia no modo como o aluno usará a variável ponto. A tabela abaixo mostra os resultados.

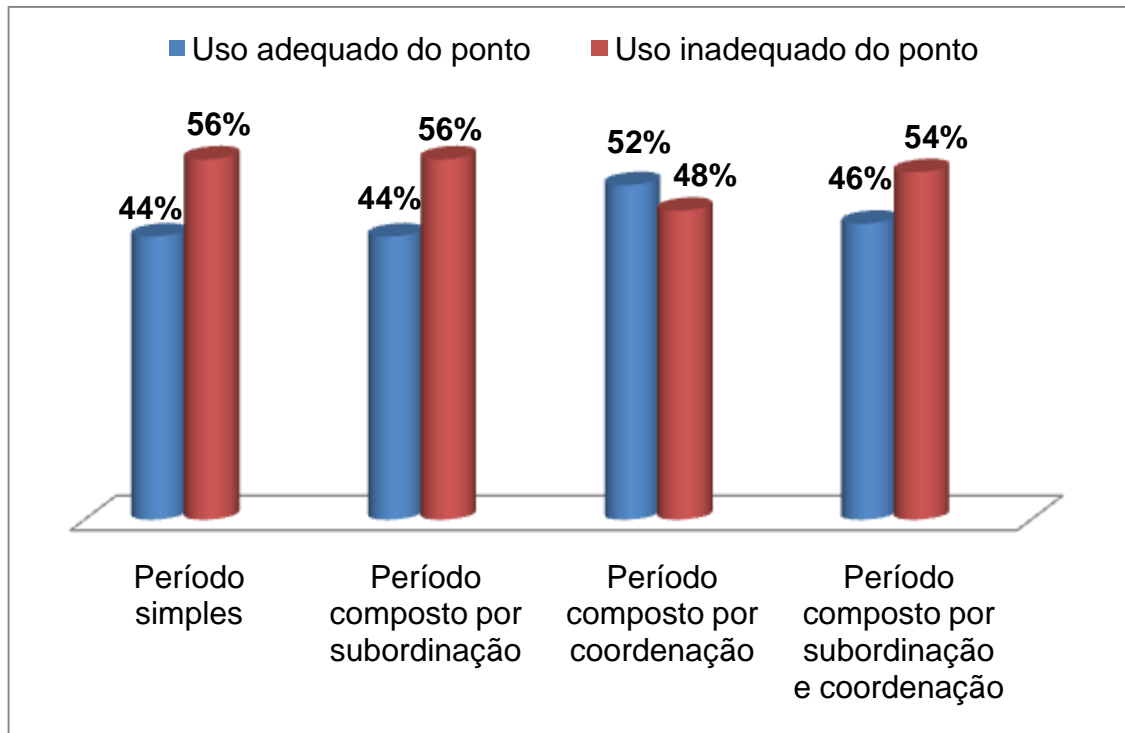
Tabela 9 – Uso do ponto em função da variável organização do período.

Fatores	Uso adequado	Uso inadequado	Peso relativo
Período simples	51/117= 44%	66/117= 56%	.49
Período composto por subordinação	40/90 = 44%	50/90 = 56%	.46
Período composto por coordenação	54/104 = 52%	50/104 = 48%	.61
Período composto por subord. e coordenação	54/117 = 46%	63/117 = 54%	.45
Total	199/428 = 46%	229/428 = 54%	

Na Tabela 9, a partir do peso relativo atribuído a cada fator do grupo de fatores, é possível perceber que o período composto por coordenação favorece a aplicação da regra de uso adequado do ponto (.61), assemelhando-se tal resultado ao que aconteceu com a vírgula (.55). Nota-se também que o período simples é o mais irrelevante para o condicionamento da aplicação da regra de uso adequado dessa variável (.49), novamente da mesma forma como aconteceu com a vírgula (.50). E o que acontece aqui com os fatores período composto por subordinação (.46) e período composto por subordinação e coordenação (.45) não é muito diferente do que acontece lá com a vírgula, que apresentou pesos relativos respectivamente de .44 e .49. Isso demonstra uma grande convergência no comportamento desses fatores no condicionamento do uso do ponto e da vírgula.

O gráfico abaixo mostra os resultados percentuais dos usos adequado e inadequado do ponto em função do grupo de fatores organização do período.

Gráfico 9 – Uso do ponto em função da variável organização do período.



O gráfico acima mostra que o período composto por coordenação é o fator que apresenta o maior índice de uso adequado do ponto (52%), superando o índice de inadequação (48%). Assim como aconteceu com a variável vírgula, que apresentou maior índice de adequação de uso neste mesmo fator. Entretanto, com a vírgula, o índice de adequação (44%) foi inferior ao índice de inadequação (56%).

Nos demais fatores desse grupo, como é possível observar no gráfico 9, o uso inadequado do ponto supera o uso adequado. O mesmo aconteceu com a variável vírgula. Entretanto, com a vírgula, o índice de inadequação de uso é sempre superior aos apresentados pela variável ponto, independentemente do fator em questão neste grupo.

c) Marcação do ponto simples e do ponto parágrafo

Apenas a variável ponto foi controlada com base neste grupo de fatores. A hipótese aceita é a de que alguns alunos se sentem inseguros quanto ao uso do ponto simples e do ponto parágrafo, o que faz com que muitas vezes deixem de usá-los ou os usem um no lugar do outro. Considera-se ainda que a dificuldade em

relação a essa variável contribua para que alguns alunos não façam o recuo na primeira linha do parágrafo ou o façam quando não deveriam, e ainda, escrevam com inicial minúscula a palavra usada imediatamente após esse sinal de pontuação.

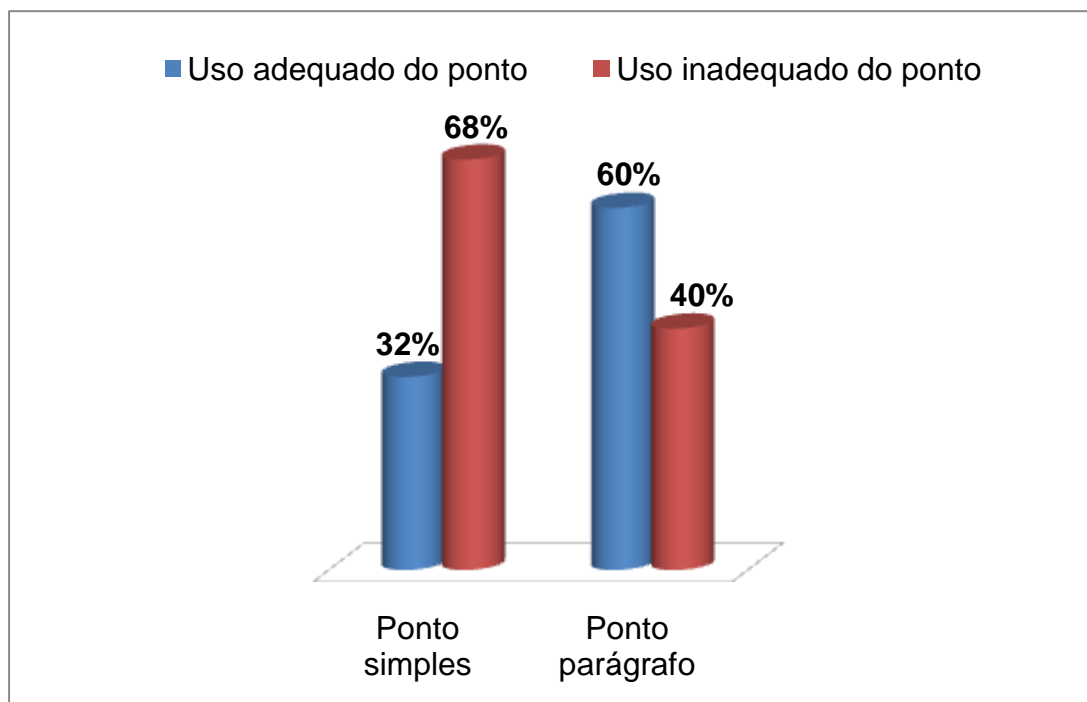
Tabela 10 – Uso do ponto em função da variável marcação do ponto simples e do ponto parágrafo.

Fatores	Uso adequado	Uso inadequado	Peso relativo
Ponto simples	65/206= 32%	141/206= 68%	.36
Ponto parágrafo	134/222 = 60%	88/222 = 40%	.63
Total	199/428 = 46%	229/428 = 54%	

Observa-se na Tabela 10 que, considerando a rodada de dados com apenas duas variáveis: aplicação (1) e não aplicação (2 e 3), o peso relativo atribuído aos fatores desse grupo indica que o ponto parágrafo favorece a aplicação da regra de uso adequado do ponto (.63), enquanto o ponto simples a desfavorece (.36).

O Gráfico 10, a seguir, ilustra esses resultados com os valores percentuais.

Gráfico 10 – Uso do ponto em função da variável marcação do ponto simples e do ponto parágrafo.



Em relação ao ponto parágrafo, o Gráfico 10 evidencia que o índice de adequação de uso é superior ao índice de inadequação (60%), já quanto ao ponto simples, a inadequação de uso (68%) é superior à adequação (32%). Quanto ao ponto simples, vale ressaltar que, neste estudo, muitos dos casos de inadequação ocorreram porque os alunos enumeravam uma série de informações, apenas com vírgulas e conjunções, ou sem nenhum sinal de pontuação. Ou seja, não usavam o ponto simples quando deveriam usar e, assim, construía parágrafos com uma única frase, como se pode observar no exemplo seguinte.

(33) “... e eu acho isso muito ruim, porque você fica longe dos seus familiares que te querem bem diferente do pai ou de uma mãe ou de um tio que te abandonou eu acho isso errado porque nós...” (Mo6Pi)

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.2.1 Nas Produções Escritas

Ao se analisar o uso da vírgula e do ponto nas produções escritas dos alunos, foi possível perceber que o uso inadequado superou o uso adequado em relação às duas variáveis. Porém, cabe ressaltar que, com a variável ponto, o índice de inadequação foi menor e constituído, em grande número, por inadequações parciais. Esse fato deve ser levado em consideração, pois o uso parcialmente adequado do ponto indica que o aluno sabe quando usar essa variável, entretanto, apresenta dificuldades quanto à convenção de escrita: não inicia com letra maiúscula a palavra subsequente ao ponto, ou não faz o recuo na primeira linha do parágrafo, ou comete infrações quanto à paragrafação. Isto é, apresenta dificuldades no uso dessa variável, mas demonstra que já detém conhecimentos sobre ela.

Ainda que as inadequações superem as adequações em relação às duas variáveis estudadas – a vírgula e o ponto –, foi possível verificar, a partir do controle da variável sexo, que os meninos apresentam índice de inadequação superior às meninas e, em relação à variável ponto, nas produções escritas das meninas, o uso adequado supera o uso inadequado. Outra observação importante é que, antes de se amalgamarem as variantes 2 e 3, isto é, o uso inadequado e o uso parcialmente

adequado, as meninas, além de apresentarem uso adequado da variável ponto superior aos meninos, apresentaram também o maior índice de uso parcialmente adequado dessa variável, ou seja, houve a relativização do erro. Constatou-se que os meninos cometem mais “erros” do que as meninas, mas elas cometem mais “erros parciais”. Esse fato pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 11 – Frequência e peso relativo das variantes *uso adequado do ponto*, *uso inadequado do ponto* e *uso parcialmente adequado do ponto* em função da variável sexo.

Fatores	Uso adequado	Uso inadequado	Uso parcialmente adequado
Menina	119/.394	36/.207	60/.399
Menino	80/.257	76/.489	57/.254
Total	199	112	117

A tabela demonstra os resultados a partir da rodada de dados feita com três variantes. O programa calculou o peso relativo de 1 a 999 e o ponto neutro foi .333. Os pesos relativos indicam que a probabilidade de inadequação quanto ao uso do ponto é maior nas produções escritas dos meninos (.489), entretanto, constata-se que é maior a probabilidade de as meninas cometerem erros parciais (.399). Portanto, além da probabilidade maior de uso adequado do ponto pelas meninas (.394), há de se considerar também que parte das inadequações de uso do ponto em suas produções escritas, na verdade, representam “erros” parciais (inadequações a regras de convenção de escrita), como já mencionado anteriormente, uso de minúscula após o ponto, troca de ponto simples por ponto parágrafo ou vice-versa, ou a falta de recuo na primeira linha do parágrafo. Enfim, problemas mais simples de serem corrigidos. É importante ressaltar que a Tabela 11 também demonstra a convergência de resultados em relação ao desfavorecimento: as meninas desfavorecem o uso inadequado (.207) em grau maior do que o dos meninos em relação ao desfavorecimento do uso adequado (.257).

