

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DELIMITAÇÃO DA SENTENÇA E PONTUAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSTA DE
ATIVIDADES PARA A SALA DE AULA

Por
Carine Freitas da Silva Barreiros

Rio de Janeiro
Agosto de 2023

DELIMITAÇÃO DA SENTENÇA E PONTUAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSTA DE
ATIVIDADES PARA A SALA DE AULA

Por
Carine Freitas da Silva Barreiros

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS), da Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como parte dos requisitos para a obtenção do
título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientação: Prof^a Dr^a Silvia Rodrigues
Vieira.

Rio de Janeiro
Agosto de 2023

**DELIMITAÇÃO DA SENTENÇA E PONTUAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSTA DE
ATIVIDADES PARA A SALA DE AULA**

Carine Freitas da Silva Barreiros

Orientadora: Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em
Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de
Janeiro – UFRJ, como quesito para obtenção do Título de Mestre em Língua
Portuguesa.

Examinada por:



Presidente, Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira – UFRJ/PROFLETRAS/PPGLEV,
Orientadora



Professora Doutora Eloisa Pilati – UNB



Professora Doutora Danielle Kelly Gomes – UFRJ/PROFLETRAS/PPGLEV

Professora Doutora Karen Sampaio Braga Alonso – UFRJ/PROFLETRAS/PPGLIN, Suplente

Professora Doutora Monica Tavares Orsini – UFRJ/PPGLEV, Suplente

Rio de Janeiro

Agosto de 2023

CIP - Catalogação na Publicação

B271d Barreiros, Carine Freitas da Silva
Delimitação da sentença e pontuação: reflexões e proposta de atividades para a sala de aula. / Carine Freitas da Silva Barreiros. -- Rio de Janeiro, 2023.
160 f.

Orientadora: Silvia Rodrigues Vieira.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede Nacional, 2023.

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino de gramática. 3. Pontuação. 4. Delimitação da sentença. I. Vieira, Silvia Rodrigues, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

À minha família; em especial, aos meus filhos,
Théo e Gabriela.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus pela vida, pela minha saúde, pela minha família, por esta oportunidade e por ser meu porto seguro.

Agradeço à minha mãe, Marta, minha grande amiga, que me criou com tanto amor e dedicação, que sempre é colo e aconchego, e que fez tudo funcionar ao meu redor, para que eu me dedicasse completamente a este trabalho.

Agradeço ao meu pai, Jerônimo, meu grande amigo e primeiro incentivador, que sempre fez o possível para que eu estivesse bem e feliz. Minha mais profunda gratidão pelo amor na infância, pela compreensão na juventude e pelo suporte na fase adulta.

Agradeço aos meus filhos, Gabriela e Théo, que são a razão de tudo em minha vida, minhas maiores fontes de força e de amor, pela compreensão de que a mamãe precisava ficar sozinha. Tudo isso é por vocês também!

Agradeço ao meu marido, Edu, meu grande amor, meu incentivador e meu melhor amigo, que deu conta de tantas demandas, que compreendeu meu cansaço e minhas ausências, para que eu pudesse me dedicar totalmente a este trabalho.

Agradeço à minha irmã, minha amiga, que me deu meu pequeno Guga e que me inspira a ser uma mãe melhor e uma profissional mais dedicada.

Agradeço às minhas tias, Cristina e Regina, que também compõem minha incrível rede de apoio familiar, a melhor que eu poderia ter.

Agradeço, imensamente, à minha orientadora, a Professora Silvia Rodrigues Vieira, que tanto me ensinou ao longo deste trabalho, que confiou em mim e me orientou com tanta paciência e generosidade. Foi um privilégio ter você como orientadora!

Agradeço às Professoras Eloisa Pilati e Daniele Kelly, por aceitarem, gentilmente, participar de minha banca e, também, por tantas contribuições importantes a este trabalho.

Agradeço aos meus amigos da Turma 7 do PROFLETRAS pelo acolhimento e parceria. Em especial, agradeço à Yanna e ao Juliano, por compartilharem tantos momentos nesta caminhada, bons e ruins.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, assim como aos meus alunos, por quem nutro profundo respeito e carinho. Obrigada por tamanha confiança e amor que eu recebo de vocês!

Agradeço a todos os professores que passaram em minha vida. Levo cada um de vocês em meu coração.

Agradeço à CAPES, por financiar esta pesquisa e tornar o meu sonho possível.

“Se as coisas são inatingíveis... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes os caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!”

(Mario Quintana)

BARREIROS, Carine Freitas da Silva. **Delimitação da sentença e pontuação: reflexões e proposta de atividades para a sala de aula**. Rio de Janeiro, 2023. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa visa a contribuir para uma abordagem mais produtiva, crítica e reflexiva do componente gramatical Pontuação nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente no que se refere à delimitação da sentença. A escolha do tema se deu pela observação de que os alunos demonstram dificuldade na aplicação dos sinais de pontuação, manifestada particularmente com os pontos que delimitam as sentenças. Neste trabalho, sugerimos caminhos para a abordagem do referido tema sob o viés sintático, buscando promover o olhar científico do aluno em relação à sua própria língua, a partir de sua competência gramatical. Esta pesquisa foi desenvolvida com alunos do 6º ano em uma escola estadual do Rio de Janeiro. Elaboramos propostas de atividades, assumindo uma abordagem metacognitiva, que possa favorecer o desenvolvimento da consciência sintática do aluno. Em geral, nossa pesquisa apresenta, inicialmente, uma breve apreciação crítica da BNCC, assim como dos PCN, acerca do eixo Análise Linguística, relacionando as concepções de gramática, norma e variação às propostas gerais para tratamento da língua em sala de aula. Acerca do tema gramatical, este trabalho se baseia nas contribuições dos gramáticos Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (2013 [1972]), para o rastreamento das informações do conhecimento da Gramática Tradicional. Além disso, a respeito do tratamento sintático da sentença à luz dos estudos linguísticos, aludimos a Duarte (2013 [2007]), Negrão *et al.* (2003); Raposo *et al.* (2013); Mateus *et al.* (2004) e Vieira e Faraco (2019; 2020). No que se refere à pontuação, nossa pesquisa se desenvolve com base em Catach (1980), Nunberg (1990), Dahlet (2006), Durval (2018) e Vieira e Durval (2018). Ademais, para fundamentar esta pesquisa quanto à abordagem reflexiva da gramática e para aprofundar a concepção de gramática como sistema, com base na abordagem metacognitiva e na aprendizagem linguística ativa do aluno, utilizamos Franchi (2006); Gerhardt (2016); Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018); Pilati (2017); Pilati, Naves e Salles (2019) e Roeper, Maia e Pilati (2020). Por fim, o trabalho, com base em propostas de atividades elaboradas, aplicadas e avaliadas, descreve todas as etapas até chegar aos resultados. A análise dos dados resultantes demonstra avanços na abordagem do tema, contribuindo para a reflexão acerca do tratamento pedagógico do componente gramatical Pontuação nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo na promoção da aprendizagem por parte de nossos estudantes no que tange, especificamente,

ao uso dos sinais de pontuação na segmentação do texto no nível da sentença na produção textual.

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Ensino de gramática; Pontuação; Delimitação da sentença.

BARREIROS, Carine Freitas da Silva. **Sentence delimitation and punctuation: reflections and proposed activities for the classroom**. Rio de Janeiro, 2023. Dissertation (Master Degree) – PROFLETRAS, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

ABSTRACT

This research aims to contribute to a more productive, critical and reflective approach to the grammatical component of Punctuation in Portuguese Language classes, especially with regard to sentence delimitation. The choice of the topic was based on the observation that students have difficulty using punctuation marks. This is particularly evident in the use of periods to separate sentences. In this work, we propose ways to approach the aforementioned topic under the syntactic bias, seeking to promote the student's scientific view of his own language, based on his grammatical competence. This research was developed with 6th grade students in a public school in Rio de Janeiro. We elaborate activity proposals, based on a metacognitive approach, that can promote the development of the student's syntactic awareness. In general, our research initially presents a brief critical appreciation of the BNCC, as well as the PCN, about the Linguistic Analysis axis, relating the concepts of grammar, norm and variation to general proposals for language treatment in the classroom. About the grammatical theme, this work is based on the contributions of the grammarians Cunha and Cintra (1985) and Rocha Lima (2013 [1972]), for the tracing of the information of the knowledge of the Traditional Grammar. Furthermore, regarding the syntactic treatment of the sentence in the light of linguistic studies, we refer to Negrão et al. (2003); Raposo et al. (2013); Duarte (2013) and Vieira and Faraco (2020). Regarding punctuation, our research is based on Catach (1980), Nunberg (1990), Dahlet (2006), Durval (2018) and Vieira and Durval (2018). Moreover, in order to base this research on the reflective approach to grammar and to deepen the conception of grammar as a system, based on the metacognitive approach and on the student's active linguistic learning, we used Franchi (2006); Gerhardt (2016); Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018); Pilati (2017); Pilati, Naves and Salles (2019) and Roeper, Maia and Pilati (2020). Finally, the work, based on proposals for activities prepared, applied and evaluated, describes all the steps to reach the results. The analysis of the resulting data demonstrates progress in approaching the theme, contributing to reflection on the pedagogical treatment of the grammatical component Punctuation in Portuguese Language classes, especially in promoting learning by our students with regard, specifically, to the use of signs of punctuation in the segmentation of the text in the level of the sentence in the textual production.

Keywords: Portuguese Language; Grammar teaching; Punctuation; Sentence delimitation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados da diagnose quanto às dificuldades de pontuação86

Gráfico 2: Resultado geral da nova diagnose quanto ao uso da pontuação na criação de período.....94

Gráfico 3: Resultado geral da reaplicação da nova diagnose quanto ao uso da pontuação na criação de períodos136

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Jogo <i>Os constituintes e os sinais de pontuação</i> (1ª fase)	79
Figura 2: <i>Varal das sentenças</i> (2ª fase)	99
Figura 3: <i>Organizando sentenças em grupo</i> (2ª fase)	101
Figura 4: Completando sentenças com Caio (substantivo) e caio (verbo) (2ª fase)	114
Figura 5: Quebra-cabeça com verbos (3ª fase)	117
Figura 6: Novo varal de sentenças (3ª fase)	125

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. DELIMITAÇÃO DO TEMA	22
1.1. Justificativa da pesquisa	22
1.2. Objetivo e perguntas de pesquisa	23
1.3. O contexto e os participantes	25
2. O ENSINO DE GRAMÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E O TRATAMENTO DA PONTUAÇÃO	27
2.1. Breve apresentação e apreciação dos documentos oficiais: os PCN e a BNCC ...	27
2.2. O componente gramatical pontuação na BNCC e no currículo proposto pela SEEDUC	33
3. BREVE REVISÃO DA LITERATURA: ESTRUTURA DA SENTENÇA E PONTUAÇÃO	37
3.1. A abordagem da Gramática Tradicional	37
3.1.1. A Gramática Tradicional e os conceitos de frase, oração e período.....	37
3.1.2. A Gramática Tradicional e a pontuação	43
3.2. A abordagem dos estudos descritivos.....	49
3.2.1. Os estudos descritivos e os conceitos de frase, oração e período	49
3.2.2. Os estudos descritivos e a pontuação	55
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	61
4.1. O ensino de gramática em três eixos	61
4.1.1. O Eixo I: reflexão linguística	66
4.1.2. O Eixo II: gramática e produção de sentidos	67
4.1.3. O Eixo III: variação linguística	67
4.2. Metacognição e aprendizagem	68
4.3. Aprendizagem Linguística Ativa	72
5. A EXPERIÊNCIA-PILOTO	77
5.1. A atividade diagnóstica	77

5.2. Sequência de atividades-piloto	78
5.3. Os resultados preliminares	83
5.3.1. Resultados da atividade diagnóstica	83
5.3.2. Resultados da atividade em grupo	87
6. PROPOSTAS DE ATIVIDADES:	91
6.1. A primeira proposta de sequência de atividades à luz do ensino de gramática em três eixos	91
6.1.1. A nova atividade diagnóstica	91
6.1.1.1. Resultados da nova atividade diagnóstica	94
6.1.2. O varal das sentenças.....	97
6.1.2.1. Análise da aplicação do varal das sentenças	99
6.1.3. Atividade em grupo	100
6.1.3.1. Resultados da atividade em grupo	103
6.2. A segunda proposta de sequência de atividades à luz do ensino de gramática em três eixos.....	106
6.2.1. Atividade com o texto “Caio” de Angela Lago	106
6.2.1.1. Resultados da atividade com o texto “Caio”, de Angela Lago	110
6.2.2. Atividade em grupo com cartões: Caio (substantivo) e caio (verbo)	112
6.2.2.1. Análise da atividade em grupo com cartões	115
6.2.3. Quebra-cabeças com verbos retirados do texto “Caio”	116
6.2.3.1. Resultados do Quebra-cabeças com verbos.....	118
6.2.4. Releitura do poema “Conjugação” de Affonso Romano de Sant’Anna	119
6.2.4.1. Resultados da releitura do poema “Conjugação”	121
6.3. A terceira proposta de sequência de atividades à luz do ensino de gramática em três eixos.....	122
6.3.1. Novo varal das sentenças.....	123
6.3.1.1. Resultados da atividade Novo varal das sentenças	126
6.3.2. Atividade “O gato preto” de Edgar Allan Poe.....	127
6.3.2.1. Resultados da aplicação da atividade “O gato preto”	129

6.3.3. Reaplicação da Nova atividade diagnóstica	134
6.3.3.1. Resultados da reaplicação da Nova atividade diagnóstica	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	144
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa contribuir para uma abordagem mais produtiva, crítica e reflexiva do componente gramatical *Pontuação* nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente no que se refere à delimitação da sentença. Ao longo deste trabalho, pretendemos desenvolver uma alternativa que favoreça um ensino de gramática mais produtivo, para que a abordagem desse tema possa se afastar da mera prescrição de regras enfadonhas e pouco funcionais para o desenvolvimento dos estudantes sobre sua língua materna, assim como da abordagem metalinguística como um fim em si mesma.

A escolha do tema se deu pela observação de que os alunos demonstram grande dificuldade na aplicação dos sinais de pontuação, manifestada mesmo com os pontos que apenas delimitam as sentenças, construindo parágrafos confusos e, por vezes, ininteligíveis. A necessidade de intervenção se faz urgente, uma vez que notamos que a dificuldade na construção de períodos se mantém, para a grande maioria dos alunos, ao longo de todo o Ensino Fundamental II, chegando, não raras vezes, ao Ensino Médio.

Essa constatação foi possível pela observação das produções textuais dos alunos em séries distintas, ao longo de minha experiência como docente de Língua Portuguesa nas redes pública e particular de ensino. Atualmente, como professora do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, do 1º ano do Ensino Médio e do 1º ciclo da Educação de Jovens e Adultos da rede estadual do Rio de Janeiro e professora do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, noto que essa não é uma dificuldade exclusiva dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II, tampouco dos alunos de uma única escola.

Ademais, a frequência com que essa dificuldade se revela, ano após ano, demonstra que há um problema sistemático no tratamento desse tema em sala de aula, que, conseqüentemente, impacta a aprendizagem dos alunos. Some-se a isso a minha incapacidade de lidar com essa situação que se descortinava à minha frente, atuando intuitivamente, sem embasamento científico, e colhendo poucos resultados.

Foi a experiência recente como aluna do Mestrado Profissional em Letras da UFRJ que fez com que eu mudasse minha perspectiva a respeito de minha prática profissional: voltando-me para o tratamento da língua como objeto científico em sala de aula. É nesse contexto que sugerimos, neste trabalho, caminhos para a abordagem do tema *Pontuação*, sob um viés sintático, buscando promover o olhar científico do aluno, de modo que possamos colaborar para sua autonomia em relação à sua própria língua.

A pesquisa foi desenvolvida, nas aulas de Língua Portuguesa, em uma turma do 6º ano, em uma unidade escolar que faz parte da rede estadual do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense, zona urbana do estado. Essa região não oferece à comunidade, de modo geral, oportunidades de lazer, esporte e cultura. Desse modo, o espaço escolar assume um papel muito importante, além de espaço de conhecimento, como fonte de lazer e integração da comunidade. A turma participante, inicialmente, tinha 36 alunos e, posteriormente, outros três alunos, matriculados após o início do ano letivo de 2022, se uniram aos demais.

Com base nessas observações, desenvolvemos uma proposta de sequência de atividades didáticas, assumindo – com base no quadro teórico-descritivo que se apresentará adiante – uma abordagem metacognitiva que pudesse favorecer o desenvolvimento da consciência sintática do aluno, considerando que a pontuação está intimamente ligada à organização dos termos da oração. Para tanto, a partir de uma atividade diagnóstica, rastreamos os conhecimentos prévios dos alunos acerca da construção e delimitação das sentenças, para elaborar atividades que colaborassem para a autonomia dos alunos no uso da pontuação, e, conseqüentemente, para o aprimoramento de sua competência comunicativa no âmbito da modalidade escrita.

A análise quantitativa e qualitativa dessas atividades ratificou nossas suspeitas iniciais a respeito da falta de consciência sintática dos alunos, pois boa parte deles não usou nenhum ponto para segmentar as sentenças em seus textos, outros usaram um único ponto em todo o texto, somente para finalizá-lo. Poucos foram os alunos que segmentaram seus textos em sentenças e, mesmo esses alunos, em algum momento, deixaram de delimitar essas unidades sintáticas ao longo de seu texto.

As sequências de atividades subsequentes, criadas a partir da análise dos resultados das atividades diagnósticas, buscaram a intensificação do trabalho com a estrutura da oração, relacionando-a à delimitação da sentença. No entanto, na aplicação da primeira sequência, verificamos a dificuldade dos alunos em identificar o verbo como elemento central na construção das sentenças. Isso fez com que precisássemos reformular as atividades seguintes, a fim de contemplar o verbo e suas características semânticas, morfológicas e sintáticas. Por fim, na última sequência proposta, além de outras atividades, reaplicamos a atividade diagnóstica, para que fosse possível comparar quantitativa e qualitativamente os resultados iniciais e finais deste trabalho.

Objetivamos, portanto, atender a dois grandes objetivos com esta pesquisa. Primeiramente, estabelecemos um objetivo científico: investigar o impacto da abordagem do

tema gramatical da predicação, em classe do 6º ano do Ensino Fundamental, no ensino-aprendizagem e no domínio da pontuação, no que se refere à delimitação do período. Para tanto, foi necessário refletir, no campo pedagógico, sobre (i) Para que ensinar *Pontuação* nas aulas de gramática?; (ii) O que ensinar nas aulas de gramática acerca da *Pontuação*?; (iii) Como ensinar *Pontuação* nas aulas de gramática? Com base na referida investigação e nas reflexões dela advindas, espera-se cumprir, também, um objetivo pedagógico, que corresponde a colaborar para a autonomia do aluno em relação ao uso dos sinais de pontuação que finalizam os períodos e, conseqüentemente, à segmentação de seu texto no nível da sentença. Desse modo, a pesquisa permite observar (i) a relação entre sintaxe e pontuação; (ii) a contribuição dos estudos de delimitação da sentença para a escrita do aluno do 6º ano do ensino fundamental; e (iii) os efeitos de uma abordagem científica e reflexiva da gramática nas aulas de Língua Portuguesa.

Mediante o mencionado anteriormente, nossa pesquisa apresenta, inicialmente, uma breve apreciação crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acerca do eixo Análise Linguística no componente Língua Portuguesa, relacionando as concepções de gramática, norma e variação às propostas gerais para tratamento da língua em sala de aula, assim como dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento basilar para a própria idealização da BNCC. Ademais, analisamos o objeto de estudo desta pesquisa, a pontuação, na BNCC e no currículo proposto para o 6º ano do Ensino Fundamental pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Já acerca do tema gramatical estudado, este trabalho se baseará nas contribuições dos gramáticos Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (2013 [1972]), para o rastreamento das informações do conhecimento da Gramática Tradicional sobre a sintaxe da língua portuguesa. Além disso, a fim de nos aprofundarmos no tratamento sintático da sentença à luz dos estudos linguísticos, aludiremos a Negrão *et al.* (2003); Raposo *et al.* (2013); Duarte (2013) e Vieira e Faraco (2019; 2020). No que se refere à pontuação, mais especificamente, nossa pesquisa se desenvolverá com base em Catach (1980), Nunberg (1990), Dahlet (2006), Durval (2018) e Vieira e Durval (2018).

Ademais, para fundamentar esta pesquisa quanto à abordagem reflexiva e metacognitiva da gramática, tal como para aprofundar a concepção de gramática como sistema, com o desenvolvimento de atividades que visem a construir a aprendizagem linguística ativa do aluno, utilizaremos, principalmente, propostas e fundamentos de Franchi (2006); Gerhardt (2016); Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018); Pilati (2017); Pilati, Naves e Salles (2019) e Roeper, Maia e Pilati (2020).

Reiteramos que nossa pesquisa objetiva apontar possíveis caminhos e abordagens metodológicas para que o aprendiz seja capaz de usar conscientemente os sinais de pontuação, mais especificamente o responsável pela delimitação da sentença. Acreditamos que, dessa forma, possamos colaborar para o desenvolvimento do raciocínio científico de nossos alunos em relação à Língua Portuguesa. Além disso, nosso trabalho deve contribuir com a produção de textos escritos de variados gêneros textuais-discursivos e com a promoção do desenvolvimento progressivo da competência comunicativa desses alunos na modalidade escrita.