Esse resultado reafirma a importância de se controlar a variável sexo, pois, conforme evidencia Bortoni-Ricardo (2004), entre os repertórios masculino e feminino, há diferenças culturalmente condicionadas. E é pertinente mencionar que essas diferenças vêm sendo comprovadas em diversas pesquisas, as quais

apontam que a mulher tem mais sensibilidade aos usos padrões da língua. Segundo Labov (2008, p. 281), “Na fala monitorada, as mulheres usam menos formas estigmatizadas do que os homens (...) e são mais sensíveis do que os homens ao padrão de prestígio.” De acordo com o autor, mesmo quando as mulheres usam formas inovadoras em sua fala casual, é evidente que se corrigem nos contextos formais. Coelho *et al.* (2015) afirmam que alguns estudos mostram que as mulheres são mais conservadoras do que os homens, preferindo usar as variantes valorizadas socialmente, sendo, portanto, mais receptivas às normas escolares.

Quanto às variáveis linguísticas, observou-se que alguns resultados se repetiram com as duas variáveis dependentes - vírgula e ponto. Em relação aos gêneros textuais, os resultados evidenciaram que o texto de opinião favoreceu a aplicação da regra de uso adequado, o gênero relato de experiência vivida desfavoreceu a aplicação da regra e o gênero fábula não apresentou condicionamento na aplicação. Esses resultados condizem com os resultados de outras pesquisas que mostram que, quando o informante narra acontecimentos vivenciados por ele, o envolvimento com os fatos faz com que empregue menos monitoramento à narração e, quando é solicitado a dar opinião sobre algo, procura monitorar sua fala. Coelho *et al.* (2015) afirmam que os relatos de experiências pessoais fazem parte do grupo de assuntos que favorecem menor monitoramento da fala do informante, do mesmo modo que a solicitação de que dê sua opinião, seu posicionamento de forma mais comprometida, propicia que monitore mais sua fala. Nesta pesquisa, quando as variáveis gêneros textuais são controladas, tais fatos são observados.

Verificou-se também que, quando se controlou a organização do período, assim como aconteceu com a variável social sexo e com a variável linguística gênero textual, alguns resultados apresentaram semelhanças. Com ambas as variáveis dependentes, a regra de uso adequado foi favorecida pelo período composto por coordenação, tendo, com a variável ponto, probabilidade maior de aplicação da regra de uso adequado (.61) do que a apresentada com a variável vírgula (.55), assim como aconteceu com as demais variáveis independentes analisadas. Já, em relação ao fator que favoreceu a não aplicação da regra de uso adequado, houve diferença de resultado, pois, com a variável ponto, a não aplicação

da regra foi favorecida pelo período composto por subordinação e coordenação (.45) e, com a variável vírgula, pelo período composto por subordinação (.44).

Esperava-se que a regra de uso adequado, em ambas as variáveis, fosse favorecida pelo período simples, mas tanto com o ponto (.49) quanto com a vírgula (.50), esse fator apresentou-se irrelevante à aplicação da regra. Uma justificativa para essa ocorrência é o fato de que, muitas vezes, a preferência por construções mais longas, compostas por coordenação e subordinação, é superior à preferência pelas construções menores, o que é comum também na fala. Outra justificativa para esse índice de inadequação do uso da vírgula é o fato de que, com certa frequência, os alunos optam pelo uso desse sinal de pontuação, quando deveriam usar o ponto simples, como se pode observar em “ Olá, meu nome é Adriane, vou contar uma história que aconteceu comigo <, > na escola onde estudo há uma menina que estuda comigo...” (Ff1Vi). Construções como essa são comuns e não raro causam problemas no que se refere à compreensão do texto, por isso é importante dedicar mais tempo ao estudo dos sinais de pontuação e procurar abordar o tema de forma contextualizada.

Em relação ao grupo de fatores *marcação do ponto simples e do ponto parágrafo*, o qual foi controlado apenas com a variável ponto, observou-se que o ponto parágrafo favoreceu a aplicação da regra de uso adequado (.63), enquanto o ponto simples desfavoreceu a aplicação dessa regra (.36). Uma explicação possível para esse resultado pode ser o fato de a paragrafação ser feita a partir da progressão do conteúdo e a periodização, a partir da estrutura sintática, cujo domínio é mais difícil para o aluno. É importante mencionar também que, em relação a esse grupo de fatores, considerando a rodada de dados com três variantes: uso adequado (1), uso inadequado (2) e uso parcialmente adequado (3), é expressivo o número de casos de uso parcialmente adequado do ponto simples. Como se pode observar na tabela abaixo.

Tabela 12 – Frequência e peso relativo das variantes *uso adequado*, *uso inadequado* e *uso parcialmente adequado* em função da variável marcação do ponto simples e do ponto parágrafo.

Fatores	Adequado	Inadequado	Parcialmente adequado
Ponto simples	65/.228	64/.394	77/.379
Ponto parágrafo	134/.459	48/.265	40/.276
Total	199	112	117

A constatação de que muitos alunos usam o ponto simples com adequação parcial evidencia, como mostram os exemplos abaixo, que boa parte da dificuldade de uso desse sinal é de convenção de escrita ou de troca entre os pontos simples e parágrafo.

(34) “Você esta estourando os nossos ouvidos de tanta barulheira <.> <va> trabalhar!” (Mf5Pp)

(35) “... foi batendo de casa em casa e ninguém queria abrir a porta. Até que ela bateu na casa da formiguinha que ela tombou <.>

Pedi por favor um prato de comida para a pobre formiguinha...” (Ff2Pp)

(36) “...me levaram pro hospital e colocaram meu braço no lugar <.> <com> o tempo eu melhorei <.> <Eu> aprendi que temos que obdecer nossos pais porque se eu tivesse obedecido nada diso tinha acontecido.” (Fr3Pp)

É possível observar que, no exemplo (34), o ponto simples foi usado de forma adequada, porém a palavra seguinte a ele não foi escrita com inicial maiúscula. No exemplo (35), após o ponto em destaque, o aluno iniciou outro parágrafo, entretanto, ainda se tratava do mesmo ponto temático. Já, no exemplo (36), a primeira ocorrência do ponto configura um problema semelhante ao verificado no exemplo (34), e a segunda ocorrência desse sinal de pontuação evidencia que a aluna deveria ter iniciado outro parágrafo, já que, após a pontuação, iniciou outro ponto temático.

Ao se analisar o grupo de fatores marcação de constituintes sintáticos, cujo controle foi feito apenas com a variável vírgula, verificou-se que a regra de uso adequado foi favorecida na marcação de sintagmas coordenados. Segundo

Ferrarezi Jr. (2018), o uso da vírgula para marcar coordenação é de mais fácil compreensão para o aluno que ainda não domina a estrutura sintática. Entretanto, constatou-se, nos textos analisados, que, embora esse fator tenha favorecido a aplicação da regra de uso adequado, ao controlá-lo, observou-se também um expressivo número de inadequações. Os exemplos abaixo demonstram essas ocorrências.

(37) “Você é muito preguiçosa para entender < > você passa o dia todo cantando e dançando. (Mf1Vi)

(38) “Sempre tirava notas baixas < > não fazia os deveres < > não prestava atenção nas aulas...” (Mr2Vi)

(39) “Colamos as figuras em cima da hora < > e a professa falou que podia apresentar na próxima semana.” (Fr8Vi)

(40) “...quando você é abandonado você fica sem comida, sem abrigo < > sem proteção etc.” (Mo6Vi)

Todavia, é importante destacar que foram poucas as inadequações de uso da vírgula relacionadas à estrutura sintagmática simples. Os usos inadequados aconteceram com muita frequência em coordenação de orações, sendo boa parte das ocorrências referentes à ausência de vírgulas antes da conjunção “e” que introduz oração com sujeito diferente do sujeito da oração anterior. Ocorrências como essas podem ser evitadas se o tema pontuação não for trabalhado apenas como um conjunto de regras.

Como afirmam Silva e Alves (2014, p. 60), “Mais que conhecer conceitos de sujeito, preposição, artigo, sujeito composto, conjunção aditiva e adjunto adverbial, é imprescindível o aluno conhecer e dominar a estrutura do texto, suas relações e as (inter)dependências entre elas.” Segundo as autoras, quando os alunos não detêm esse conhecimento e esse domínio, passam a agir como se as estruturas por eles construídas fossem sempre claras, coerentes e corretas para a modalidade escrita padrão, independentemente de como as tenham organizado.

Vale ressaltar também que, por meio dessa abordagem em relação ao uso da vírgula, desfazem-se equívocos, como o de relacionar esse sinal às pausas para respirar, o que é uma forma tradicional e vaga de se ensinar pontuação. Uma

abordagem que induz o aluno a escrever textos sem pontuação ou com vírgulas em desacordo com a estrutura textual, como se pode observar na sentença “A cigarra, passou a fazer susseço e a formiga a trabalhar” (Ff10Vi), em que a aluna usa vírgula entre o sujeito e o verbo, mas não a usa para separar orações com sujeitos diferentes, ou para marcar a omissão do verbo.

Observou-se ainda que muitas vezes os alunos usam vírgula quando deveriam usar ponto simples. Isso faz com que construam parágrafos com frases muito longas ou até mesmo com uma única frase, o que prejudica a compreensão do texto e potencializa o uso inadequado da vírgula, pois, em frases muito longas, são maiores as chances de se usar a vírgula entre o sujeito e o verbo ou entre o verbo e seu complemento.

Dessa forma, confirma-se a necessidade de se desenvolver um trabalho sobre os sinais de pontuação, principalmente sobre a vírgula, que possibilite ao aluno o uso consciente desses sinais. Segundo Antunes (2003), o aluno precisa compreender a importância dos sinais de pontuação para a construção de sentidos. Portanto, é indispensável que o professor direcione o aluno para que ele entenda que existem regras rígidas para o uso dos sinais de pontuação, mas que também há situações em que a pontuação é determinada pelas intenções de quem escreve. Essa consciência permitirá que o aluno tenha mais sucesso nas tarefas de leitura, interpretação e escrita.

4.2.2 Na Leitura

Além de verificar como os alunos fazem uso dos sinais de pontuação (em particular da vírgula e do ponto) em suas produções escritas, esta pesquisa procurou também analisar como eles se comportam em relação a esses sinais em atividades de leitura e interpretação de enunciados. Portanto, os alunos leram um pequeno texto e resolveram um teste de percepção para que se pudesse verificar como se comportam em relação a essas atividades e, assim, fosse possível aplicar uma proposta de intervenção eficaz para ajudar na solução das dificuldades percebidas.

Como já se mencionou, para poder verificar a leitura dos alunos, principalmente, a forma como eles fazem a entonação diante dos sinais de

pontuação, produziu-se um pequeno texto a partir do texto usado, em 2008, na campanha da ABI – Associação Brasileira de Imprensa. Individualmente, os alunos leram o texto, e a leitura foi gravada e analisada posteriormente. Por meio dessa atividade, observou-se que há particularidades na forma de ler dos alunos no que diz respeito ao ritmo e à entonação diante dos sinais de pontuação. O quadro abaixo apresenta o texto lido pelos alunos e a descrição da leitura feita, indicando o quantitativo de discentes de acordo com a leitura apresentada.

Quadro 6: Descrição da leitura dos alunos.

Texto	Descrição da leitura	Nº de alunos/ Sexo
<i>Para responder às perguntas:</i>	“Para responder às perguntas:” [pausa curta após o “Para”].	1 F
<i>Devo sair?</i>	“Devo sair?” [entonação de afirmação].	3 M
<i>É possível resolver este problema?</i>	“É possível resolver este problema?” [entonação de afirmação].	1 F - 1 M
	“É possível resolver este problema?” [pausa curta após o verbo “resolver” e entonação de afirmação].	1 M
	“É possível resolver este problema?” [pausa curta após o verbo “resolver”].	1 M
<i>Vamos perder tudo?</i>	“Vamos perder tudo?” [entonação de afirmação]	1 F/ 6 M
<i>Uma mulher falou:</i>	“Uma mulher falou.”	10 F/ 10 M
<i>Não, espere.</i>	“Não, espere.” [não fez a pausa da vírgula].	4 F/ 4 M
<i>Isso só ele resolve.</i>	“Isso só ele resolve.” [pausa curta após a palavra “Isso”].	1F
	“Isso só ele resolve.” [pausa curta após a palavra “só”].	3 M
<i>Vamos perder nada, foi resolvido.</i>	“Vamos perder nada, foi resolvido.” [entonação de pergunta na vírgula e no ponto].	1 M
<i>Mas eu preferi dizer:</i>	“Mas eu preferi dizer.” [pausa curta após a palavra “eu”].	2 M
	“Mas eu preferi dizer.” [pausa curta após verbo “preferi”].	1 M
<i>Não espere.</i>	“Não espere.” [pausa curta após o “não”].	5 F – 6 M

<i>Isso só, ele resolve.</i>	“Isso só, ele resolve.” [fez pausa curta após o “Isso” e não fez a pausa da vírgula].	2 F
	“Isso só, ele resolve.” [não fez a pausa da vírgula].	6 F – 7 M
	“Isso só, ele resolve.” [não fez a pausa da vírgula e fez pausa curta após o “ele”].	1 M
	“Isso só, ele resolve.” [fez pausa longa após o “Isso” e não fez a pausa da vírgula].	1 M
<i>Vamos perder, nada foi resolvido.</i>	“Vamos perder, nada foi resolvido.” [pausa curta após a palavra “nada”].	1 F
	“Vamos perder, nada foi resolvido.” [entonação de pergunta na vírgula].	2 F – 3 M
	“Vamos perder, nada foi resolvido.” [não fez pausa na vírgula e fez pausa curta após a palavra “nada”].	2 M

Ao falar sobre os sinais de pontuação, Bechara (1928), citando Nina Catach, classifica-os como um sistema que reforça a escrita a partir de sinais sintáticos que organizam o discurso e as pausas orais e escritas. Assim como Bechara, muitos autores relacionam os sinais de pontuação a pausas. Já, Esvael e Paula (2014, p.33) afirmam que “A constituição do sentido de um enunciado passa, pois, pela pontuação.” e ressaltam que:

O sujeito enunciator tem diante de si um conjunto de elementos linguísticos que pode selecionar para o seu enunciado. Na modalidade escrita, além desse aparato, a pontuação, em geral, e a vírgula, em particular, vão servir de ferramenta para esse seu “agir sobre a linguagem” (ESVAEL; PAULA, 2014, p.43).

Nessa perspectiva, a pontuação é um recurso de extrema importância, uma vez que o enunciado é uma unidade real de comunicação. Na modalidade escrita, os sinais de pontuação são usados porque há um leitor, para quem as informações estão sendo expostas, e um escritor, que, a partir da forma como age sobre a linguagem, dá sentido a seus enunciados. Portanto, os sinais de pontuação são necessários para a produção de sentidos, não apenas para indicar pausas, e seu uso deve levar em consideração a estrutura sintática da língua.

Ao se analisar a leitura em voz alta feita por vinte alunos, dez meninas e dez meninos, que colaboraram com esta pesquisa, percebeu-se que nem sempre as

pausas estão relacionadas à presença de vírgula e de pontos, conforme o estudo tradicional da pontuação preconiza. Isso provavelmente acontece devido à falta de compreensão dos alunos em relação aos usos desses sinais. Essa dificuldade aponta para a necessidade de se trabalhar os sinais de pontuação, de forma mais reflexiva, levando em consideração diferentes contextos e dando mais ênfase à produção de texto e a atividades orais.

Seara *et al.* (2005), em um artigo intitulado *Estudos sobre Pausas na Leitura de Textos por um Locutor do Português Brasileiro Visando à Síntese de Fala*, ressaltam a angústia de professores de Língua Portuguesa cujos alunos têm dificuldade em pontuar seus textos por não compreenderem que a pontuação está relacionada à estrutura sintática da oração e não às pausas. Para os autores, o equívoco dos alunos é reforçado por quase todas as gramáticas normativas, que tratam o assunto no viés de que a pontuação é feita a partir da pausa.

Ao citar, em seu artigo, alguns autores e a abordagem que fazem acerca da pontuação, Seara *et al.* (2005) mostram que Terra (1996) afirma que a vírgula e o ponto, assim como o ponto e vírgula, são sinais usados fundamentalmente para marcar pausas, sendo que a vírgula marca uma pausa de curta duração e não finaliza o enunciado. Seara *et al.* (2005), mostram também que muitos autores reforçam que não se usa vírgula entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento, o que, pela concepção pontuação/pausa, levaria à ausência de pausas entre esses elementos. Entretanto, os autores afirmam que, em sua pesquisa, houve casos de pausas na leitura nesse tipo de construção, ainda que não se usasse o sinal de pontuação. O mesmo aconteceu nesta pesquisa, como se pode observar nos exemplos abaixo:

“Mas eu [**pausa curta**] preferi dizer:”

“É possível resolver [**pausa curta**] este problema?”

Dessa forma, pode-se afirmar que, ao se observar o Quadro 6, é fácil constatar que apenas a leitura da frase “*Uma mulher falou:*” foi feita da mesma maneira por todos os alunos, as demais apresentaram particularidades quanto às pausas e à entonação, algumas de forma recorrente. Além dos exemplos já expostos, houve outros casos em que os alunos fizeram pausas na leitura sem que

houvesse a presença de vírgula, (*Para [pausa curta] responder às perguntas:*), bem como, casos em que, mesmo tendo a vírgula, a pausa não foi feita (*Isso só, [não considerou a vírgula] ele resolve.*)

Bechara (1928), ao falar sobre o emprego da vírgula para separar termos coordenados e orações coordenadas aditivas, reforça que, mesmo quando essas construções vêm ligadas por conjunção, devem ser separadas por vírgula, se houver pausa. Entretanto, Ferrarezi Jr. (2018) afirma que relacionar o uso dos sinais de pontuação às pausas da leitura é uma maneira errada de trabalhar pontuação, uma vez que não são as pausas que indicam as relações de sentido ou as alterações na ordem comum da língua, mas sim a entonação, que muitas vezes prescinde de pausas.

A partir da atividade de leitura proposta, observou-se também que alguns alunos atribuíram à vírgula e ao ponto entonação de pergunta “*Vamos perder nada, [entonação de pergunta] foi resolvido.*” *[entonação de pergunta]*, e outros atribuíram ao ponto de interrogação entonação de afirmação “*Devo sair?*” *[entonação de afirmação]*. Essas ocorrências reforçam a necessidade de o ensino da pontuação estar vinculado a atividades que explorem oralidade e efeitos de sentido, pois, como afirma Ferrarezi Jr. (2018), abordar a pontuação vinculando-a à indicação de pausas pode ser um dos motivos de fazer com que os alunos tenham dificuldades na leitura e na interpretação.

4.2.3 No Teste de Percepção

Quanto ao teste de percepção, verificou-se que das 120 sentenças que respondiam às perguntas feitas, 89 foram marcadas de forma adequada e 31 não. A tabela e o gráfico a seguir demonstram o resultado.¹⁷

¹⁷ Como foram controlados os testes realizados por 10 alunas e 10 alunos, de acordo com a codificação feita, no Quadro 7, F refere-se às alunas e M, aos alunos.

Quadro 7: Sentidos alcançados a partir da variável vírgula.

Pares de frases	Perguntas	F Adequado	F Inadeq.	M Adequado	M Inadeq.
Não, espere. Não espere.	Qual frase indica que se deve esperar?	6	4	9	1
Aceito, obrigado. Aceito obrigado.	Em qual frase o locutor agiu de forma autoritária?	8	2	7	3
Isso só, ele resolve. Isso só ele resolve.	Qual frase indica que existe um grande problema?	8	2	8	2
Esse, juiz, é um corrupto. Esse juiz é um corrupto.	Em qual frase o locutor fala com um juiz?	7	3	4	6
Vamos perder, nada foi resolvido. Vamos perder nada, foi resolvido.	Qual frase indica que houve a solução de um problema?	8	2	8	2
Não queremos saber. Não, queremos saber.	Em qual frase há a demonstração de interesse?	9	1	7	3
RESULTADO		46	14	43	17

Observou-se no Quadro 7 que, das 31 respostas equivocadas, 14 foram dadas pelas meninas e 17 pelos meninos, o que demonstra, embora em um índice pequeno de diferença, que também quanto à percepção dos sentidos alcançados a partir da variável vírgula, os meninos apresentam mais dificuldades que as meninas. Como se pode ver, apenas no primeiro par de sentenças, as respostas adequadas dadas pelos alunos (9 ocorrências) superaram as dadas pelas alunas (6 ocorrências). Ainda assim, no quarto par, os alunos apresentaram mais inadequações (6 ocorrências) que adequações (4 ocorrências), sendo que essa foi a única ocorrência em que a inadequação superou a adequação.

É importante lembrar que, para responder às perguntas feitas, os alunos partiram de situações comunicativas hipotéticas, entretanto alguns tiveram dificuldade em relacionar a pontuação à entonação que deveria ser feita e à situação comunicativa sugerida. Dificuldades como essa, provavelmente, justificam-se pelo fato de os alunos estarem mais acostumados a resolver atividades em que precisam verificar se a pontuação está sendo usada de acordo com as regras estudadas, ou seja, levando em consideração somente a sintaxe, independentemente de contextualização. Mas, como eles não dominam a estrutura sintática da língua,

mesmo decorando regras, confundem-se ao analisar a estrutura sintática do enunciado e não conseguem aplicar as regras que decoraram.

Nesse sentido, é importante que se trabalhem os sinais de pontuação, de modo que o aluno perceba o texto escrito como resultado de um processo comunicativo. É importante dar mais espaço para atividades que explorem a oralidade e diferentes contextos. Antunes (2003) reafirma que há inúmeros trabalhos que o professor pode desenvolver com seus alunos em torno dos sinais de pontuação, desde a troca da pontuação de um texto para que os alunos percebam as alterações de sentido, como foi feito no teste de percepção, até a sugestão de enunciados que, associados a diferentes contextos e entonações, alcançarão diferentes significados. Em suma, no que se refere à pontuação, é preciso instigar mais o raciocínio do aluno.

Gráfico 11 – Sentidos alcançados a partir da variável vírgula.



O Gráfico 11 mostra que, no teste de percepção, o índice de adequação (74%) é significativamente superior ao de inadequação (26%). Esse resultado evidencia que tanto os alunos quanto as alunas têm mais dificuldade em usar

adequadamente a vírgula do que em perceber as alterações de sentido que sua ausência ou a mudança de posição pode causar. Entretanto, não se pode ignorar que existem dificuldades na percepção dos sentidos que esse sinal de pontuação sugere, portanto, é importante desenvolver mais trabalhos que explorem a prática da leitura. Antunes (2003) afirma que a leitura completa as atividades de produção escrita, pois, além da decodificação de elementos gráficos (palavras, sinais, notações), o leitor busca compreender as intenções do escritor, por isso é um dos sujeitos da interação, o que faz com que a atividade de leitura seja uma atividade de interação entre sujeitos.

Esvael e Paula (2014), ao refletirem sobre a função enunciativa da vírgula, citam considerações de Chacon (1998) sobre o papel da pontuação na constituição do ritmo da escrita. Mostram que, para o autor, a pontuação revela conexões entre a escrita e a oralidade à medida que se tenta reproduzir a fala por meio da escrita e se constata que a pontuação é um mecanismo importante para a interpretação do texto escrito. Esvael e Paula (2014, p. 38) afirmam que “No que se refere à escrita, a vírgula é um signo que pode representar fatos variados, todos eles envolvendo a construção do sentido do enunciado.” e mostram que é a relação entre fala, escrita e pontuação que estabelece o sentido do enunciado.

A escola precisa trabalhar nessa perspectiva, o aluno precisa ser ensinado a pensar sobre situações lógicas de interação para que possa desenvolver sua capacidade de ler, escrever e interpretar. Essas competências não serão aprimoradas se o aluno não for exposto a exercícios que envolvam essas habilidades. Sendo assim, trabalhar a pontuação na perspectiva prescritiva da gramática e do livro didático tradicionais não fará com que o aluno saiba usar os sinais de pontuação adequadamente em suas produções escritas, nem garantirá que consiga ler e interpretar como deveria, já que, na maioria das vezes, essa forma de trabalho objetiva fazer com que o aluno decore regras de uso da pontuação a partir de frases descontextualizadas.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, apresenta-se uma proposta de intervenção que tem como objetivo principal possibilitar que o professor, a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais, desenvolva atividades sobre o ensino da Língua Portuguesa (principalmente o ensino da vírgula e do ponto) pautadas na construção de conhecimentos.

Ao se elaborar essa proposta, buscou-se levar em consideração o fato de que o aluno, quando chega à escola, já consegue se comunicar exitosamente em situações comuns do dia a dia. Conforme afirma Avelar (2017, p. 14), “(...) o aluno, independente do seu nível de letramento ou classe social, é um portador natural dos mais diversos conhecimentos sobre a língua que utiliza, ainda que esses conhecimentos se desviem do que entendemos por norma-padrão.” Dessa forma, o professor precisa ajudar o aluno a aprimorar seus conhecimentos e, assim, ajudar a diminuir a exclusão social.

Em relação ao ensino de Língua Portuguesa, cabe ao professor desenvolver, em suas aulas, um estudo sobre a gramática, que busque sempre a produção de sentido e que respeite os conhecimentos que o aluno já possui, pois, por meio da reflexão sobre o que já sabe (sua gramática internalizada), o aluno começa a perceber como determinadas estruturas são importantes para a composição e manutenção dos sentidos de um enunciado.