Portanto, a fim de cumprir os objetivos supracitados, desenvolvemos esta dissertação em seis capítulos, além desta introdução. Para efeito de organização, no primeiro capítulo, apresentamos a delimitação do tema desta pesquisa, a partir da exposição da justificativa, dos objetivos e perguntas de pesquisa, além do contexto em que ela se desenvolveu e do perfil dos participantes. No segundo capítulo, temos uma breve apreciação crítica dos documentos oficiais que norteiam as aulas de Língua Portuguesa, acerca do ensino de gramática e do objeto de estudo desta pesquisa, a pontuação. No terceiro capítulo, apresentamos uma breve revisão da literatura sobre a estrutura da sentença e a pontuação, tanto à luz da Gramática Tradicional, como à luz dos principais estudos descritivos. No quarto capítulo, apresentamos o aporte teórico-metodológico que fundamentou nossas propostas pedagógicas. Já nos capítulos quinto e sexto, expusemos e analisamos as atividades elaboradas e aplicadas à turma participante: no quinto capítulo, apresentamos a experiência-piloto deste trabalho; no sexto capítulo, as unidades didáticas elaboradas a partir da observação e análise dos resultados da experiência-piloto. E, finalmente, o último capítulo é reservado às considerações finais.

1. DELIMITAÇÃO DO TEMA

O presente capítulo objetiva demonstrar o contexto geral em que se desenvolveu esta pesquisa. Desse modo, apresentamos a seguir, em 1.1, a justificativa de pesquisa; em 1.2, os objetivos, as perguntas e as hipóteses de pesquisa e, em 1.3, o contexto e o perfil dos participantes.

1.1 Justificativa de pesquisa

Esta pesquisa surgiu da observação da sala de aula, da percepção de que muitos são os alunos que chegam ao sexto ano do Ensino Fundamental sem usar – ou que raramente usam – qualquer tipo de pontuação em suas produções textuais. Além disso, é notável como o problema se arrasta ao longo do Ensino Fundamental e, não raras vezes, se mantém até o Ensino Médio. Acrescente-se, ainda, o fato de que o tratamento desta professora-pesquisadora a essa dificuldade dos alunos era intuitivo, sem nenhum embasamento científico, colhendo poucos ou raros resultados. Desse modo, a recorrência dessa constatação, ano após ano, evidencia que não se trata de um problema pontual, mas de uma falha na abordagem do tema gramatical pontuação em sala de aula.

O trabalho aqui apresentado, portanto, visa a demonstrar a validade e urgência de uma abordagem produtiva do tema da *delimitação da sentença* para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental II. Trata-se de colaborar no sentido de que nossos alunos possam desenvolver a capacidade de produção de enunciados de forma autônoma e consciente, em textos escritos dos mais variados gêneros discursivos, com pontuação adequada ao texto em prosa.

A fim de se alcançar uma abordagem reflexiva nas atividades escolares com o componente gramatical, buscamos fundamentar as atividades segundo Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018), que, inicialmente, na proposta dos três eixos para o ensino de gramática, se refere a Franchi (2006), a fim de salientar a relevância do desenvolvimento de atividades diversas: de natureza linguística, trazendo à luz a gramática internalizada de nossos alunos, aquela que eles adquiriram naturalmente; atividades epilinguísticas, que comparam, transformam, experimentam modos de construção; além de atividades metalinguísticas, que descrevem a linguagem a partir da observação do caráter sistemático da língua e a sistematizam.

De maneira resumida, a proposta de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018) para o ensino de gramática em três eixos consiste na busca, por meio de uma abordagem reflexiva,

promover a língua como um sistema, ao mobilizar os conceitos, as noções básicas e os conhecimentos para o trabalho com determinado tema gramatical (Eixo I). Já o Eixo II relaciona essa sistematicidade ao uso, ao associar o tema à produção de sentidos, o que acarreta o foco ao texto, e, por conseguinte, aos gêneros textuais-discursivos. Por fim, o Eixo III contempla a heterogeneidade da língua, associa determinado tema às correspondentes variantes da língua, manifestas em diferentes contextos de uso. Devido à natureza do tema Pontuação, que não corresponde exatamente a uma regra variável (embora possa, em sentido mais amplo, apresentar, em determinadas estruturas, possibilidades diversas de pontuação), nossa pesquisa não contemplará explicitamente o Eixo III.

Partir da proposta de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018) possibilita, como afirma Barbosa (2011), trabalhar com a Língua Portuguesa buscando compreender seu funcionamento. Trata-se, ainda, de colaborar para que os alunos possam transitar de estruturas mais comuns da língua a estruturas mais complexas em gêneros mais monitorados ou até eruditos, já que a língua existe unicamente como um conjunto de variedades e todas elas precisam estar contempladas no ensino.

Ademais, nossas propostas tiveram como base a Aprendizagem Linguística Ativa de Pilati (2017), que, com o objetivo de desenvolver a consciência linguística dos alunos, estabelece uma forma de se trabalhar com os conteúdos gramaticais nas aulas de língua portuguesa, o que, em última instância, também será vinculado às atividades de leitura e escrita nas situações de uso da língua. Portanto, estruturamos nossas atividades, desenvolvidas e apresentadas neste trabalho, em uma perspectiva que enxerga a gramática de nossa língua como “um sistema estruturado, ordenado e hierárquico” (PILATI, 2017, p. 114), e que deseja promover, nas aulas, a aprendizagem ativa dos alunos, sem desconsiderar situações reais de uso da língua.

1.2 Objetivos, perguntas e hipóteses de pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é contribuir para o ensino da pontuação e para a compreensão desse processo de aprendizagem, considerando a delimitação da sentença e seu impacto na segmentação dos períodos nas produções textuais dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II.

Para tanto, formulamos três objetivos científicos específicos relacionados à fundamentação do trabalho pedagógico a ser proposto: (i) fazer um levantamento preliminar

das orientações dos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, recorrendo, em nível nacional, aos PCN e à BNCC, e, em nível regional, ao Currículo Essencial para o Ensino Fundamental proposto pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) no que se refere ao ensino de gramática para o 6º ano do Ensino Fundamental e, mais especificamente, ao ensino da delimitação da sentença e da pontuação; (ii) descrever o tratamento teórico-descritivo já dispensado ao tema central do trabalho, a respeito dos elementos responsáveis pela estrutura principal da oração e sua relação com a pontuação, considerando, primeiramente, o proposto por alguns dos principais autores de compêndios da Gramática Tradicional, e, em segundo lugar, a descrição feita em estudos desenvolvidos por linguistas; e (iii) fazer levantamento de trabalhos científicos anteriores acerca da contribuição do ensino de gramática para a apropriação, por parte do aluno, do uso da língua nos mais diversos contextos.

Com base no levantamento de informações realizado por meio do cumprimento desses propósitos de natureza científica, pretendemos cumprir nossos objetivos específicos de cunho mais aplicado ao campo pedagógico, que dizem respeito ao impacto da abordagem do tema gramatical da predicação, em classe do 6º ano do Ensino Fundamental, para o domínio da pontuação. Para tanto, pretendemos adotar as seguintes estratégias: (i) elaborar uma atividade diagnóstica, a ser analisada quantitativa e qualitativamente, a fim de reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos sobre a organização da frase e a delimitação da sentença; (ii) elaborar e aplicar uma sequência didática que contemple atividades acerca da delimitação da sentença e (iii) avaliar os resultados do trabalho, a partir de uma atividade final. Com o cumprimento desses objetivos, esperamos contribuir, em última instância, para uma abordagem mais reflexiva e produtiva do ensino da pontuação nas aulas de Língua Portuguesa.

A proposição desses objetivos busca obter respostas para algumas perguntas de pesquisa que nortearam este trabalho: (i) Qual a relação entre a consciência sintática e a pontuação?; (ii) Quais são as contribuições do trabalho com a delimitação da sentença para a consciência e o aprimoramento da escrita do aluno do 6º ano do Ensino Fundamental II?; e (iii) Quais as contribuições de nossa pesquisa para um tratamento científico do ensino de pontuação nas aulas de gramática?

Para essas perguntas, nossas hipóteses nesta pesquisa são as seguintes: (i) o desenvolvimento da consciência sintática do aluno favorece o uso também consciente e autônomo da pontuação; (ii) a reflexão sobre a língua como sistema e a manipulação da microestrutura desse sistema, no nível da sentença, impacta no uso dos sinais de pontuação nas produções textuais dos alunos; e (iii) nossa proposta de trabalho com o tema da delimitação da

sentença e sua relação com a predicação, à luz da proposta do ensino de gramática em três eixos, contribui para o desenvolvimento do raciocínio científico acerca da língua nas salas de aula.

Nossas perguntas e nossos objetivos se sustentam, portanto, no propósito mais amplo de promoção de uma abordagem mais proveitosa, crítica e reflexiva do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, pretendemos desenvolver uma sequência didática que sugere possíveis direcionamentos metodológicos para além das listas de regras e “exercícios de fixação” sobre pontuação para o 6º ano do Ensino Fundamental II, à luz da proposta do ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), contemplando, dessa maneira, uma abordagem reflexiva da gramática (Eixo I) e a construção dos sentidos (Eixo II) no conjunto de sentenças do texto. Embora não se trabalhe com variação linguística (Eixo III), o contato com diversos textos no conjunto de atividades propostas também permitirá observar, indiretamente, a diversidade de expressões e construções sintáticas na modalidade escrita. Aliada a essa proposta de ensino de gramática em três faces, adotamos procedimentos e princípios da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017), propondo novas estratégias para o tratamento da língua como objeto científico em sala de aula.

1.3 O contexto e os participantes

Este trabalho parte da experiência pedagógica desenvolvida, inicialmente, com 36 alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II, nas aulas de Língua Portuguesa. A unidade escolar que abriga esta pesquisa faz parte da rede estadual do Rio de Janeiro, localizada na Baixada Fluminense, zona urbana do estado. Essa região não oferece à comunidade, de modo geral, grandes oportunidades de lazer, esporte e cultura. Assim, o espaço escolar assume um papel muito importante, como fonte de lazer e integração da comunidade.

O referido colégio possui, atualmente, no ano de 2023, na totalidade, 1 200 alunos, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tais modalidades e níveis de ensino são divididos em três turnos: matutino, com 12 turmas de Ensino Médio regular; vespertino, com 9 turmas de Ensino Fundamental II; e noturno, com 8 turmas que se dividem em Ensino Médio regular e EJA. Ademais, a atual gestão, eleita pela comunidade escolar, é formada por uma diretora geral e dois diretores adjuntos, assim como por duas coordenadoras e uma orientadora pedagógica, além de, aproximadamente, oitenta funcionários, entre servidores e colaboradores terceirizados.

O colégio dispõe, também, de boa estrutura, em um prédio bem conservado. Em três andares, os alunos contam com 12 salas de aula amplas, bem iluminadas e com carteiras novas; uma biblioteca; uma sala usada como auditório, equipada com retroprojektor; um laboratório de ciências (em construção), uma sala *maker*, que conta com computadores, *tablets*, impressora 3D, entre outros dispositivos tecnológicos; uma quadra poliesportiva e um refeitório. Vale destacar, também, que é uma escola adequada às normas de acessibilidade.