No que se refere ao ensino sobre os sinais de pontuação, as aulas e as atividades propostas devem priorizar a reflexão sobre os sentidos que determinadas escolhas de uso dos sinais de pontuação oferecem. Por isso, sempre que necessário, deve-se adaptar e complementar os manuais didáticos, para que as aulas se desenvolvam visando a capacitar o aluno ao uso consciente da língua. Trabalhar nessa perspectiva, sem dúvida, não é uma tarefa fácil, pois, quando o aluno chega à escola, ele traz consigo muitas das dificuldades sociais com as quais convive, e, infelizmente, a educação ainda não dispõe da atenção que deveria por parte do governo e da sociedade. Todavia, mesmo sabendo das dificuldades e da falta de apoio e reconhecimento em relação à educação, é necessário que o professor busque sempre melhorar sua prática pedagógica.

Nesse sentido, as atividades sobre sinais de pontuação, aqui propostas, buscam articular leitura, escrita, oralidade e análise linguística. O trabalho será desenvolvido por meio de textos de diferentes gêneros, interação entre os alunos, pesquisa, produção e reescrita de texto e análises epilinguística e metalinguística.

A proposta de trabalho está organizada em cinco etapas, cada etapa se estrutura a partir de atividades que serão desenvolvidas no tempo correspondente a três aulas de 45 minutos.

5.1 ORGANIZAÇÃO DA PROPOSTA

5.1.1 Primeira Etapa

Esta etapa será construída por **exposição de ideias e verificação de conhecimento**. A exposição de ideias se dará entre os alunos e a professora por meio da oralidade e da escrita. A verificação de conhecimento se dará a partir da produção de um parágrafo pelos alunos, o qual será corrigido pela professora não com o intuito de marcar as inadequações e devolver aos alunos, e sim como base para o encaminhamento da revisão a partir de aula expositiva. A motivação será a análise do poema *Respeito à diversidade* e do rap *Chega!*.

Objetivos:

- Proporcionar aos alunos a reflexão sobre temas relacionados a valores éticos;
- Incentivar os alunos a se manifestarem oralmente e por meio da escrita;
- Estimular o espírito de cooperação entre os alunos;
- Verificar como os alunos usam os sinais de pontuação no texto;
- Registrar as dificuldades mais recorrentes quanto ao uso dos sinais de pontuação para organizar atividades que possam ajudar a solucioná-las.

Desenvolvimento:

1º Momento: Os alunos assistirão, por meio de data show, Bráulio Bessa recitando o poema *Respeito à diversidade*, de sua autoria. Após isso, a professora dará o poema impresso para os alunos, pedindo que eles o leiam silenciosamente e

verifiquem se desconhecem o significado de alguma palavra. Caso haja alguma palavra desconhecida, a professora verificará se algum aluno a conhece para socializar o significado com os demais e, se nenhum aluno conhecer, ela disponibilizará dicionários para que os alunos pesquisem seu significado.

2º Momento: Os alunos que quiserem comentarão o poema, evidenciando as mensagens que conseguem extrair dele, com o cuidado de não repetir as informações dadas por seu colega.

(A professora motivará os alunos a falarem e conduzirá a discussão até que as principais informações sejam expostas).

3º Momento: A professora dará aos alunos o texto *Chega!*, e, como se trata de um rap, os alunos poderão escutá-lo por meio de *data show* e acompanhar (cantando) a partir do texto escrito.

4º Momento: Os alunos analisarão o rap *Chega!* para produzirem um parágrafo seguindo o comando abaixo.

A Cultura Hip Hop começou a surgir no Brasil a partir dos anos 80. Os temas mais utilizados são os problemas comuns nas periferias das grandes cidades, tais como: drogas, violência, prostituição e exploração social. Construa um parágrafo explicitando as principais informações presentes no rap *Chega!*.

(A partir da produção dos alunos, a professora verificará quais são as principais dificuldades que eles apresentam, principalmente em relação ao uso dos sinais de pontuação, em particular o ponto e a vírgula, para propor uma revisão, buscando evidenciar também o caráter reflexivo do uso desses sinais de pontuação no texto).

5º Momento: A professora pedirá aos alunos que pesquisem e tragam para a aula do dia seguinte um texto que, independente do gênero (poema, músicas, notícia...), tenha relação com as informações dadas no poema *Respeito à diversidade* e no rap *Chega!*.

(O aluno deve entregar para a professora uma cópia do texto que selecionou.)

5.1.2 Segunda Etapa

Esta etapa será composta por duas atividades: **revisão** e **socialização de informação**. A revisão se dará a partir da reflexão sobre a construção de alguns enunciados extraídos das produções feitas pelos alunos no dia anterior. A socialização de informação acontecerá em dupla quando cada aluno, resumidamente, contar a seu colega quais informações estão presentes no texto que ele pesquisou, conforme solicitado na aula anterior.

Objetivos:

- Motivar os alunos ao trabalho com diferentes temas e gêneros textuais;
- Verificar o conhecimento dos alunos em relação à pontuação;
- Despertar o interesse dos alunos para o estudo da pontuação;
- Contribuir para que os alunos usem os sinais de pontuação de forma consciente.

Desenvolvimento:

1º Momento: A professora revisará o assunto pontuação buscando dar um enfoque discursivo à abordagem para que os alunos possam ir além das regras gramaticais, e, assim, atentem para os efeitos de sentido que esses sinais podem expressar.

2º Momento: A professora pedirá para os alunos escolherem um colega com o qual formarão uma dupla para que possam socializar as informações obtidas a partir da obra que pesquisaram, conforme solicitado na aula anterior. Portanto, nesse momento, cada aluno contará ao seu parceiro, com suas próprias palavras, o que diz o texto por ele pesquisado. O colega que estará ouvindo, com o auxílio de um celular ou outro aparelho eletrônico, gravará o texto oral produzido por seu colega. Em seguida, o aluno enviará a gravação para o colega que socializou as informações pesquisadas e para a professora.

(Para que essa atividade seja realizada com sucesso, a professora orientará os alunos a lerem em casa o texto pesquisado e organizará as duplas em diferentes ambientes da escola para que uma dupla não atrapalhe a outra, já que a atividade será gravada. Caberá à professora também verificar como solucionar problemas que

possam surgir, como, por exemplo, a falta de aparelho eletrônico em alguma dupla, o que impossibilitaria o desenvolvimento da atividade.)

5.1.3 Terceira Etapa

Nessa etapa, serão desenvolvidas atividades de **reflexão sobre gêneros textuais** e **retextualização**. A reflexão sobre gêneros textuais e retextualização acontecerá por meio de aula expositiva da professora e das contribuições dos alunos. A atividade envolvendo a retextualização será feita por cada aluno a partir do texto pesquisado e socializado pelo colega da dupla da aula anterior.

Objetivos:

- Evidenciar a forma composicional dos textos que os alunos pesquisaram, agrupando-os em gêneros;
- Propiciar a retextualização de textos orais;
- Possibilitar a reflexão sobre as construções de sentido possíveis a partir da pontuação;
- Proporcionar o trabalho com diferentes gêneros textuais e a percepção da pontuação característica de cada gênero.

Desenvolvimento:

1º Momento: A professora fará uma abordagem sobre gêneros textuais, dando destaque aos gêneros pesquisados pelos alunos, ressaltando suas características, pontuação, finalidade, entre outras informações que considerar pertinentes, bem como reflexões sobre construções de sentido possíveis a partir da pontuação do texto. Além do enfoque sobre os gêneros textuais, a professora falará também sobre o processo de retextualização, abordando as principais operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, observando Marcuschi (2008).

2º Momento: Os alunos ouvirão a gravação do texto oral produzido por seu colega e farão a retextualização dele, ou seja, cada aluno fará a retextualização do que ouviu. Depois, observarão, com atenção, a retextualização que fizeram a fim de

corrigir qualquer problema. Em seguida, entregarão uma cópia de seu texto para a professora.

(Para o sucesso dessa atividade, a professora deixará claro para os alunos que eles poderão ouvir a gravação que fizeram quantas vezes forem necessárias, buscando não atrapalhar seu colega, que estará realizando a mesma atividade.)

5.1.4 Quarta Etapa

Esta etapa será composta por **correção da retextualização e socialização com a turma**. A correção da retextualização será feita pelo(a) colega da dupla que produziu o texto oral. A socialização com a turma será feita pela leitura que cada aluno fará de sua retextualização.

(A professora buscará conduzir as atividades deixando claro que não existe superioridade do texto escrito sobre o oral).

Objetivos:

- Propiciar aos alunos o exercício da leitura e o contato com diferentes temáticas;
- Permitir que os alunos percebam as diferenças na pontuação/entonação de um texto oral e de um texto escrito;
- Possibilitar que os alunos construam e solidifiquem seus conhecimentos sobre a pontuação numa perspectiva discursiva;
- Incentivar os alunos à prática de exposição de ideias tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita;
- Fortalecer o espírito de cooperação entre os alunos.

Desenvolvimento:

1º Momento: A professora orientará os alunos para que sentem com o colega com quem formaram dupla anteriormente, a fim de que possam trocar os textos. Assim, cada aluno poderá corrigir a retextualização do colega, observando possíveis marcas da oralidade e problemas no emprego dos sinais de pontuação.

(Essa atividade é importante, porque, muitas vezes, quem escreve não consegue ler seu texto com a devida atenção, uma vez que já conhece as ideias

nele contidas, o que dificulta a percepção dos problemas presentes. Entretanto, os pares da dupla terão autonomia para acatar ou não a sugestão do colega.)

2º Momento: O aluno reescreverá sua retextualização fazendo as alterações que considerar necessárias e novamente passará uma cópia para a professora.

(A importância dessa atividade consiste em proporcionar a cooperação entre os alunos, a reflexão sobre as diferenças entre oralidade e escrita, além da verificação pela professora do aprimoramento da escrita do aluno e da consciência dele sobre o uso dos sinais de pontuação.)

3º Momento: A professora organizará a turma em um círculo para que cada aluno leia sua produção para os colegas.

(Os alunos que quiserem poderão fazer um pequeno comentário sobre seu texto.)

5.1.5 Quinta Etapa

Esta etapa se constituirá pela **reflexão sobre as diferenças entre escrita e oralidade** e por **atividades** envolvendo a análise de textos de diferentes tipos e gêneros. A reflexão sobre as diferenças entre escrita e oralidade, abordando também a pontuação, será feita pela professora a partir de fragmentos extraídos da retextualização realizada pelos alunos. A resolução das atividades com textos será realizada pelos alunos, que precisarão recorrer a todas as discussões feitas nas aulas anteriores.

Objetivos:

- Possibilitar que os alunos reflitam sobre as diferenças entre as modalidades oral e escrita;
- Permitir que os alunos percebam as especificidades das modalidades oral e escrita, evidenciando que ambas são importantes;
- Proporcionar a reflexão sobre a construção de sentidos no texto por meio da pontuação, metáforas, ambiguidade, polissemia, ironia, compreensão, interpretação, inferências e outras estratégias.

Desenvolvimento:

1º Momento: A partir de sua observação nas aulas anteriores, a professora fará considerações sobre oralidade e escrita, pontuação e o que mais achar importante para auxiliar os alunos a esclarecerem suas dúvidas e resolverem as atividades que serão propostas a seguir.

2º Momento: Os alunos receberão as atividades para resolver e a professora orientará os que manifestarem dúvida, com o cuidado de não dar a resposta ao aluno.

3º Momento: Os alunos que concluírem as atividades poderão entregá-las para a professora para serem corrigidas.

ATIVIDADES

O rap se destaca, principalmente, nas comunidades pobres dos bairros periféricos das grandes cidades. É um estilo que objetiva transformar sofrimento e violência em arte, música e dança, lançando críticas às injustiças e desigualdades sociais presentes no mundo.

A partir da letra do rap *Lição de casa*, do grupo Inquérito, resolva as questões de 01 a 04.

Lição de Casa

Inquérito

O Rap é a comunidade enchendo a laje
 É ir no cinema ver um filme e tá lá o Sabotage
 É quando um moleque da Fundação contraria (quem diria)
 E ganha um concurso de poesia

O Rap é Halls preto não é bala de Tutti Frutti
 É um carrinho de dog que virou food truck
 A caneta do GOG, a agulha do KL Jay
 Os pés do Nelsão, as mãos dos Gêmeos no spray

Quer saber o que é Rap puro?
A escola ocupada pelos aluno!
Marighella, Mandela, Guevara, Dandara, Zumbi
Foram Rap antes do Rap existir

Um texto do Ferréz, um samba do Adoniram
São Rap tanto quanto qualquer som do Wu Tan Clan
E as tia que leva sopão pros mendigo
É Rap até umas hora, mais que os MC umbigo

[Tulipa Ruiz]
É uma chave, um escudo, uma espada
Uma lâmpada, um colete, uma escada
Uma bússola, um despertador

É uma chave, um escudo, uma espada
Uma lâmpada, um colete, uma escada
Uma bússola, um despertador

O Rap é tipo Galileu e a sua teoria
Provou que o mundo não é centro, ele é periferia
Sarau da Cooperifa, em plena Zona Sul
Resgatando mais gente do que o Samu

Rap é Milton Santos, é Paulo Freire, é escola
Tem uns que estuda e outros que só cola
É a mãe de família que vira freestalyera
E improvisa com o pouco "dendá" geladeira

Um pivetinho ouvindo Racionais com 11 anos
A força de uma senhora se alfabetizando
Era tão Rap subir no telhado e conseguir
Virar a antena até pegar Yo MTV

Dina Di, Carolina de Jesus, Jorge Ben
Bezerra da Silva e Mussum, foram Rap também
E quando uma palavra salva um moleque
Uns chamam de conselho, eu chamo de RAP

[Tulipa Ruiz]

É uma chave, um escudo, uma espada
Uma lâmpada, um colete, uma escada
Uma bússola, um despertador

É uma chave, um escudo, uma espada
Uma lâmpada, um colete, uma escada
Uma bússola, um despertador

Fonte: <https://youtu.be/bfx7OXyqXhM>

01. Talvez você desconheça o significado de algumas palavras presentes na letra do rap. Selecione-as e consulte no dicionário seu significado.
02. Usando metáforas, o grupo Inquérito explica o que é o rap. Podemos afirmar que todas as metáforas apresentadas apontam para a mesma conceituação do que seria o rap. Levando em consideração o contexto em que esse tipo de produção se destaca, explique, em poucas palavras, o que seria o rap para o compositor.
03. Em alguns trechos do rap, as vírgulas foram usadas para separar termos coordenados. Retire uma passagem que confirme essa afirmação.
04. Ao escrever, o artista, muitas vezes, não obedece às regras prescritas pela gramática normativa, pois prefere expressar suas intenções a partir da riqueza da língua, dispensando as regras gramaticais e ortográficas. Na estrofe abaixo, tem-se um exemplo desse uso particularizado da língua? Nela há alguma inadequação quanto ao emprego ou não da vírgula e do ponto? Justifique sua resposta.

“Dina Di, Carolina de Jesus, Jorge Bem
Bezerra da Silva e Mussum, foram Rap também
E quando uma palavra salva um moleque
Uns chamam de conselho, eu chamo de RAP”

05.

“O Brasil voltou, 20 anos em 2.”

Esse foi o *slogan* que o Palácio do Planalto escolheu para sintetizar os *dois* anos de Michel Temer à frente da presidência do Brasil. O *slogan* tenta criar uma intertextualidade com o programa de governo do ex-presidente Juscelino Kubitschek, que dizia “cinquenta anos em cinco”.

Não demorou muito para o *slogan* virar piada nas redes sociais, como se pode observar em uma das charges aqui reproduzidas.



Fonte: www.diariodocentrodomundo.com.br/wp-content/uploads/2018/05/amarildo-4-600x435.jpg

- Que ideia o *slogan* queria reproduzir?
- Que ideia as piadas criticando o governo de Temer reproduziram, conforme se confirma na charge acima?
- A partir de que estratégia foi possível modificar a ideia original do *slogan*?

06. O sentido de um enunciado depende do contexto e da entonação utilizada. Relacione o enunciado abaixo aos contextos a ele vinculados e explique o que o enunciador está querendo dizer.

Ele saiu.

- a) Fala de um advogado para a família de um detento após o resultado do julgamento.
 - b) A mãe de um artista que fazia testes para uma peça teatral falando com uma amiga sobre os testes do filho.
07. Imagine que uma garota mandou um bilhete em resposta a uma amiga, dizendo:
“Não sairemos hoje, somente amanhã acontecerá a festa.”

- a) Qual informação ela dá à amiga?
- b) Qual informação seria dada se ela tivesse escrito o texto com a seguinte pontuação: *“Não, sairemos hoje. Somente amanhã acontecerá a festa.”*
- c) Se ela tivesse pontuado o texto assim: *“Não sairemos hoje, somente amanhã. Acontecerá a festa.”*, haveria alguma mudança de sentido? Explique.
- d) A partir das respostas dadas às questões “a”, “b” e “c”, o que você pode concluir sobre o uso dos sinais de pontuação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discute-se a importância dos sinais de pontuação, principalmente da vírgula e do ponto, para a produção e interpretação de textos, ressaltando-se que esses diacríticos complementam e organizam a escrita, mas, muitas vezes, constituem um fator exponencial de dúvidas no que se refere ao ato de escrever, ler e interpretar.

É fato que os sinais de pontuação estão presentes nos textos escritos e são fundamentais para a constituição de sentidos, entretanto, como se constatou neste estudo, é comum a insegurança na hora de decidir se, em determinada construção, é necessário usar vírgula, ou se, para finalizar as ideias que estão sendo expostas, deve-se usar um ponto parágrafo ou um ponto simples. Por vezes, acerta-se na escolha, mas não raro, cometem-se inadequações que prejudicam seriamente a coerência do texto. O mesmo acontece ao se ler ou se interpretar um texto. Muitas vezes, o discurso não é compreendido ou é compreendido parcialmente, porque o leitor não reconhece que o sentido de um enunciado tem relação direta com a pontuação que ele apresenta.

Para se compreender a razão dessas dificuldades, buscou-se verificar como esses sinais de pontuação são trabalhados nas escolas e nos manuais didáticos, e como são abordados por gramáticos e linguistas. Nessa perspectiva, pesquisou-se em diferentes fontes e, assim, percebeu-se que ainda são poucos os trabalhos acadêmicos que tratam desse tema comparando-se a outros, que são bastante explorados. Foi possível constatar também que entre os estudiosos da língua há diferentes visões sobre os usos e as funções dos sinais de pontuação, bem como sobre as relações entre fala, escrita e pontuação. Percebeu-se ainda, a partir das atividades propostas à turma com a qual esta pesquisa se desenvolveu, que os alunos apresentam algumas dificuldades em relação ao uso e à percepção dos sinais de pontuação, principalmente no que se refere à vírgula.

Em todas as atividades propostas na diagnose desta pesquisa – produção escrita, leitura e teste de percepção –, constatou-se que os meninos apresentam mais dificuldades que as meninas em relação aos sinais de pontuação. Verificou-se também que tanto os alunos quanto as alunas têm mais dificuldades em pontuar os textos do que em perceber os sentidos que a pontuação do texto proporciona.

A partir da constatação das dificuldades que envolvem o ensino e a aprendizagem da pontuação e com o objetivo de contribuir com a solução dessas dificuldades, elaborou-se uma proposta de intervenção pautada nos pressupostos teóricos de Marcuschi (2008), que evidencia a importância da oralidade e da escrita para o êxito das práticas sociais, e de Antunes (2003), que ressalta a importância de se trabalhar esse tema de forma contextualizada. Ou seja, buscou-se lançar uma proposta dando ênfase à produção de texto, como prática constante do ensino em sala de aula, e ao estudo da língua, conduzido em conformidade com as práticas sociais da leitura e da escrita.

Sendo assim, as atividades propostas neste estudo pretendem instigar os alunos a refletirem sobre os conhecimentos que já possuem quanto falantes da língua, para aprimorá-los por meio de atividades orais e escritas. Dessa forma, a partir do trabalho com diferentes gêneros textuais e a mediação do professor, o aluno irá percebendo como deve pontuar seu texto, sem que, para isso, precise resolver exercícios exaustivos, cujo objetivo é fazer com que o discente decore inúmeras regras. A proposta de intervenção organizada neste trabalho procura apontar um caminho para que o aluno perceba também que há contextos que possibilitam diferentes pontuações e que, dependendo da escolha feita, constroem-se diferentes sentidos.

Trabalhar a pontuação por meio de diferentes gêneros textuais permite que o aluno perceba quais são os sinais de pontuação recorrentes no gênero que está sendo trabalhado e, ainda, como esses sinais se organizam no texto. De acordo com a proposta de intervenção aqui sugerida, o estudo sobre os sinais de pontuação vai se aprofundando à medida que os sinais surgem no texto. É importante ressaltar também que a proposta de trabalho com poemas e *raps*, associada a atividades em que o aluno se manifesta por meio da escrita e também da oralidade, contribui para que o discente se aproprie da escrita e da capacidade de manifestação oral e, ainda, permite que ele reflita sobre o teor do discurso presente nesses textos.

Vale lembrar ainda que trabalhar a pontuação partindo do texto e por meio de atividades orais e escritas que permitam que o aluno construa seu conhecimento, tendo o professor como mediador, não é uma proposta nova, haja vista que é defendida por muitos estudiosos, que veem a importância dessa abordagem ao se trabalhar os fatos linguísticos. Entretanto, essa proposta precisa ser difundida, pois,

ainda hoje, muitos professores trabalham a pontuação baseados apenas nos métodos tradicionais, embora não seja produtivo o estudo da língua primando apenas por decorar regras e nomenclaturas. Vários estudos comprovam que esse enfoque não contribui para que o aluno tenha consciência de que a língua é heterogênea, portanto não o orienta a agir sem preconceitos, nem o ajuda a aprimorar sua competência linguística.

Nesse sentido, acredita-se que, se o estudo dos sinais de pontuação for abordado de forma mais reflexiva, o aluno não precisará se preocupar em decorar inúmeras regras e passará a usar os sinais de pontuação com propriedade, conseguindo perceber os diferentes sentidos que eles estabelecem. Por isso, é necessário que se dê mais importância para esse assunto e se priorize a leitura e a escrita em sala de aula.

É claro que este trabalho não tem a pretensão de esgotar os estudos sobre esse tema, no entanto, espera-se que, a partir das reflexões feitas e atividades sugeridas, esta pesquisa possa contribuir com o ensino-aprendizagem dos sinais de pontuação, e ajude também a suscitar novos estudos em consonância com o viés discursivo que se buscou discutir aqui.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ASSIS, M. de. **Conto de Escola**. Disponível em: <[www.http://biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/contodeescola.htm](http://biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/contodeescola.htm)>. Acesso em: 19 jan. 2018.

AVELAR, J. O. de. **Saberes gramaticais: formas, normas e sentidos no espaço escolar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1928.

BESSA, B. **Respeito à diversidade**. Disponível em: <www.educacao.video.pr.gov.br/modules/video/upload/178880_video2.mp4> Acesso em: 10 jan. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *et al.* **Por que a escola não ensina gramática assim?**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Guia de livros didáticos PNLD 2017: Língua Portuguesa/ Ministério da Educação (Anos Finais do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC, 2016.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, E. C. **Mariel e sua história**. Disponível em: <www.wattpad.com/224629463-mariel-e-suahistória>. Acesso em 19 jan. 2018.

COELHO, I. L. *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

COLEÇÃO DISQUINHO, **A Cigarra e a Formiga**. Disponível em: < [www.youtube.com/ Watch?v=BPqr69ciZTQ](http://www.youtube.com/Watch?v=BPqr69ciZTQ)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

DAHLET, V. **A pontuação e as culturas da escrita**. In: Revista Filologia e Linguística Portuguesa. São Paulo: USP, 2007. n. 8, pp. 287-314. Disponível em: <www.dx.doi.org/1011606/issn.2176-9419.v0i8p287-314>. Acesso em: 7 jul. 2018.

DCM, **Charge**. Disponível em: < www.diariodocentrodomundo.com.br/wp-content/uploads/2018/05/amarildo-4-600x435.jpg>. Acesso em: 10 jul. 2018.

FABRICIO, M. R. B. **Os sinais de pontuação no ensino fundamental: uma abordagem reflexiva**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2016.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERRAREZI JR., C. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2018.

INQUÉRITO, R.; RUIZ, T. **Lição de Casa**. Disponível em: < <https://youtu.be/bfx7OxyqXhM>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LIMA, R. C. C. de. **Ensino da vírgula no Ensino Fundamental: da concepção tradicional à interacional**. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras pelo (PROFLETRAS) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2017.

LUFT, C. P. **A vírgula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, T. A. *et al.* **Tecendo Linguagens: Língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.

PACHECO, V.; CAGLIARI, L. C. **O efeito dos estímulos auditivo e visual na percepção de marcadores prosódicos lexicais e gráficos usados na escrita do Português do Brasil**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2006.

PENSADOR, G. **Chega!**. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=S9FTII1KuJA>. Acesso em: 12 jan. 2018.

PUZZO, M. B.; KOZMA, E. V. B. **Os Sinais de Pontuação e seus Efeitos de Sentido**: Uma Abordagem Discursiva. São Paulo: Pontes, 2014.