Além do exposto, os últimos dados do IDEB, em 2019, revelam que a escola não conseguiu atingir a meta esperada, de 4,6. Segundo os critérios do INEP para o IDEB, cujo cálculo é projetado a partir dos resultados da Prova Brasil, que avalia o rendimento dos alunos em português e matemática, e o fluxo escolar, ou seja, a taxa de aprovação, a escola teve nota 3,7. Apesar de ser uma nota abaixo do esperado, quando analisamos a evolução do IDEB, nos anos anteriores, a escola demonstra estar em constante crescimento.

Em conclusão, a respeito do contexto em que está inserida a unidade escolar, destacamos que boa parte da comunidade é composta por uma população carente: muitos residentes em habitações com pouca ou nenhuma estrutura e, alguns casos, em barracos de madeira e restos de construções. Além disso, muitos educandos sofrem com má alimentação, problemas familiares provenientes de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego, pelo alcoolismo e pelo uso de drogas. Acrescente-se a tudo isso o contexto pandêmico recente, em que, nos últimos anos, diversos alunos não tiveram contato algum com o ambiente escolar, assim como com os professores, estudando somente por meio de apostilas distribuídas pela escola e com certa colaboração das famílias.

2. O ENSINO DE GRAMÁTICA E O TRATAMENTO DA PONTUAÇÃO NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Para alcançarmos o primeiro dos objetivos desta pesquisa, apresentaremos neste capítulo, em 2.1, uma breve apreciação crítica dos documentos oficiais que embasam as aulas de Língua Portuguesa, a BNCC e os PCN, acerca do ensino de gramática e, em 2.2, uma apreciação do objeto de estudo desta pesquisa, a pontuação, na BNCC e no currículo proposto para o 6º ano do Ensino Fundamental pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

2.1 Breve apresentação e apreciação dos documentos oficiais: os PCN e a BNCC

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados inicialmente em 1997, são apresentados oficialmente como um referencial para a renovação curricular do ensino fundamental no país. Numa coleção de dez volumes, o documento apresenta uma proposta de organização de currículo dividida em áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física, e Temas Transversais, como Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde e Trabalho e Consumo, que deverão atravessar os conteúdos previstos para as áreas do conhecimento de forma contextualizada. Os PCN não representam, no entanto,

um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13)

Para esta pesquisa, vale ressaltar, na área da Língua Portuguesa, as concepções de língua e de ensino previstas, nesse documento, que impactam a prática em sala de aula e os documentos oficiais subsequentes, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da qual trataremos na sequência. Em linhas gerais, os PCN propõem a instrumentalização do ensino de gramática, subordinando o trabalho com os temas gramaticais ao texto. De acordo com os PCN,

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23)

Conforme atesta Vieira (2017a), a proposta para o ensino de Língua Portuguesa dos PCN tem “inegável foco em uma concepção discursiva da linguagem” (VIEIRA, 2017a, p. 80). Ademais, a autora observa que os conteúdos previstos para o ensino fundamental, no que se refere à área de Língua Portuguesa, preveem que “(i) a linguagem seja abordada como atividade discursiva; (ii) o texto deve ser o objeto de ensino e (iii) a diversidade de gêneros textuais (orais e escritos) deve ser privilegiada” (VIEIRA, 2017a, p. 82). Isso evidencia que o ensino dos temas gramaticais deve estar subordinado ao texto, o que, na prática, acaba por acarretar um tratamento instrumental acerca do ensino de gramática.

De maneira geral, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, apresenta, no componente Língua Portuguesa, também, o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem do ensino, assumidas, como vimos anteriormente, em outros documentos, como os PCN, “de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2016, p. 67). O texto continua a ser, portanto, o elemento protagonista e isso se verifica na definição dos conteúdos, das habilidades e dos objetivos do ensino.

A BNCC, segundo a definição que consta no próprio documento oficial, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), tem caráter normativo, ou seja, tem força de lei e deve orientar a formulação dos currículos dos sistemas e redes pública e privada de ensino por todo o país, diferentemente dos documentos anteriores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, que tinham caráter orientador. Ela define o conjunto de aprendizagens primordiais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Tílio (2019) destaca que, embora o documento não seja anunciado como um currículo, ele é, na prática, um currículo mínimo, já que tudo o que consta na Base é obrigatório e não pode deixar de ser incluído no currículo. No caso da Língua Portuguesa, nosso objeto de

interesse neste trabalho, o documento chega a estabelecer os conteúdos gramaticais a serem abordados em cada ano escolar.

Para cumprir esse objetivo, no que se refere ao Ensino Fundamental, a BNCC se organiza em cinco áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essas áreas “se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (BRASIL, 2018, p. 27). Dessa forma, segundo a própria Base, essas áreas do conhecimento convergem numa tentativa de promover a formação integral dos alunos.

A área do conhecimento de nosso interesse neste trabalho, a Linguagem, acomoda mais de um componente curricular: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. E, dentro desses componentes curriculares, a Base organiza competências específicas de cada área que se inter-relacionam a dez competências gerais listadas pelo documento, que devem ser desenvolvidas pelo aluno ao longo dos nove anos de Ensino Fundamental. A Base define competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Desse modo, a fim de

garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2018, p. 28)

Para que se cumpra o desenvolvimento das habilidades dentro do componente Língua Portuguesa, há a organização curricular em quatro eixos de trabalho: Oralidade, Leitura/ Escuta, Produção escrita e multissemiótica, e Análise linguística e semiótica. O eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, e seu trabalho versa acerca da (i) reflexão e consideração das condições de produção dos textos orais; (ii) compreensão de textos orais; (iii) produção de textos orais; (iv) compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos nos mais diversos gêneros discursivos; e (v) relação entre fala e escrita.

O eixo da Leitura/Escuta compreende as práticas da linguagem que surgem a partir da interação com os mais variados textos, e o tratamento dessas práticas contempla (i) reflexão e reconstrução sobre as condições de produção dos textos de diferentes gêneros discursivos; (ii)

dialogia e relação entre textos; (iii) reconstrução da textualidade; (iv) reconstrução crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; (v) compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos nos mais diversos gêneros discursivos; (vi) estratégias e procedimentos de leitura; e (vii) adesão às práticas de leitura.

Já o eixo da Produção escrita e multissemiótica “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico” (BRASIL, 2018, p. 76). As dimensões abarcadas por esse eixo são (i) consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos de diferentes gêneros discursivos; (ii) dialogia e relação entre textos; (iii) alimentação temática; (iv) construção da textualidade; (v) aspectos notacionais e gramaticais e (vi) estratégias de produção. Para nossa pesquisa, nesse eixo, vale nos ater aos “aspectos notacionais e gramaticais”, uma vez que a pontuação é contemplada nessa dimensão. Desse modo, formula-se, quanto aos aspectos notacionais e gramaticais, o desenvolvimento da habilidade de “Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.” (BRASIL, 2018, p. 76).

Por fim, o eixo da Análise linguística e semiótica está reservado para o componente gramatical especificamente, ou seja, para a materialidade dos textos dos mais diversos gêneros discursivos. Sendo assim, trata-se de eixo fundamental a ser observado nesta pesquisa. Para esse eixo, está previsto o trabalho com (i) fono-ortografia; (ii) morfossintaxe; (iii) sintaxe; (iv) semântica; (v) variação linguística; e (vi) elementos notacionais da escrita.

A sugestão da BNCC é que os quatro eixos sejam apresentados sempre em “práticas da linguagem” situadas em determinados contextos de uso. Para cumprir essa determinação, há uma última instância de organização curricular na Base, os campos de atuação, que apontam para “a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos” (BRASIL, 2018, p. 84).

Como citado anteriormente, o próprio documento aponta que as “práticas da linguagem” nortearão as orientações para o ensino de língua. A partir dessa constatação, Vieira (2017c) destaca que há certo esforço do documento em situar o uso da Língua Portuguesa como “instância socialmente produtiva, de modo a constituir área relevante para o aluno não só na escola, mas em qualquer área de sua vida”. (VIEIRA, 2017c, p. 301). Ainda segundo a referida

autora, isso se explica como uma resposta ao baixo grau de letramento dos estudantes do país ao terminarem a Educação Básica.

Observando o desdobramento das orientações dos PCN nas práticas pedagógicas no país, a autora observa o surgimento de dois tratamentos supostamente distintos: “o ensino de gramática”, tratado como indesejado, e a “prática de análise linguística”, termo cunhado por Geraldini (1991) e usado na BNCC, que surge como uma inovação e solução para as aulas de Língua Portuguesa. No documento, percebemos a intenção de ressaltar que o ensino do componente linguístico deve estar articulado às práticas da linguagem e servir como uma espécie de instrumento de apoio. Desse modo, na Base consta que

estudos de natureza teórica e metalinguística [...] não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2016, p. 71)

Nesse trecho, consoante a reflexão de Vieira (2017b) a respeito de fragmento semelhante nos PCN, verifica-se clara submissão dos conteúdos gramaticais ao desenvolvimento de atividades no plano da interação a partir de textos, orais ou escritos, seja na categorização dos objetos linguísticos, seja no que se refere às estruturas em uso. Segundo a autora, tal proposta da Base para o ensino de Língua Portuguesa é, no mínimo, “desafiador”.

Primeiramente, porque, [...] o ensino de gramática assumiria a concepção fundamentalmente instrumental, [...] Em segundo lugar, porque, [...] constitui um exercício no mínimo de grande criatividade conjugar os componentes gramaticais à produção de **sentido** (grifo do autor) em cada atividade ou texto trabalhado sem que essa conjugação se limite ao reconhecimento e à exemplificação de categorias gramaticais e sem se atentar para as formas alternantes (variação linguística) (grifo do autor). (VIEIRA, 2017b, p. 50)

Salientamos que a crítica ao ensino meramente pautado em descrição e classificação da língua não deve significar o abandono do trabalho com o elemento gramatical, como muitas vezes vemos nos discursos difundidos sobre as práticas pedagógicas nas aulas de Português. É notório como há certa “demonização” do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa, colocado pelo senso comum como oposto ao trabalho com o texto e, portanto, oposto às “práticas da linguagem”.

Percebemos, no entanto, que as confusões a respeito do ensino de gramática surgem, primeiramente, do que se entende por gramática e em como isso se reflete nas aulas de língua.

Aqui se trata de promover uma referência à gramática que colabora para a reflexão sobre os fatos da língua por parte dos alunos e que, por conseguinte, possa diminuir o fosso entre eles e sua própria língua, por meio de um tratamento ao tema gramatical que reconheça a gramática como sistema estrutural, adquirido naturalmente pelos alunos.