SEARA, I. C. *et al.* **Estudos sobre Pausas na Leitura de Textos por um Locutor do Português Brasileiro Visando à Síntese de Fala**. XXII Simpósio Brasileiro de Telecomunicações – SBT'. São Paulo, 2005.

SILVA, V. L. da. **A pontuação numa perspectiva discursiva da linguagem**: uma proposta pedagógica com fábulas contemporâneas. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2017. Santo Antônio de Jesus, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1992.

VILELA, M.; KOCH, I. V. **Gramática da Língua Portuguesa**: gramática da palavra, gramática da frase e gramática do texto/discurso. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2001.

APÉNDICES

APÊNDICE A – Questionário Socioeconômico

Queridos (as) alunos (as),

A fim de conhecer melhor a realidade de cada um e fundamentar a pesquisa que estou realizando, peço que vocês respondam a este questionário. Suas respostas serão muito importantes!

- 1 Como é o seu nome? _____
- 2 Qual é a sua idade? _____ anos.
- 3 Que série você está cursando? _____ ano
- 4 Você já repetiu alguma série? _____ Qual /Quais? _____
- 5 Em que escola você estudou no ano de 2016? _____
- 6 Essa escola ficava próxima de sua casa? () sim () não
- 7 E a escola que você estuda agora, fica próxima de sua casa? () sim () não
- 8 Você utiliza meios de transporte para chegar a sua escola?
() sim () não Qual? _____
- 9 Com quem você mora?
() pai () mãe () irmão(os) () outros parentes () amigos
- 10 Quantas pessoas moram em sua casa (incluindo você)?
() Duas () Três () Quatro () Cinco () Seis pessoas ou mais
11. A casa onde você mora é?
() Própria () Alugada () Cedida
12. Aproximadamente, qual é a renda mensal de sua casa?
() até meio salário mínimo (R\$ 477,00)
() até um salário mínimo (R\$ 954,00)
() até dois salários mínimos (R\$ 1.908,00)
() até três salários mínimos (R\$ 2.862,00)
() até quatro salários mínimos (R\$ 3.816,00)
() até cinco salários mínimos (R\$ 4.770,00)
() até seis salários mínimos (R\$ 5.724,00)
() mais de seis salários mínimos.
13. Quantas pessoas contribuem para a obtenção dessa renda mensal?
() uma () duas () três () quatro () cinco () mais de cinco

14. Quantas pessoas são sustentadas com essa renda mensal?

- uma duas três quatro cinco mais de cinco

15. Qual é o nível de escolaridade de seu pai e/ou responsável?

- Sem escolaridade
 Ensino Fundamental (1º grau) incompleto
 Ensino Fundamental (1º grau) completo
 Ensino Médio (2º grau) incompleto
 Ensino Médio (2º grau) completo
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Superior completo
 Pós-graduação
 Não sei informar

16. Qual é o nível de escolaridade de sua mãe e/ou responsável?

- Sem escolaridade
 Ensino Fundamental (1º grau) incompleto
 Ensino Fundamental (1º grau) completo
 Ensino Médio (2º grau) incompleto
 Ensino Médio (2º grau) completo
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Superior completo
 Pós-graduação
 Não sei informar

17. Qual (quais) dos itens abaixo você tem em sua casa:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Televisão (uma) | <input type="checkbox"/> Máquina de lavar |
| <input type="checkbox"/> Televisão (mais de uma) | <input type="checkbox"/> Ar-condicionado |
| <input type="checkbox"/> Aparelho de DVD | <input type="checkbox"/> Aspirador de pó |
| <input type="checkbox"/> Micro System | <input type="checkbox"/> Computador com internet |
| <input type="checkbox"/> Geladeira | <input type="checkbox"/> Computador sem internet |
| <input type="checkbox"/> Freezer | <input type="checkbox"/> Motocicleta |
| <input type="checkbox"/> Micro-ondas | <input type="checkbox"/> Carro |

18. Qual das atividades abaixo ocupa a maior parte do seu tempo livre?

- Tv Música Leitura Internet Esportes

19. Na sua casa tem empregada doméstica?

- Não.
 Sim, uma, todos os dias úteis
 Sim, uma diarista, duas ou três vezes na semana.

20. Você gosta de sua escola? sim não

Por quê? _____

21. Você gosta de estudar Língua Portuguesa? () sim () não

Por quê? _____

22. Você gosta de ler? Por quê?

23. Sobre qual assunto você prefere ler? Por quê?

24. Você sente alguma dificuldade quando o professor solicita que você escreva?

25. Você gosta de produzir textos? Por quê?

26. Qual gênero textual você gosta mais de produzir? (Você pode marcar mais de uma opção)

() resumo

() poema

() fábula

() narrativa de aventura

() conto de fadas

() relato de experiência

() descrições

() outros tipos de texto. Quais? _____

Obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE B – Atividades para a coleta de dados por meio de produções escritas

Produção de uma nova versão para a fábula *A Cigarra e a Formiga*

A partir das leituras e atividades realizadas durante as aulas, você pôde constatar como o gênero fábula, de forma prazerosa e criativa, proporciona a reflexão sobre os comportamentos humanos.

Agora é a sua vez de usar a criatividade para produzir uma nova versão para a fábula *A Cigarra e a Formiga* e, assim, proporcionar a reflexão a partir de um tema que você considere importante para a conscientização das pessoas.

Produção de relato de experiência vivida

Nas obras *Mariel e sua história* e *Conto de escola*, você teve contato com textos cujas personagens principais contavam experiências que viveram. Agora, conte uma experiência que você viveu e que marcou sua vida porque lhe trouxe algum tipo de ensinamento.

Produção de texto de opinião

Nas obras *Mariel e sua história* e *Conto de escola*, vimos os problemas pelos quais os protagonistas passaram. Por meio dessas narrativas, pudemos refletir sobre o quanto uma pessoa pode sofrer devido ao abandono, à pobreza, à inimizade, à violência e outras dificuldades. Escolha um dos temas tratados nessas obras e produza um texto de opinião. Não se esqueça de usar argumentos para defender seu ponto de vista.

APÊNDICE C – Atividade Oral para a coleta de dados

Para responder às perguntas:

“Devo sair?”

“É possível resolver este problema?”

“Vamos perder tudo?”

Uma mulher falou:

“Não, espere.”

“Isso só ele resolve.”

“Vamos perder nada, foi resolvido.”

Mas eu preferi dizer:

“Não espere.”

“Isso só, ele resolve.”

“Vamos perder, nada foi resolvido.”

Atividade produzida a partir do texto *Uma vírgula muda tudo*

APÊNDICE D – Teste de Percepção para a coleta de dados

TESTE DE PERCEPÇÃO

1- Leia os pares de frases abaixo e marque com um X o quadro que apresenta a resposta que está de acordo com sua análise:

PARES DE FRASES	PERGUNTAS	Frase 1	Frase 2
1- Não, espere. 2- Não espere.	Qual frase indica que se deve esperar?		
1- Aceito, obrigado. 2- Aceito obrigado.	Em qual frase o locutor agiu de forma autoritária?		
1- Isso só, ele resolve. 2- Isso só ele resolve.	Qual frase indica que existe um grande problema?		
1- Esse, juiz, é um corrupto. 2- Esse juiz é um corrupto.	Em qual frase o locutor fala com um juiz?		
1-Vamos perder, nada foi resolvido. 2-Vamos perder nada, foi resolvido.	Qual frase indica que houve a solução de um problema?		
1- Não queremos saber. 2- Não, queremos saber.	Em qual frase há a demonstração de interesse?		

Produzido a partir do texto *Uma vírgula muda tudo*

ANEXOS

Anexo A – Imagens e textos utilizadas em sala de aula para a coleta de dados



Fonte: [www.youtube.com/ Watch?v=BPqr69ciZTQ](https://www.youtube.com/watch?v=BPqr69ciZTQ)

Mariel e sua história

Evangelina Costa Carvalho

Sou um menino muito pobre/ E me chamo Mariel./ Foi mistura de dois nomes:/ Mário com Isabel./ O meu pai era seu Mário,/ Minha mãe se chamava Bel/ E, mesmo sem ter registro,/ Fiquei sendo Mariel.

O meu pai não concordou/ Com esse nome esquisito,/ Mas foi embora bem cedo/ Sem que eu tivesse nascido./ Mandou-se sem dizer nada/ Só Deus sabe o motivo./ Se esperasse alguns meses,/ Teria me conhecido.

Minha mãe ficou sozinha/ E dava um duro danado:/ Tomava conta da casa,/ Não arranjava trabalho,/ Lavava roupa pra fora,/ Mas não recebia salário./ Quando o dinheiro acabava,/ Comprava fazendo fiado.

Ganhei logo um irmão/ Sem ser filho do meu pai./ Foi de um certo namorado/ Que a minha mãe não viu mais./ Aquele homem ocupava/ A ausência de meu pai./ Quando se foi, achei bom./ Só assim eu tive paz.

Com meu pai, esse sim,/ Sonhava até acordado./ Onde estaria agora?/ Gostaria de abraçá-lo./ Seria vivo, ou morto?/ Quem sabe um pobre coitado.../ Será que pensava na mãe?/ Ou no filho abandonado?

Moro na periferia,/ Lá no alto da favela./ Há quem não goste daqui,/ Mas eu gosto e acho bela,/ Pois foi aqui que nasci,/ Sou criado dentro dela,/ Aqui tem gente de todo tipo/ E eu gosto da galera.

A minha casa é pequena,/ Na verdade, é um barraco./ Há cozinha e banheiro/ E há apenas um quarto./ À noite, escuta-se o barulho/ Das baratas e dos ratos,/ Mas há samba e há *reggae*/ E eu curto esse barato.

Tenho uma porção de amigos:/ Joca, Duda, Beto, Zito.../ Assim é a minha turma,/ Cada um tem apelido./ Andamos sempre em grupo/ E somos mais que unidos,/ Cada um defende o outro/ Em caso de algum perigo.

Joca é o mais velho da turma/ E filho de biscateiro./ Duda e Beto são irmãos/ E amigos verdadeiros./ Zito é o mais novo da turma,/ Esse não tem endereço,/ Vive pra lá e pra cá, ninguém sabe o paradeiro.

Gosto de ir à praia,/ Divirto-me a valer./ Não gasto nenhuma grana/ E assim é só lazer./ Rolo na areia molhada,/ Só isso me dá prazer,/ Pego jacaré na onda,/ Pois prancha não posso ter.

Igualzinho à garotada,/ Gosto de super-herói./ Imagino ser mocinho,/ Ser bandido, ser caubói./ Sonho um dia ser atleta/ Ou quem sabe um motobói./ Depois caio na real, / Fico triste e isso dói.

Revistas em quadrinhos/ Queria ter de montão./ Álbum de figurinhas/ Com time de seleção./ Foto de artista famosa/ Só mesmo em televisão./ Se tivesse alguma grana,/ Faria uma coleção.

Certo dia conheci/ Uma dona caridosa/ Que distribui sopão/ E levou-me pra escola./ Andava solto na rua/ E até cheirava cola,/ Mas essa tia querida/ Afastou-me dessa droga.

Assim vou à escola/ E procuro aprender,/ Pois tudo que quero na vida/ É saber ler e escrever./ Acho muito complicado/ Tanto assunto pra entender,/ Mas os professores ajudam/ E dizem que vamos vencer.

Quando volto da escola,/ Quero ver o que aprendi,/ Mas chego sempre com fome/ E o jeito é ir dormir./ Como um pedaço de pão/ Precisando dividir,/ Pois a comida é pouca,/ O jeito é repartir.

À noite, lá na favela/ Brincadeira nem pensar,/ Pois, quando chega a polícia,/ É tiro de lá pra cá./ Todo mundo se apavora/ Com bala perdida no ar./ Ninguém sabe quem é quem/ Só mesmo Deus pra ajudar.

É muito duro de ver/ Nossa vida assim passar./ Tanta gente a morrer,/ Tanto ladrão a roubar./ Às vezes, morre o inocente/ E fica a família a chorar./ Nem todo mundo é culpado/ E muitos têm que pagar.

E assim eu vou tocando/ A vida, sem perceber./ Nada tenho a dar,/ Tampouco a receber./ Sonho com tanta coisa!/ Mas como conseguir ter/ Bom estudo ou um trabalho?/ Estou sempre à mercê.

Uma roupa de vitrine,/ Um tênis seria ideal,/ Uma bermuda de marca,/ Chuteira de futsal./ Ir ao *shopping* com a galera,/ Comer peru no Natal,/ A família reunida/ Seria muito legal.

Mas espero confiante/ Que a coisa possa mudar./ Dias melhores virão,/ Pois Deus Pai há de ajudar/ A todo mundo carente/ Paciente a esperar./ Que o Sol brilhe para todos/ E que a paz venha reinar.

Fonte: www.wattpad.com/224629463-mariel-e-suahistória

CONTO DE ESCOLA

Machado de Assis

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia – uma segunda-feira, do mês de maio – deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar a manhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de *gentleman*, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dois suetos, e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial, e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinquenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.

– Seu Pilar, eu preciso falar com você, disse-me baixinho o filho do mestre.

Chamava-se Raimundo este pequeno, e era mole, aplicado, inteligência tarda. Raimundo gastava duas horas em reter aquilo que a outros levava apenas trinta ou cinquenta minutos; venciam com o tempo o que não podia fazer logo com o cérebro. Reunia a isso um grande medo ao pai. Era uma criança fina, pálida, cara

doente; raramente estava alegre. Entrava na escola depois do pai e retirava-se antes. O mestre era mais severo com ele do que conosco.

– O que é que você quer?

– Logo, respondeu ele com voz trêmula.

Começou a lição de escrita. Custa-me dizer que eu era dos mais adiantados da escola; mas era. Não digo também que era dos mais inteligentes, por um escrúpulo fácil de entender e de excelente efeito no estilo, mas não tenho outra convicção. Note-se que não era pálido nem mofino: tinha boas cores e músculos de ferro. Na lição de escrita, por exemplo, acabava sempre antes de todos, mas deixava-me estar a recortar narizes no papel ou na tábua, ocupação sem nobreza nem espiritualidade, mas em todo caso ingênua. Naquele dia foi a mesma coisa; tão depressa acabei, como entrei a reproduzir o nariz do mestre, dando-lhe cinco ou seis atitudes diferentes, das quais recorro a interrogativa, a admirativa, a dubitativa e a cogitativa. Não lhes punha esses nomes, pobre estudante de primeiras letras que era; mas, instintivamente, dava-lhes essas expressões. Os outros foram acabando; não tive remédio senão acabar também, entregar a escrita, e voltar para o meu lugar.

Com franqueza, estava arrependido de ter vindo. Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do bairro e do gênero humano. Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

– Fui um bobo em vir, disse eu ao Raimundo.

– Não diga isso, murmurou ele.

Olhei para ele; estava mais pálido. Então lembrou-me outra vez que queria pedir-me alguma coisa, e perguntei-lhe o que era. Raimundo estremeceu de novo, e, rápido, disse-me que esperasse um pouco; era uma coisa particular.

– Seu Pilar... murmurou ele daí a alguns minutos.

– Que é?

– Você...

– Você quê?

Ele deitou os olhos ao pai, e depois a alguns outros meninos. Um destes, o Curvelo, olhava para ele, desconfiado, e o Raimundo, notando-me essa circunstância, pediu alguns minutos mais de espera. Confesso que começava a arder de curiosidade. Olhei para o Curvelo, e vi que parecia atento; podia ser uma simples curiosidade vaga, natural indiscrição; mas podia ser também alguma coisa entre eles. Esse Curvelo era um pouco levado do diabo. Tinha onze anos, era mais velho que nós.

Que me queria o Raimundo? Continuei inquieto, remexendo-me muito, falando-lhe baixo, com instância, que me dissesse o que era, que ninguém cuidava dele nem de mim. Ou então, de tarde...

– De tarde, não, interrompeu-me ele; não pode ser de tarde.

– Então agora...

– Papai está olhando.

Na verdade, o mestre fitava-nos. Como era mais severo para o filho, buscava-o muitas vezes com os olhos, para trazê-lo mais aperreado. Mas nós também éramos finos; metemos o nariz no livro, e continuamos a ler. Afinal cansou e tomou as folhas do dia, três ou quatro, que ele lia devagar, mastigando as idéias e as paixões. Não esqueçam que estávamos então no fim da Regência, e que era grande a agitação pública. Policarpo tinha decerto algum partido, mas nunca pude averiguar esse ponto. O pior que ele podia ter, para nós, era a palmatória. E essa lá estava, pendurada do portal da janela, à direita, com os seus cinco olhos do diabo. Era só levantar a mão, despendurá-la e brandi-la, com a força do costume, que não era pouca. E daí, pode ser que alguma vez as paixões políticas dominassem nele a ponto de poupar-nos uma ou outra correção. Naquele dia, ao menos, pareceu-me que lia as folhas com muito interesse; levantava os olhos de quando em quando, ou tomava uma pitada, mas tornava logo aos jornais, e lia a valer.

No fim de algum tempo – dez ou doze minutos – Raimundo meteu a mão no bolso das calças e olhou para mim.

– Sabe o que tenho aqui?

– Não.

– Uma pratinha que mamãe me deu.

– Hoje?

– Não, no outro dia, quando fiz anos...

– Pratinha de verdade?

– De verdade.

Tirou-a vagorosamente, e mostrou-me de longe. Era uma moeda do tempo do rei, cuido que doze vinténs ou dois tostões, não me lembro; mas era uma moeda, e tal moeda que me fez pular o sangue no coração. Raimundo revolveu em mim o olhar pálido; depois perguntou-me se a queria para mim. Respondi-lhe que estava caçoando, mas ele jurou que não.

– Mas então você fica sem ela?

– Mamãe depois me arranja outra. Ela tem muitas que vovô lhe deixou, numa caixinha; algumas são de ouro. Você quer esta?

Minha resposta foi estender-lhe a mão disfarçadamente, depois de olhar para a mesa do mestre. Raimundo recuou a mão dele e deu à boca um gesto amarelo, que queria sorrir. Em seguida propôs-me um negócio, uma troca de serviços; ele me daria a moeda, eu lhe explicaria um ponto da lição de sintaxe. Não conseguira reter nada do livro, e estava com medo do pai. E concluía a proposta esfregando a pratinha nos joelhos...

Tive uma sensação esquisita. Não é que eu possuísse da virtude uma idéia antes própria de homem; não é também que não fosse fácil em empregar uma ou outra mentira de criança. Sabíamos ambos enganar ao mestre. A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá; tal foi a causa da sensação. Fiquei a olhar para ele, à toa, sem poder dizer nada.

Compreende-se que o ponto da lição era difícil, e que o Raimundo, não o tendo aprendido, recorria a um meio que lhe pareceu útil para escapar ao castigo do pai. Se me tem pedido a coisa por favor, alcançá-la-ia do mesmo modo, como de outras vezes, mas parece que era lembrança das outras vezes, o medo de achar a minha vontade frouxa ou cansada, e não aprender como queria, – e pode ser mesmo que em alguma ocasião lhe tivesse ensinado mal, – parece que tal foi a causa da proposta. O pobre-diabo contava com o favor, – mas queria assegurar-lhe a eficácia, e daí recorreu à moeda que a mãe lhe dera e que ele guardava como relíquia ou brinquedo; pegou dela e veio esfregá-la nos joelhos, à minha vista, como uma tentação... Realmente, era bonita, fina, branca, muito branca; e para mim, que

só trazia cobre no bolso, quando trazia alguma coisa, um cobre feio, grosso, azinhavrado...

Não queria recebê-la, e custava-me recusá-la. Olhei para o mestre, que continuava a ler, com tal interesse, que lhe pingava o rapé do nariz. – Ande, tome, dizia-me baixinho o filho. E a pratinha fuzilava-lhe entre os dedos, como se fora diamante... Em verdade, se o mestre não visse nada, que mal havia? E ele não podia ver nada, estava agarrado aos jornais, lendo com fogo, com indignação...

– Tome, tome...

Relancei os olhos pela sala, e dei com os do Curvelo em nós; disse ao Raimundo que esperasse. Pareceu-me que o outro nos observava, então dissimulei; mas daí a pouco deitei-lhe outra vez o olho, e – tanto se ilude a vontade! – não lhe vi mais nada. Então cobrei ânimo.

– Dê cá...

Raimundo deu-me a pratinha, sorratamente; eu meti-a na algibeira das calças, com um alvoroço que não posso definir. Cá estava ela comigo, pegadinha à perna. Restava prestar o serviço, ensinar a lição e não me demorei em fazê-lo, nem o fiz mal, ao menos conscientemente; passava-lhe a explicação em um retalho de papel que ele recebeu com cautela e cheio de atenção. Sentia-se que despendia um esforço cinco ou seis vezes maior para aprender um nada; mas contanto que ele escapasse ao castigo, tudo iria bem.

De repente, olhei para o Curvelo e estremei; tinha os olhos em nós, com um riso que me pareceu mau. Disfarcei; mas daí a pouco, voltando-me outra vez para ele, achei-o do mesmo modo, com o mesmo ar, crescendo que entrava a remexer-se no banco, impaciente. Sorri para ele e ele não sorriu; ao contrário, franziu a testa, o que lhe deu um aspecto ameaçador. O coração bateu-me muito.

– Precisamos muito cuidado, disse eu ao Raimundo.

– Diga-me isto só, murmurou ele.

Fiz-lhe sinal que se calasse; mas ele instava, e a moeda, cá no bolso, lembrava-me o contrato feito. Ensinei-lhe o que era, disfarçando muito; depois, tornei a olhar para o Curvelo, que me pareceu ainda mais inquieto, e o riso, dantes mau, estava agora pior. Não é preciso dizer que também eu ficara em brasas, ansioso que a aula acabasse; mas nem o relógio andava como das outras vezes, nem o mestre fazia caso da escola; este lia os jornais, artigo por artigo, pontuando-os com

exclamações, com gestos de ombros, com uma ou duas pancadinhas na mesa. E lá fora, no céu azul, por cima do morro, o mesmo eterno papagaio, guinando a um lado e outro, como se me chamasse a ir ter com ele. Imaginei-me ali, com os livros e a pedra embaixo da mangueira, e a pratinha no bolso das calças, que eu não daria a ninguém, nem que me serrassem; guardá-la-ia em casa, dizendo a mamãe que a tinha achado na rua. Para que me não fugisse, ia-a apalpando, roçando-lhe os dedos pelo cunho, quase lendo pelo tato a inscrição, com uma grande vontade de espiá-la.

– Oh! seu Pilar! bradou o mestre com voz de trovão.

Estremeci como se acordasse de um sonho, e levantei-me às pressas. Dei com o mestre, olhando para mim, cara fechada, jornais dispersos, e ao pé da mesa, em pé, o Curvelo. Pareceu-me adivinhar tudo.

– Venha cá! bradou o mestre.

Fui e parei diante dele. Ele enterrou-me pela consciência dentro um par de olhos pontudos; depois chamou o filho. Toda a escola tinha parado; ninguém mais lia, ninguém fazia um só movimento. Eu, conquanto não tirasse os olhos do mestre, sentia no ar a curiosidade e o pavor de todos.

– Então o senhor recebe dinheiro para ensinar as lições aos outros? disse-me o Policarpo.

– Eu...

– Dê cá a moeda que este seu colega lhe deu! clamou.

Não obedeci logo, mas não pude negar nada. Continuei a tremer muito. Policarpo bradou de novo que lhe desse a moeda, e eu não resisti mais, meti a mão no bolso, vagarosamente, saquei-a e entreguei-lha. Ele examinou-a de um e outro lado, bufando de raiva; depois estendeu o braço e atirou-a à rua. E então disse-nos uma porção de coisas duras, que tanto o filho como eu acabávamos de praticar uma ação feia, indigna, baixa, uma vilania, e para emenda e exemplo íamos ser castigados. Aqui pegou da palmatória.

– Perdão, seu mestre... soluzei eu.

– Não há perdão! Dê cá a mão! Dê cá! Vamos! Sem-vergonha! Dê cá a mão!

– Mas, *seu* mestre...

– Olhe que é pior!

Estendi-lhe a mão direita, depois a esquerda, e fui recebendo os bolos uns por cima dos outros, até completar doze, que me deixaram as palmas vermelhas e inchadas. Chegou a vez do filho, e foi a mesma coisa; não lhe poupou nada, dois, quatro, oito, doze bolos. Acabou, pregou-nos outro sermão. Chamou-nos sem-vergonhas, desaforados, e jurou que se repetíssemos o negócio apanharíamos tal castigo que nos havia de lembrar para todo o sempre. E exclamava: Porcalhões! tratantes! faltos de brio!

Eu, por mim, tinha a cara no chão. Não ousava fitar ninguém, sentia todos os olhos em nós. Recolhi-me ao banco, soluçando, fustigado pelos impropérios do mestre. Na sala arquejava o terror; posso dizer que naquele dia ninguém faria igual negócio. Creio que o próprio Curvelo enfiara de medo. Não olhei logo para ele, cá dentro de mim jurava quebrar-lhe a cara, na rua, logo que saíssemos, tão certo como três e dois serem cinco.