A respeito do que foi mencionado anteriormente, cabe também a reflexão acerca da concepção de norma-padrão na BNCC: ao mencionar o termo “norma-padrão”, a que norma a BNCC se refere? E quais os critérios usados para o estabelecimento do padrão ao qual ela se refere? Faraco (2017) destaca que “norma, nesse sentido, é o que é posto como **normativo** (grifo do autor), preceituado, prescrito, exigido, imposto, inculcado. Por isso, é também referência usada para sustentar juízos sociais de correção ou incorreção linguística” (FARACO, 2017, p. 177). Ou seja, a motivação para a existência de uma norma-padrão é arbitrária, e “historicamente relacionada com o objetivo de distinguir a elite das demais classes” (FARACO, 2017, p. 177). Sendo o fenômeno da norma plural, Faraco (2017) defende o abandono de padrões descabidos porque por vezes arcaicos, visto que gerados no século XIX, ou, no mínimo, sua revisão, porque o seu uso impede o ensino de língua verdadeiramente produtivo. Dessa forma, o autor afirma que

assumimos uma postura crítica em relação à norma-padrão que vigora desde o final do século XIX e questionamos a sua manutenção. Somos favoráveis a seu abandono ou, pelo menos, a sua revisão no sentido de aproximar-se da norma culta, pois entendemos que ela acarreta, no mínimo, graves problemas para o ensino produtivo da língua que defendemos. (FARACO, 2017, p. 177)

Desse modo, destacamos que o ensino de língua não pode estar pautado exclusivamente no ensino da norma-padrão, “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência [...] a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2008, p. 73), tampouco na norma/variedade culta, prestigiada em nossa sociedade, “a variedade que os letrados usam correntemente em suas práticas mais monitoradas de fala e escrita” (FARACO, 2008, p. 73), pois “elas não existem no vácuo e nem podem ser de fato aprendidas fora de seu contexto sócio-histórico” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 175). Faraco (2008) destaca, portanto, que, de um lado, a norma-padrão não é propriamente uma variedade da língua, mas uma construção sócio-histórica que visa à uniformização. De outro lado, precisamos atentar para o fato de que a chamada norma culta compreende um conjunto de usos com ampla variabilidade em suas diversas expressões (cf. VIEIRA, 2019b; VIEIRA;

LIMA; 2019; VIEIRA *et al.* 2023). Por isso, reforçamos que a variação linguística, tema ainda tão marginal e desmerecido, precisa estar presente nas salas de aula de Língua Portuguesa,

porque essa é uma característica própria de qualquer língua, porque se distribui por todos os níveis lingüísticos, porque contribui para a constituição e significação das interlocuções de que participamos, porque é ativamente utilizada na construção de efeitos de sentido em nossos textos orais e escritos, porque constitui nossas identidades e caracteriza as ações que realizamos nas interações sociais. (FARACO, 2017, p. 175)

Na próxima seção, abordaremos especificamente o tratamento do tema gramatical que é nosso objeto de estudo, a *Pontuação*, na BNCC e no Currículo Referencial para o Ensino Fundamental da SEEDUC, partindo da análise das habilidades previstas para os anos finais, de maneira geral, até alcançar o tratamento específico dos documentos ao referido tema nas habilidades previstas para o 6º ano do Ensino Fundamental.

2.2 O componente gramatical pontuação na BNCC e no currículo proposto pela SEEDUC

São 23 menções ao termo “pontuação” na BNCC. Dessas menções, quatro são encontradas em habilidades previstas para os anos finais de maneira geral, ou seja, habilidades previstas para alunos do 6º ao 9º ano, e somente uma aparece, especificamente, numa habilidade para o 6º ano do Ensino Fundamental. Notamos que o trabalho proposto pela Base com o conteúdo gramatical *Pontuação* é condicionado majoritariamente ao sentido que seu uso imprime ao texto. A primeira habilidade na qual notamos sua ocorrência ilustra bem o espírito do que encontraremos ao longo de nossa observação:

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2016, p. 141)

A Base traz o tema gramatical Pontuação, inter-relacionando-o às dimensões das práticas de uso e reflexão. Ao citar essas dimensões, a Pontuação é abordada na “compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2016, p. 73) e em “aspectos notacionais e

gramaticais” (BRASIL, 2016, p. 78). Na primeira dimensão citada, o objetivo é identificar implícitos e efeitos de sentido a partir de usos expressivos da pontuação, e notamos que algumas habilidades trarão de maneira mais particular o referido tema para o desenvolvimento dessa dimensão; entretanto, o mesmo não acontece com as habilidades que contemplam os aspectos notacionais e gramaticais, de modo que o trabalho com a Pontuação, nessa perspectiva, está posto de maneira muito geral, sem o planejamento estratégico de uma abordagem progressiva.

O objetivo da dimensão “aspectos notacionais e gramaticais” engloba alguns temas estruturais e essa abordagem faz com que todos esses elementos sejam tratados de maneira superficial. Quanto aos referidos aspectos, propõe-se que o aluno deva “Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismo de concordância.” (BRASIL, 2016, p. 78). Esse será o mesmo tratamento dado ao elemento pontuação ao longo de todo o documento: sua menção será feita junto à referência a outros conhecimentos linguísticos e gramaticais, tal como verificamos em sua única aparição nas habilidades específicas para o 6º ano: “(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.”. (BRASIL, 2016, p. 173)

Além de observarmos essa abordagem da pontuação no segundo segmento do ensino fundamental, fizemos um levantamento breve sobre como a Base traz esse tema nos anos iniciais, para que pudéssemos verificar se estava prevista, anteriormente, a abordagem dos elementos formais da pontuação sob a perspectiva da organização do período, ou seja, da análise estrutural da construção da sentença. Ocorre que o que encontramos foi um tratamento similar ao verificado nos anos finais, inclusive com habilidades que se repetem, sem notáveis diferenças ou abordagens que demonstrem uma progressão nos conhecimentos desse tópico gramatical.

Há sinalização, por parte da lei, de que os aspectos notacionais da escrita, como a pontuação, avançarão progressivamente a partir do 3º ano do ensino fundamental. Contudo, ao analisarmos as habilidades do componente Língua Portuguesa para os anos iniciais que versam sobre pontuação, encontramos a mesma indicação verificada anteriormente em trechos como “revisar texto [...] observando as correções de ortografia e pontuação” (BRASIL, 2016, p. 95); “utilizar ao produzir um texto conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como [...] pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula em enumerações)” (BRASIL, 2016, p. 113); “utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: pontuação [...]” (BRASIL, 2016, p. 131); “regras básicas de pontuação” (BRASIL, 2016, p. 113).

Com essa breve síntese, compreendemos que a Base, apesar de destacar que alguns dos objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito aos aspectos notacionais e gramaticais, são transversais a todo o componente de Língua Portuguesa, tal qual a pontuação, e que os conhecimentos contemplados estão previstos a partir de uma perspectiva de progressão e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos, não conseguimos notar, na prática, no que tange ao conteúdo gramatical pontuação, essa orientação. Dessa maneira, ao focar demasiadamente na ampliação do contato dos estudantes com os mais diversos gêneros textuais, relacionados a vários campos de atuação, os componentes gramaticais são negligenciados.

Logo, percebemos que as outras habilidades previstas para os anos finais no que se refere à pontuação – tais como a correção de textos de diferentes gêneros, considerando a pontuação; a análise, em textos narrativos, do uso de pontuação expressiva e a leitura em voz alta de textos literários diversos que respeite a entonação indicada pela pontuação e por outros recursos gráfico-editoriais – ratificam a observação apontada nos parágrafos anteriores.

Salientamos, a partir do mencionado anteriormente, que sabemos da importância de estudar os recursos linguísticos nos mais variados contextos de uso, assim como a importância de considerar seus mais diversos efeitos de sentido. No entanto, nossa crítica se concentra no que tange ao tratamento instrumental do componente gramatical na BNCC, como se, ao priorizar o texto, seu estudo fosse colocado em segundo plano, sem o reconhecimento de que estudar a estrutura de uma língua pode acarretar, por hipótese, impactos positivos consideráveis para a produção de texto e para leitura. No que se refere ao tema gramatical Pontuação, nossa sugestão de trabalho é que se contemple a consciência estrutural da língua e a sua relação com a criação e a delimitação das sentenças, promovendo, dessa maneira, seu domínio e uso consciente por parte dos alunos.

Por fim, a BNCC não traz elementos para sanar, efetivamente, o problema verificado por muitos professores de Português em sala de aula: a grande dificuldade demonstrada pelos alunos do 6º ano do ensino fundamental na aplicação dos sinais de pontuação, manifestada mesmo com os pontos que apenas delimitam as sentenças, construindo parágrafos confusos e, por vezes, ininteligíveis. Em vez de problemas com pontuação expressiva, a realidade indica mau uso dos sinais de pontuação para delimitação sintática. Isso demonstra uma dissonância entre a realidade encontrada em sala de aula e alguns aspectos privilegiados nos documentos norteadores para o ano escolar.

Além dos documentos normativos de uso comum para todo o país, nossa pesquisa analisou o currículo proposto para o 6º ano do Ensino Fundamental pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, buscando, desse modo, compreender a expectativa do órgão administrativo em relação ao desenvolvimento do conhecimento por parte de seus alunos.

O Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro para o Ensino Fundamental traz uma organização inspirada na BNCC: a área de Linguagens, no componente Língua Portuguesa, se organiza por ano escolar em (i) campos de atuação; (ii) bimestres; (iii) práticas de linguagem; (iv) objetos de conhecimento e (v) habilidades.

O documento é bastante sucinto e lista onze habilidades da Base a serem desenvolvidas ao longo de todo o sexto ano do Ensino Fundamental II. Dessas habilidades, duas se referem à pontuação diretamente: “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.” (RIO DE JANEIRO (Estado), 2022, p. 53) e “Identificar em textos períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.” (RIO DE JANEIRO (Estado), 2022, p. 53).

A primeira habilidade a ser desenvolvida não traz para os professores um esclarecimento sobre o que abordar no tema pontuação de maneira particular. Trata-se de uma abordagem generalizante, que não especifica o que se espera desse aluno ao final do 6º ano, assim como não explicita, no currículo dos anos seguintes, um desenho de progressão dessa temática em sala de aula. Ademais, a segunda habilidade, que de alguma forma, relaciona a organização do período composto à pontuação, tem como objetivo “nomear os períodos”, o que demonstra o trabalho com o tema gramatical como fim em si mesmo, em uma atividade com perfil especificamente metalinguístico, prática que não se centra no domínio do aluno quanto à delimitação da sentença.

Em conclusão, destacamos a superficialidade com que o tema Pontuação é abordado nos documentos norteadores do currículo para o 6º ano. De fato, não encontramos nesses documentos uma abordagem que sugira o tratamento da Pontuação pelo viés sintático, a partir da estrutura da sentença, tampouco habilidades que promovessem a consciência sintática do aluno acerca de sua própria língua.

3. BREVE REVISÃO DA LITERATURA: ESTRUTURA DA SENTENÇA E PONTUAÇÃO

No presente capítulo, apresentamos breve revisão da literatura no que tange à estrutura da sentença e ao tema Pontuação. Desse modo, poderemos contrastar o tratamento desses temas gramaticais nos manuais tradicionais, cujos conhecimentos ainda predominam em salas de aula de Língua Portuguesa, e nos estudos descritivos, cujos conhecimentos ficam, muitas vezes, restritos aos ambientes acadêmicos.