Daí a algum tempo olhei para ele; ele também olhava para mim, mas desviou a cara, e penso que empalideceu. Compôs-se e entrou a ler em voz alta; estava com medo. Começou a variar de atitude, agitando-se à toa, coçando os joelhos, o nariz. Pode ser até que se arrependesse de nos ter denunciado; e na verdade, por que denunciar-nos? Em que é que lhe tirávamos alguma coisa?

– Tu me pagas! tão duro como osso! dizia eu comigo.

Veio a hora de sair, e saímos; ele foi adiante, apressado, e eu não queria brigar ali mesmo, na Rua do Costa, perto do colégio; havia de ser na Rua larga São Joaquim. Quando, porém, cheguei à esquina, já o não vi; provavelmente escondera-se em algum corredor ou loja; entrei numa botica, espiei em outras casas, perguntei por ele a algumas pessoas, ninguém me deu notícia. De tarde faltou à escola.

Em casa não contei nada, é claro; mas para explicar as mãos inchadas, menti a minha mãe, disse-lhe que não tinha sabido a lição. Dormi nessa noite, mandando ao diabo os dois meninos, tanto o da denúncia como o da moeda. E sonhei com a moeda; sonhei que, ao tornar à escola, no dia seguinte, dera com ela na rua, e a apanhara, sem medo nem escrúpulos...

De manhã, acordei cedo. A idéia de ir procurar a moeda fez-me vestir depressa. O dia estava esplêndido, um dia de maio, sol magnífico, ar brando, sem contar as calças novas que minha mãe me deu, por sinal que eram amarelas. Tudo isso, e a pratinha... Saí de casa, como se fosse trepar ao trono de Jerusalém. Piquei

o passo para que ninguém chegasse antes de mim à escola; ainda assim não andei tão depressa que amarrotasse as calças. Não, que elas eram bonitas! Mirava-as, fugia aos encontros, ao lixo da rua...

Na rua encontrei uma companhia do batalhão de fuzileiros, tambor à frente, rufando. Não podia ouvir isto quieto. Os soldados vinham batendo o pé rápido, igual, direita, esquerda, ao som do rufo; vinham, passaram por mim, e foram andando. Eu senti uma comichão nos pés, e tive ímpeto de ir atrás deles. Já lhes disse: o dia estava lindo, e depois o tambor... Olhei para um e outro lado; afinal, não sei como foi, entrei a marchar também ao som do rufo, creio que cantarolando alguma coisa: *Rato na casaca*... Não fui à escola, acompanhei os fuzileiros, depois enfiei pela Saúde, e acabei a manhã na Praia da Gamboa. Voltei para casa com as calças enxovalhadas, sem pratinha no bolso nem ressentimento na alma. E contudo a pratinha era bonita e foram eles, Raimundo e Curvelo, que me deram o primeiro conhecimento, um da corrupção, outro da delação; mas o diabo do tambor...

Fonte: [www.http://biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/contodeescola.htm](http://biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/contodeescola.htm).

Anexo B – Texto produzido em sala de aula

Colégio São Francisco Xavier

Aluno(a): João Victor Nunes Belo

Professora: Josiane Dias

Turma: 7º ano C

Produção de uma nova versão para a fábula *A Cigarra e a Formiga*

A partir das leituras e atividades realizadas durante as aulas, você pôde constatar como o gênero fábula, de forma prazerosa e criativa, proporciona a reflexão sobre os comportamentos humanos.

Agora é a sua vez de usar a criatividade para produzir uma nova versão para a fábula *A Cigarra e a Formiga* e, assim, proporcionar a reflexão a partir de um tema que você considere importante para a conscientização das pessoas.

Cigarras e a Formiga

Era uma vez, uma cigarra que estava jogando na loteria, mais tinha um certo medo porque estava devendo para sua vizinha formiga, e era muito dinheiro. Por isso, antes de começar foi em sua casa batou na porta e disse para sua vizinha que acabaria de abrir a porta:

- Vizinha formiga, vou jogar na loteria e se eu ganhar vou pagar tudo aqui lhe deu.

A cigarra voltou para sua casa ligou a televisão e o sorteio já estava falando. E passado alguns minutos, anunciaram o ganhador e a cigarra com muita esperança ouviu seu nome na televisão, ficou muito feliz. E no dia seguinte, foi ao banco buscar seu dinheiro, e ao voltar do banco foi direto para casa da Dona Formiga, batou a porta, dona formiga foi abrir a porta e quando a formiga abriu a porta, Cigarra falou:

- Ganhei o sorteio, mas seu dinheiro não lhe devo mais nada. Cigarra por ter quitado sua dívida saiu dali muito feliz e nunca mais deveu nada a ninguém.

Moral: Não deve nada a ninguém, pois sua vida pode custar!

ANEXO C – Teste de Percepção resolvido em sala de aula

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Francisco Xavier

Professora: Josiane Dias

Aluno(a): Carmiton Araújo de Silva

Turma: 7º ano C

TESTE DE PERCEPÇÃO

1- Leia os pares de frases abaixo e marque com um X o quadro que apresenta a resposta que está de acordo com sua análise:

PARES DE FRASES	PERGUNTA	Frase	Frase
		1	2
1- Não, espere. 2- Não espere.	Qual frase indica que se deve esperar?	X	
1- Aceito, obrigado. 2- Aceito obrigado.	Em qual frase o locutor agiu de forma arrogante?	X	
1- Isso só, ele resolve. 2- Isso só ele resolve.	Qual frase indica que existe um grande problema?	X	
1- Esse, juiz, é um corrupto. 2- Esse juiz é um corrupto.	Em qual frase o locutor fala com um juiz?		X
1-Vamos perder, nada foi resolvido. 2-Vamos perder nada, foi resolvido.	Qual frase indica que houve a solução de um problema?		X
1- Não queremos saber. 2- Não, queremos saber.	Em qual frase há a demonstração de interesse?		X

ANEXO D – Textos usados na primeira etapa da proposta de intervenção**Respeito à diversidade**

Bráulio Bessa

Seja menos preconceito, seja mais amor no peito,
Seja amor, seja muito amor,
E se mesmo assim for difícil ser,
Não precisa ser perfeito
Se não der pra ser amor, seja pelo menos respeito.

Há quem nasceu pra julgar
E há quem nasceu pra amar
E é tão difícil entender em qual lado a gente está
Que o lado certo é amar!
Amar pra respeitar,
Amar para tolerar,
Amar para compreender,
Que ninguém tem o dever de ser igual a você!
O amor meu povo,
O amor é a própria cura, remédio pra qualquer mal.
Cura o amado e quem ama
O diferente e o igual
Talvez seja essa a verdade
Que é pela a anormalidade que todo amor é normal.

Não é estranho ser negro, estranho é ser racista.
Não é estranho ser pobre, estranho é ser elitista.
O índio não é estranho, estranho é o desmatamento.
Estranho é ser rico em grana, e pobre de sentimento.
Não é estranho ser gay, estranho é ser homofóbico.
Nem meu sotaque é estranho, estranho é ser xenofóbico.

Meu corpo não é estranho, estranho é a escravidão
que aprisiona seus olhos na grade de um padrão.

Minha fé não é estranha, estranho é a acusação,
que acusa inclusive quem não tem religião.

O mundo sim é estranho, com tanta diversidade
Ainda não aprendeu a viver em igualdade.

Entender que nós estamos

Percorrendo a mesma estrada.

Pretos, brancos, coloridos

Em uma só caminhada

Não carece divisão por raça, religião

Nem por sotaque

Oxente!

Sejam homem ou mulher

Você só é o que é

Por também ser diferente.

Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito

Diz a ti que a diferença nunca foi nenhum defeito.

Eu reforço esse clamor:

Se não der pra ser amor, que seja ao menos respeito!

Fonte: www.educacao.video.pr.gov.br/modules/video/upload/178880_video2.mp4

Chega!

Gabriel, O Pensador

Chega! Que mundo é esse? Eu me pergunto!
Chega! Quero sorrir, mudar de assunto!
Falar de coisa boa, mas na minha alma ecoa agora
um grito e eu acredito que você vai gritar junto!
Chega! Que mundo é esse? Eu me pergunto
Chega! Quero sorrir, mudar de assunto!
Falar de coisa boa, mas na minha alma ecoa agora
um grito e eu acredito que você vai gritar junto!

A gente é saco de pancada há muito tempo e aceita
Porrada da esquerda, porrada da direita
É tudo flagrante, novas e velhas notícias
Mentiras verdadeiras e verdades fictícias
Polícia prende o bandido, bandido volta pra pista
Bandido mata o polícia, polícia mata o surfista
O sangue foi do Ricardo, podia ser do Medina
Podia ser do seu filho jogando bola na esquina
Morreu mais uma menina que falta de sorte
Não traficava cocaína e recebeu pena de morte!
Mais uma bala perdida, paciência
pra ela ninguém fez nenhum pedido de clemência

Chega! Que mundo é esse? Eu me pergunto!
Chega! Quero sorrir, mudar de assunto!
Falar de coisa boa, mas na minha alma ecoa agora
um grito e eu acredito que você vai gritar junto!
Chega! Vida de gado, resignado
Chega! Vida de escravo, de condenado
A corda no pescoço do patrão e do empregado
Quem trabalha honestamente tá sempre sendo roubado

Chega! Água que falta, mágoa que sobra
Chega! Bando de rato, ninho de cobra
Chega! Obras de milhões de reais e milhões de pacientes sem lugar nos hospitais
Chega! Falta comida, sobra pimenta
Chega! Repressão que não me representa
Chega! Porrada pra quem ama esse país e bilhões desviados debaixo do meu nariz
Chega! Contas, taxas, impostos, cobranças
Chega! Tudo aumenta menos a esperança
Multas e pedágios para o cidadão normal
E perdão pras empresas que cometem crime ambiental
Chega! Um para o crack, dois para a cachaça
Chega! Pânico, morte, dor e desgraça
Chega! Lei do mais forte, lei da mordança
Desce até o chão na alienação da massa:
(Eu vou, eu vou...)
Levanta o copo e vamos beber!
(Eu vou, eu vou...)
Levanta o copo e vamos beber!
(Eu vou, eu vou...)
Levanta o copo e vamos beber!
Um brinde aos idiotas incluindo eu e você!
(pararatimbum eu vou, eu vou)
(Eu vou, eu vou...)
Levanta o copo e vamos beber!
(Eu vou, eu vou...)
Levanta o copo e vamos beber!
(Eu vou, eu vou...)
Levanta o copo e vamos beber!
Um brinde aos idiotas incluindo eu e você!

Democracia, que democracia é essa?
O seu direito acaba onde começa o meu, mas onde o meu começa?
Os ratos fazem a ratoeira e a gente cai

Cada centavo dos bilhões é da carteira aqui que sai

E a gente paga juros paga entrada e prestação

Paga a conta pela falta de saúde e educação

Paga caro pela água, pelo gás, pela luz

Pela paz e pelo crime, por Alá e por Jesus

(Paga, paga)

Paga imposto, taxa, aumento do transporte

Paga a crise na Europa e na América do Norte

os assassinos na FEBEM e o trabalho infantil na China

e as empresas e os partidos envolvidos em propinas

Chega! Que mundo é esse? Eu me pergunto!

Chega! Quero sorrir, mudar de assunto!

Falar de coisa boa, mas na minha alma ecoa agora

um grito e eu acredito que você vai gritar junto!

Chega! Vida de gado, resignado

Chega! Vida de escravo, de condenado

A corda no pescoço do patrão e do empregado

Quem trabalha honestamente tá sempre sendo roubado

Presidente, deputados, senadores,

Prefeitos, governadores,

Secretários, vereadores,

Juízes, procuradores, promotores,

Delegados, inspetores, diretores,

um recado pras senhoras e os senhores:

eu pago por tudo isso, imposto sobre o serviço,

a taxa sobre produto, eu pago no meu tributo

pago pra andar na rua, pago pra entrar em casa

pago pra não entrar no SPC e no SERASA

eu pago estacionamento, taxa de licenciamento

taxa de funcionamento, liberação e alvará

passagem, bagagem, pesagem, postagem, imposto sobre importação e exportação,
IPTU, IPVA
o IR, o FGTS, o INSS,
o IOF, O IPI, o PIS, o COFINS E o PASEP
a construção do estádio, o operário e o cimento
eu pago o caveira, a gasolina e o armamento
a comida do presídio, o colchão incendiado
eu pago o subsídio absurdo dos deputados
a esmola dos professores, a escola sucateada
o pão de cada merenda, eu pago o chão da estrada
a compra de cada poste, eu pago a urna eletrônica
e cada árvore morta na nossa Selva Amazônica
eu pago a conta do SUS e cada medicamento
a maca que leva os mortos na falta de atendimento
paguei ontem, pago hoje e amanhã vou pagar
me respeita! Eu sou o dono desse lugar
Chega!

Fonte: www.youtube.com/watch?v=S9FTII1KuJA