Para cumprirmos esse objetivo, em 3.1, destacamos a abordagem da Gramática Tradicional, segundo Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (2013 [1972]), acerca dos conceitos de frase, oração e período, em 3.1.1, e acerca do tratamento dispensado ao tema da Pontuação, em 3.1.2. Em contrapartida, em 3.2, apresentamos a abordagem dispensada a esses mesmos temas pelos estudos descritivos. Em 3.2.1, tratamos dos conceitos de frase, oração e período à luz desses estudos e, em 3.2.2, da Pontuação.

3.1 A abordagem da Gramática Tradicional

Nesta seção, apresentamos breve revisão da abordagem da Tradição Gramatical no que tange aos conceitos introdutórios de Sintaxe e ao tema da estrutura do período, observando as gramáticas de Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (2013 [1972]). Ademais, nas seções subsequentes, tratamos especificamente do tema pontuação nas referidas obras.

3.1.1 A Gramática Tradicional e os conceitos de frase, oração e período

Nas seções subsequentes, apresentaremos breves considerações acerca dos conceitos de frase, oração e período na perspectiva da Gramática Tradicional, revisitando Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (2013 [1972]). Para tanto, em (a), abordaremos o conceito de frase nas duas gramáticas dos referidos autores; em (b), o conceito de oração; e, em (c), o conceito de período.

a) O conceito de frase

Sob o título de “Teoria geral da frase e sua análise”, Rocha Lima (2013 [1972]) inicia seu capítulo sobre os conceitos iniciais de Sintaxe na *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. O primeiro tema gramatical apresentado é o conceito de frase, que ele define por uma perspectiva semântica e prosódica, ao apontar que “*Frase* (grifo do autor) é uma unidade verbal com *sentido completo* (grifo do autor) e caracterizada por entoação típica [...]”. (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 285). Segundo Rocha Lima (2013 [1972]), a entoação é um “traço essencial para a conceituação de frase [...] é o que lhe dá [...] unidade de sentido, demarcando-lhe começo e fim” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 285).

Na sequência, Rocha Lima reserva uma seção do referido capítulo para descrever cinco tipos de frase: declarativa, interrogativa, imperativa, exclamativa (que ele afirma que “a rigor não deveria constituir um tipo à parte” (p. 286)) e indicativa. Alguns dos exemplos usados são:

- (a) Por fim, o sol escondeu-se. (declarativa)
- (b) Como? (interrogativa)
- (c) Meia volta! (imperativa)
- (d) Bem feito! (exclamativa)
- (e) Peixeiro! (indicativa)

Nota-se, por meio desses exemplos, que os conceitos de frase exclamativa e indicativa são muito próximos e confundem o leitor, haja vista que o próprio autor reconhece que frases exclamativas não deveriam constituir um tipo específico. As definições expostas também não se diferenciam de forma clara e objetiva: a frase exclamativa seria aquela “com a qual exteriorizamos principalmente o nosso estado de alma” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 287), enquanto a frase indicativa é aquela “com a qual traduzimos sumariamente um pensamento que se entende em sua plenitude por força da *situação* (grifo do autor) em que proferimos a frase.” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 287).

Em Cunha e Cintra (1985), a constituição da frase, de início, é destacada para defini-la conceitualmente. Os autores afirmam que frase “é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 133) e usam esse conceito para definir Sintaxe como “a parte da gramática que descreve as regras segundo as quais as palavras se combinam para formar frases” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 133).

E, a partir dessa definição, destacam que a frase pode ser constituída de uma única palavra ou de várias palavras. No item que traz a constituição da frase “de várias palavras”

(CUNHA; CINTRA, 1985, p. 133), Cunha e Cintra (1985) acrescentam: “entre as quais se inclui ou não um verbo” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 133). Os exemplos trazidos pelos autores são:

(a) Fogo! Atenção! Silêncio! (frases de uma só palavra)

(b) “Alguns anos vivi em Itabira.” (frase de várias palavras com verbo)

(C. Drummond de Andrade, R, 45.)

(b’) “Que inocência! Que aurora! Que alegria!” (frases de várias palavras sem verbo)

(Teixeira de Pascoaes, OC, III, 140.)

(CUNHA; CINTRA, 1985, p. 133).

No que tange à constituição da frase enunciada por Cunha e Cintra (1985), percebe-se que os autores não consideraram, nas frases constituídas por uma palavra, que essa constituição pudesse ser feita somente por um verbo. A possibilidade de construção da frase com verbo aparece somente no item “de várias palavras” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 133), no qual, conforme destacado anteriormente, os autores acrescentam que “entre as quais se inclui ou não um verbo” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 133).

Apesar de não classificarem as frases utilizando-se do critério prosódico, Cunha e Cintra (1985) também reservam parte desta seção para evidenciar que “A frase é sempre acompanhada de uma melodia, de uma entonação.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 134). Além disso, os autores relacionam a delimitação da estrutura frásica a uma forte pausa. Desse modo, eles apontam que “Nas frases organizadas com verbo, a entoação caracteriza o fim do enunciado, geralmente seguido de forte pausa.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 134).

Ademais, os autores atribuem unicamente a existência da frase não verbal à melodia, porque, segundo eles, “Sem ela, frase como ‘Atenção!’ [...] seriam simples vocábulos, unidades léxicas sem função, sem valor gramatical.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 134).

Por fim, assim como Rocha Lima (2013 [1972]), Cunha e Cintra (1985) apontam limitações nos conceitos apresentados por eles mesmos sobre frase, ao afirmar que

O estudo da frase e o da organização dos elementos que a constituem pressupõem o conhecimento de alguns conceitos nem sempre fáceis de definir. Essa dificuldade resulta não só da própria natureza do assunto, mas também das diferenças dos métodos e técnicas de análise adotados pela linguística clássica e pelas principais correntes da linguística contemporânea. (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 134)

b) O conceito de oração

Para conceituar oração, Rocha Lima (2013 [1972]) retoma o conceito de frase ao relacioná-los: “*Oração* (grifo do autor) é a frase – ou membro de frase – que se biparte normalmente em *sujeito* e *predicado* (grifos do autor).” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 287). Além disso, em seguida, frisa que “Em certo tipo de oração, pode [...] faltar o sujeito”. No entanto, o próprio autor volta a fazer referência à presença de sujeito e predicado para diferenciar frase e oração. A citação a seguir demonstra essa contradição.

Por aí se vê que a diferença entre frase e oração reside na forma (grifo do autor): o grito “socorro!” é uma frase, já que expressa um sentido completo; todavia, não é uma oração, pois para isso carece dos elementos de estrutura característicos da oração: não está partida em sujeito e predicado (grifo do autor). (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 288)

Em Cunha e Cintra (1985), os autores organizam a seção destinada a descrever oração em dois momentos: a relação entre os conceitos de frase e oração e a relação entre oração e período. Inicialmente, eles destacam que “A frase pode conter uma ou mais orações.”; quando há somente uma forma verbal ou duas, ou mais formas, compondo uma locução verbal, propõem que temos somente uma oração. Em contrapartida, quando há mais de um verbo, “seja na forma simples, seja na locução verbal, claro ou oculto”, tem-se mais de uma oração na frase. Alguns dos exemplos usados por Cunha e Cintra (1985) são:

(a) O dia **decorreu** sem sobressalto. (contém apenas uma oração)

(J. Paço d’Arcos, *CVL*, 491.)

(b) – **Podem vir** os dois... (contém apenas uma oração)

(V. Nemésio, *MTC*, 446.)

(c) **Fechei** os olhos, / meu coração **doía**. (contém mais de uma oração)

(Luandino Vieira, *NANV*, 75.)

(d) O Negrinho **começou a chorar**, enquanto os cavalos **iam pastando**. (contém mais de uma oração)

(Simões Lopes Neto, *CGLS*, 332.)

c) O conceito de período

O conceito de período em Rocha Lima (2013 [1972]) é apresentado após a enunciação dos termos básicos da oração, que, segundo o autor, consistem em sujeito e predicado; dos termos integrantes da oração: complemento nominal, complementos verbais (objeto direto, objeto direto proposicional, objeto indireto, complemento relativo, complemento circunstancial) e agente da passiva; e dos termos acessórios da oração: adjunto adnominal, aposto e adjunto adverbial. Além desses, Rocha Lima (2013 [1972]) apresenta, ainda, o vocativo como “termo de natureza exclamativa”, mas que “não pertence propriamente à estrutura da frase” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 320).

Tomando como base o apontado anteriormente, Rocha Lima (2013 [1972]) define período como “frase formada de duas ou mais orações” e que “de acordo com o modo como se dispõem e relacionam nele, apresenta o período duas estruturas típicas: coordenação e subordinação.” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 321). Para exemplificar a coordenação, que o autor conceitua como “a comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações *gramaticalmente* (grifo do autor) independentes” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 321), dois dos exemplos usados são

- (a) As senhoras casadas eram bonitas; porém Sofia primava entre todas.
- (b) Cheguei, vi, venci.

No que tange às orações subordinadas, Rocha Lima (2013 [1972]) propõe que “No período composto por subordinação, há uma oração *principal* (grifo do autor), que traz presa a si, como *dependente* (grifo do autor), outra ou outras.” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 323). Ademais, ele acrescenta o porquê da nomenclatura “dependentes”, já que cada uma delas tem um papel de “termo da oração principal” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 323).

Além do mencionado anteriormente, Rocha Lima (2013 [1972]) classifica as orações subordinadas de acordo com dois critérios combinados: as funções sintáticas que desempenham na oração principal e quanto à forma, assim como quanto ao modo como se articulam com a oração principal.

Dessa maneira, orações serão, quanto à função que desempenham, (i) Substantivas, “orações que equivalem por substantivos” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 326); (ii) Adjetivas, “que valem por adjetivos, funcionam como adjunto adnominal” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 333); e (iii) Adverbiais, “equivalentes a um *advérbio* (grifo do autor), figuram como adjunto adverbial da oração a que se subordinam” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 341).

E, quanto à forma, (i) Desenvolvidas, orações que “trazem verbos em forma finita e são encabeçadas por conjunção, pronome relativo [...] ou por pronome ou advérbio interrogativo” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 325); (ii) Reduzidas, “têm o verbo numa das formas infinitas ou nominais”; e (iii) Justapostas, “sem prejuízo da ‘função’ que desempenhem na principal, aditam-se a esta sem a mediação de conectivo e têm ‘forma’ de oração independente” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 325).

A seguir, indicamos alguns dos exemplos usados por Rocha Lima.

Quanto à função:

- (a) “Parecia/ *que o morro se tinha distanciado muito.*” (oração substantiva subjetiva)
(Graciliano Ramos)
- (b) Os pescadores *que se arrependem* alcançam o perdão de Deus. (oração adjetiva restritiva)
- (c) *Se eu tivesse vinte anos*, casar-me-ia com você. (oração adverbial condicional)

Quanto à forma:

- (a) É certo/ *que o trem já partiu.* (oração desenvolvida)
- (b) É certo/ *já haver o trem partido.* (oração reduzida)
- (c) Aristóteles costumava dizer aos seus amigos: “*Não há amigos*”. (oração justaposta)

Em Cunha e Cintra (1985), o conceito de período aparece como “frase organizada em oração ou orações” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 135). Além disso, os autores classificam os períodos em simples, quando há “presença de uma única oração” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 135), ou compostos, quando são formados por mais de uma oração. Diferentemente de Rocha Lima (2013 [1972]), os autores trazem, em relação ao tema ora abordado, uma observação a respeito de pontuação: “O período termina sempre por uma pausa bem definida, que se marca na escrita com ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências e, algumas vezes, com dois pontos.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 135).

Além dessa distinção, na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Cunha e Cintra (1985) inserem o conceito de sintagma à sua gramática, distinguindo em uma oração a presença de suas unidades maiores: o sintagma nominal, toda unidade que tem por núcleo um substantivo, e o sintagma verbal, no qual há sempre um verbo que, quando significativo, é o seu núcleo. O exemplo que os autores trazem, inicialmente, é “Este aluno obteve ontem uma

boa nota.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 137), em que as duas unidades maiores são o sujeito “Este aluno” e o predicado “obteve ontem uma boa nota”.

Além dos dois tópicos levantados como pontos distintos dos capítulos sobre Sintaxe das gramáticas de Rocha Lima (2013 [1972]) e Cunha e Cintra (1985), embora os autores considerem os mesmos termos da oração (essenciais, integrantes e acessórios), eles divergem, também, quanto à apresentação dos complementos verbais. Rocha Lima (2013 [1972]) propõe quatro tipos de complementos: objeto direto, objeto indireto, complemento relativo e complemento circunstancial. Em contrapartida, Cunha e Cintra (1985) preveem objeto direto (com, ainda, objeto direto preposicionado, objeto direto pleonástico) e objeto indireto (apresentando, ainda, objeto indireto pleonástico).

Em conclusão, destacamos que focalizamos, aqui, somente a análise do período simples e das estruturas dos constituintes da oração para atender às necessidades desta pesquisa, cujo objetivo central é colaborar para o desenvolvimento da consciência sintática do aluno tendo em vista o que é basilar na segmentação do texto em sentenças.

3.1.2 A Gramática Tradicional e a pontuação

Cunha e Cintra (1985), no capítulo de sua gramática a respeito da pontuação, na definição do objeto, submetem a pontuação à fala, ao afirmar que a pontuação é a reconstituição aproximada dos recursos rítmicos e melódicos da fala. Para os autores, os sinais de pontuação podem ser divididos em dois grupos: sinais pausais e sinais melódicos. Os sinais pausais correspondem aos sinais que se designam a marcar as pausas no texto: a vírgula (,); o ponto (.) e o ponto e vírgula (;). Já os sinais melódicos se destinam a marcar a entoação: os dois pontos (:); o ponto de interrogação (?); o ponto de exclamação (!); as reticências (...); as aspas (“ ”); os parênteses (()); os colchetes ([] e o travessão (–). No entanto, os autores destacam que essa divisão,

1.a) [...] didaticamente cômoda, não é, porém, rigorosa. Em geral, os sinais de pontuação indicam, ao mesmo tempo, a pausa e a melodia.

2.a) Outros sinais podem ter valor expressivo: o HÍFEN, o PARÁGRAFO, o emprego de letras maiúsculas e o uso de diversos tipos e cores dos caracteres de imprensa (ITÁLICO, VERSAI-, VERSALETE, NEGRITO, ETC.) (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 657-658).

A fim de cumprir os objetivos desta pesquisa, no que se refere aos sinais pausais, nos restringimos ao estudo do ponto, que opera no nível sintático e é, também, responsável pela segmentação na escrita.

Cunha e Cintra (1985) apontam quatro tipos de ponto: (a) o ponto, definido pelos autores como “a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 664) e, além disso, seu emprego indica o término de uma oração declarativa, “seja ela absoluta, seja a derradeira de um período composto” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 664); (b) o ponto simples, quando períodos simples ou compostos “se encadeiam pelos pensamentos que expressam” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 665), dispostos lado a lado na mesma linha; (c) o ponto-parágrafo, que marca a passagem “de um grupo a outro de ideias” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 665) e (d) o ponto-final, que encerra um enunciado escrito.

A seguir, indicamos alguns exemplos (dos sinais pausais contemplados com exemplos pelos autores) usados por Cunha e Cintra (1985), respectivamente, o ponto e o ponto-parágrafo:

(a) Entardecer no Angico. Estou parada, sozinha, na frente da casa da estância, olhando para o poente. O sol parece uma grande laranja temporã, cujo sumo escorre pelas faces da tarde. O ar cheira a guaco queimado. Um silêncio de paina crepuscular envolve todas as coisas. A terra anestesiada. Raras estrelas começam a apontar no firmamento, mais adivinhadas do que propriamente visíveis. Sinto um langor de corpo e espírito. Decerto é a tardinha que me contagia com sua doce febre. (É. Veríssimo, A, III, 932.)

(c) Lá embaixo era um mar que crescia.

Começava a choviscar um pouco. E o carro subia mais para o alto, com destino à casa de Amâncio, que era a melhor da redondeza.

O povo olhava feito besta para o carro com o dr. Juca deitado.

O usineiro gemia com as dores que não duravam a chegar.

Maria Augusta passava as mãos pela sua cabeça quase toda branca. (J. Lins do Rego, U, 337) (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 664-665)

Além da classificação mencionada anteriormente a respeito dos pontos que segmentam o texto, os autores fazem, ainda, duas observações sobre o seu uso: (i) o ponto tem sido usado como recurso estilístico no lugar de ponto e vírgula ou vírgula, recurso que permite realce particular e, “não raro, passam a insinuar ideias e sentimentos, inexprimíveis numa pontuação normal e lógica.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 665), como no exemplo selecionado pelos autores, “Era, na verdade, um mestre, o mestre. Mestre Goeldi.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 665), e (ii) o ponto usado depois de qualquer palavra abreviada e depois de vocativo que

encabeça cartas, requerimentos, ofícios etc., como em “V. S.^a (*Vossa Senhoria*), dr. (*doutor*), C. F. C. (*Conselho Federal de Cultura*), I. N. I. C. (*Instituto Nacional de Investigação Científica*) (grifo do autor) (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 666).

No que se refere aos “sinais que marcam sobretudo a melodia” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 665), destacamos o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências, para que possamos analisar os pontos que são responsáveis, tal qual o ponto, pela segmentação, no nível da frase, do texto escrito.

Cunha e Cintra (1985) mantêm a estratégia de conceituar através dos usos. Desse modo, o ponto de interrogação é o ponto que: (a) se usa no fim de qualquer interrogação direta, ainda que a pergunta não exija resposta; (b) é acompanhado por reticências quando a pergunta envolve uma dúvida e (c) nas perguntas que denotam surpresa ou que não têm destinatário certo ou resposta são combinados com ponto de exclamação. Alguns exemplos ilustrativos desses tópicos são os seguintes:

- (a) Estará surdo? Estará a tentar irritar-me? (Sttau Monteiro, *APJ*, 101.)
- (b) – Então?... que foi isso?... a comadre?... (Artur Azevedo, *CFM*, 86.)
- (c) – Quem é que conhece Coimbra?! (Branquinho da Fonseca, *B*, 18.)

O ponto de interrogação é definido como o sinal que se “pospõe a qualquer enunciado de entoação exclamativa.” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 671). Os autores destacam também a variedade de contextos nos quais o ponto de exclamação é usado, assim como as diversas possibilidades de interpretações que cabem ao leitor fazer a partir do uso desse ponto, “se trata de uma expressão de espanto, de surpresa, de alegria, de entusiasmo de cólera, de dor, de súplica ou de outra natureza” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 671-672). Em seguida, os autores elencam seu emprego: (a) depois de interjeições e (b) depois de um imperativo. Seleccionamos dois dos exemplos usados a conferir:

- (a) – Credo em cruz! gemeu Raimundo, assombrado. (G. Ramos, *AOH*, 147)
- (b) Não vás! Volta, meu filho! Não vás! (É. Veríssimo, *A*, II, 604)

Além do mencionado acima, há o destaque para o valor pausal do ponto de exclamação, “para acentuar a inflexão da voz e a duração das pausas perdidas por certas formas exclamativas – ou para sugerir a mímica emocional que as acompanha” (CUNHA; CINTRA,

1985, p. 672): (a) juntar os pontos de interrogação e de exclamação, com a possibilidade dessa combinação ser acompanhada das reticências, para alcançar determinados efeitos de sentido e (b) repetir o ponto de exclamação para reforçar a intensidade, a duração ou a altura da voz. Apresentamos alguns dos exemplos a seguir:

(a) Ah! minha Nossa Senhora, para que Felícia veio falar dessas histórias agora de noite!?! (Coelho Neto, *OS*, I, 926.)

(b) – Varo-os como a cães!... Canalhas!!!... Hei de lhes acabar com a manha de andarem atrás de mim!... Não sou menino de mama! Carneirada!!!... (Branquinho da Fonseca, *B*, 86.)

Ademais, os gramáticos, apresentando o exemplo de um poeta português, Antônio Nobre, “Enfim, feliz! – ? – ! Desesperado. – Vem! (*S*, 128)”, especificam um último tópico sobre o ponto de exclamação: “Às vezes, encadeiam-se de forma dialogada essas tentativas de notação mímica” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 673).

Acerca das reticências, Cunha e Cintra (1985) as definem como marca de interrupção da frase e, “consequentemente, a suspensão da sua melodia” (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 673). Dentre os casos destacados dos empregos das reticências, estão os seguintes: (a) interromper uma ideia inicial para exprimir ideias acessórias pelo narrador ou pelo personagem; (b) marcar suspensão provocada por hesitação, surpresa, dúvida ou timidez de quem fala; (c) marcar inflexões de natureza emocional; (d) indicar que uma ideia não termina com o término gramatical da frase; (e) reproduzir que há interrupção, em um diálogo, de um personagem na fala de outro, sem suspensão do tom de voz; e (f) realçar uma palavra ou uma expressão. Ilustramos, na sequência, trechos de alguns dos exemplos usados pelos autores:

(a) Quanto ao seu pai... Às vezes penso... Asseguro-lhe que é verdade. Penso que ela se esqueceu de tudo. (M. J. de Carvalho, *TM*, 121)

(b) – Eu... eu... queria... um agasalho – respondeu soluçando a miserável. (Graça Aranha, *OC*, 164)

(c) Mágoa de o ter perdido, amor ainda.../ Ódio por ele? Não... não vale a pena... (F. Espanca, *S*, 74)

(d) Duas horas te esperei./ Duas mais te esperaria./Se gostas de mim não sei... Algum dia há de ser dia... (F. Pessoa, *QGP*, nº98)

- (e) – Isso também conta. As raízes...
 – Que raízes? – cortou José Paulino, bruscamente. (Castro Soromenho, *C*, 121)
- (f) E teve um fim que nunca soube... Pobrezinho...
 Andaria nos doze anos. Filho único. (Simões Lopes Neto, *CGLS*, 225.)

Em Rocha Lima (2013 [1972]), a pontuação é conceituada como recursos representados por “sinais especiais” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 551) que, na escrita, reproduzem as pausas rítmicas da fala. Esses sinais especiais são classificados em três espécies: (i) pausa que não quebra a continuidade do discurso, tal qual a vírgula; o travessão; os parênteses; o ponto e vírgula e os dois-pontos; (ii) pausa que indica o término do discurso ou de parte dele, o ponto simples; o ponto parágrafo e o ponto final, e (iii) pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo, o ponto de interrogação; o ponto de exclamação e as reticências.

Mais uma vez, destacamos que nos atemos aos sinais especiais cuja função é segmentar o texto no nível da sentença e, por essa razão, nossa análise destaca as duas últimas espécies de sinais conceituados no parágrafo anterior.

Segundo Rocha Lima (2013 [1972]), na seção “Ponto simples, parágrafo e final”, o ponto simples é usado (a) nas abreviaturas e (b) no final das orações independentes, ou seja, no final de cada oração ou período associados pelo sentido. Alguns dos exemplos selecionados pelo autor, a fim de ilustrar os usos do ponto simples são, respectivamente, os seguintes:

- (a) Sr.
- (b) “Faz frio. Há bruma. Agosto vai em meio.” (Vicente de Carvalho)

Acerca do ponto final, o autor é sucinto e, sem exemplificar, o define como aquele que “encerra definitivamente o trecho” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 562). Por fim, acerca do ponto parágrafo, o autor destaca que “o *ponto parágrafo* (grifo do autor), ao contrário, é de rigor quando, concluída uma unidade de composição, se vai iniciar outra de teor diferente” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 562). Rocha Lima ilustra sua definição com o seguinte exemplo:

“A melhor e mais sábia atitude do homem, neste mundo que não é seu nem foi feito para ele, é aquela avisada tolerância recomendada pelo poeta do Rubayat. O vinho no copo, a mulher

amada entre os braços e uma árvore frondosa protegendo-lhe a paz, eis o que todo homem deseja, inconscientemente. Quem é feliz, ou quem se esquece de que é infeliz, acha sabor na vida, um sabor um tanto acre, sem dúvida, mas assim mesmo capitoso.

[...]

Devemos fazer da vida um motivo de alegria e de saúde, sem, contudo, nos entregarmos aos impulsos da sensação pura, ao gozo brutal do momento que passa.” (Ronald de Carvalho)

Novamente, destacamos que, a fim de cumprir os objetivos desta pesquisa, tratamos, na sequência, sobre alguns pontos melódicos, uma vez que eles, também, são responsáveis pela finalização dos períodos. Desse modo, abordamos o tratamento dado, na gramática de Rocha Lima (2013 [1972]), ao ponto de interrogação, ao ponto de exclamação e às reticências.

Os sinais de pontuação que, de acordo com Rocha Lima (2013 [1972]), são pausas que servem para frisar uma intenção ou estado emotivo, ou seja, pontos melódicos – o ponto de interrogação; o ponto de exclamação e as reticências – são definidos a partir de suas funções e usos. Desse modo, o ponto de interrogação é usado “depois de qualquer palavra, expressão ou frase, na qual, com entoação apropriada, se indique espanto, surpresa, entusiasmo, susto, cólera, piedade, súplica.” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 564).

Essa mesma estratégia de abordagem é encontrada com os demais sinais dessa espécie. O ponto de interrogação é definido pelo seu uso, seja nos vocativos ou interjeições, seja “nas interrogações *diretas* e nas *indiretas livres* (grifos do autor). Depois de palavras, expressões ou frases, marcadas, na pronúncia, por entoação ascendente.” (ROCHA LIMA, 2013 [1972], p. 564).

Acerca das reticências, a abordagem de Rocha Lima (2013 [1972]) também é feita a partir dos seus empregos, para indicar: (i) nas citações, supressão de palavras; (ii) uma interrupção violenta da frase, que fica truncada ou incompleta; (iii) no corpo da frase, hesitação, dúvida ou fatos que se sucedem espaçadamente; (iv) no fim de uma frase gramaticalmente completa, que o sentido vai além do que o que foi expresso, e (v) que o pensamento enveredou por caminho inesperado, apontando humor ou ironia. Alguns dos exemplos usados pelo autor para esses sinais são, respectivamente:

- (a) Para ponto de exclamação: “– Mãe, sangue, sangue!” (Raul Pompéia)
- (b) Para ponto de interrogação: “Então? Que é isso? Desertaram ambos?” (Artur Azevedo)

- (c) Para as reticências: “– Vamos, eu gosto muito de estalar balas como senhor... bem... puxe!” (Manuel de Macedo)

Seguimos esse capítulo apresentando, na seção seguinte, os mesmos temas ora descritos: o tratamento sintático da sentença e a pontuação, contudo, desta vez, segundo os estudos de alguns linguistas que têm se debruçado na tarefa de observar e descrever as características estruturais do Português Brasileiro.

3.2 A abordagem dos estudos descritivos

Nesta seção, apresentando o tratamento sintático da sentença à luz dos estudos linguísticos, aludimos a Duarte (2013 [2007]), Negrão *et al.* (2003); Raposo *et al.* (2013); Mateus *et al.* (2004) e Vieira e Faraco (2019; 2020). No que se refere à pontuação, nossa pesquisa se desenvolve com base em Catach (1980), Nunberg (1990), Dahlet (2006), Vieira e Faraco (2019; 2020), Durval (2018) e Vieira e Durval (2018).

3.2.1 Os estudos descritivos e os conceitos de frase, oração e período

Apresentamos, nesta subseção, algumas observações a respeito de conceitos basilares para o estudo da Sintaxe, à luz da análise de alguns linguistas que, segundo uma abordagem formalista, têm buscado dar conta da sintaxe do Português. Dito isso, seguiremos com as considerações de Duarte (2013 [2007]), Negrão *et al.* (2005) e Raposo *et al.* (2013), que revelam certa distância, no que tange aos conceitos iniciais de Sintaxe, entre as considerações dos gramáticos tradicionais – que ainda desfrutam de maior prestígio nas aulas de gramática – e as pesquisas linguísticas.

Duarte (2013 [2007]) observa algumas imprecisões nos estudos dos termos da oração na Gramática Tradicional, a começar pela divisão tradicional em termos essenciais, termos integrantes e termos acessórios da oração. Segundo Duarte, a falha já se inicia pela nomenclatura, ao indicar alguns termos como “essenciais”, o que poderia, por exemplo, induzir os leitores a concluir que alguns termos são mais importantes do que outros. Essa nomenclatura, portanto, não seria útil para a compreensão das “relações gramaticais que se estabelecem entre elas” (DUARTE, 2013 [2007], p. 185).

Além de observações a respeito da nomenclatura, Duarte (2013) tece críticas a alguns conceitos consolidados pela Gramática Tradicional, como os de sujeito e predicado. Para Duarte, “Na verdade, essas definições de sujeito e predicado que constam de nossas gramáticas tradicionais são as conceituações de ‘tópico’ e ‘comentário’” (DUARTE, 2013 [2007], p. 185).

A partir dessa apreciação crítica do tratamento tradicional, a autora propõe uma outra perspectiva de análise dos termos da oração, um olhar a partir dos núcleos da oração, os predicadores:

Assim, quando se tem como propósito descrever e entender a estrutura da oração, é mais razoável olhar para o elemento nuclear que dá origem à oração: o “predicador”, e tratar o “sujeito” como um entre os vários termos articulados com esse predicador. (DUARTE, 2013 [2007], p. 186)

Duarte (2013 [2007]) propõe que analisemos a oração a partir da estrutura argumental construída por meio dos predicadores. Desse modo, em referência aos conceitos de sujeito e predicado citados anteriormente, a pesquisadora indica que “esses predicadores selecionam normalmente um argumento externo (a que chamamos de sujeito) e, opcionalmente, argumentos internos” (DUARTE, 2013 [2007], p. 187) (que corresponde mais frequentemente aos complementos). Com base no conhecimento gramatical que cada falante tem, acontece essa seleção sintático-semântica dos participantes exigidos pelo predicador, à qual podem se ligar adjuntos / constituintes circunstanciais diversos.

A respeito dessa organização dos constituintes na montagem de enunciados mais e mais complexos, apresentamos algumas considerações de Negrão *et al* (2003), no que se refere à estrutura da sentença. Na introdução, as autoras destacam a competência linguística de cada falante de uma língua que permite reconhecer que

as sentenças de nossa língua não são o resultado de mera ordenação de itens lexicais em uma sequência linear. Sem nunca ter passado por um aprendizado formal a respeito desse assunto, sabemos que uma sequência de palavras como menino bicicleta o da caiu não é uma sentença do português. Ao mesmo tempo, sabemos que, para termos uma sentença do português formada por esses mesmos itens lexicais precisamos, antes, fazer combinações intermediárias: compor o com o menino; compor da com bicicleta; compor caiu com da bicicleta; e, finalmente, compor o menino com caiu da bicicleta. Sabemos, portanto, que a estrutura da sentença não é linear, mas sim hierárquica. (NEGRÃO et al, 2003, p. 1)

Essas composições sugerem, segundo as autoras, que qualquer falante da língua é capaz de perceber “as propriedades gramaticais – morfológicas, distribucionais ou semânticas – que caracterizam cada uma das categorias da língua” (NEGRÃO *et al*, 2003, p. 3), a fim de formar as mais variadas sentenças.

Isto posto, encontramos a análise de (i) categorias gramaticais, que apontam para a identificação de marcas nos itens lexicais que nos permitem categorizá-los, distinguindo verbos de substantivos, por exemplo; (ii) estrutura de constituintes, que evidenciam que as sentenças de uma língua não são organizadas aleatoriamente, respeitando, portanto, uma hierarquia que guia a formação de estruturas menos complexas até estruturas mais complexas; (iii) ambiguidades estruturais, seção na qual as autoras analisam uma sentença ambígua e demonstram que, a despeito do contexto, a sintaxe estabelece seus próprios princípios para desfazer ou criar uma sentença ambígua a depender da intenção do falante; e (iv) predicados e argumentos, seção em que as autoras estabelecem a relação entre eles, demonstrando que os verbos, que indicam “atividades, estados ou eventos” (NEGRÃO *et al*, 2003, p. 12), exigem um número específico de participantes na cena que constroem, estabelecendo-se, assim, os “argumentos do predicado” (NEGRÃO *et al*, 2003, p. 13).

Por fim, Negrão *et al* (2003) destacam que estudar a estrutura da sentença é ativar um conhecimento que qualquer falante possui, pois os conhecimentos envolvidos nessa estruturação fazem parte de nossa competência linguística. As autoras apontam, também, que os falantes mobilizam alguns conhecimentos específicos na construção das sentenças: a organização dos itens lexicais em categorias gramaticais e a organização hierárquica dos constituintes da oração, a fim de satisfazer as exigências sintáticas e semânticas dos predicadores.

No capítulo 28 da *Gramática do Português*, nas descrições acerca da estrutura da frase, Raposo *et al*. (2013) também apresentam a descrição das possibilidades do sistema gramatical, iniciando suas considerações com a enunciação de que “A frase é a unidade mais importante da língua.” (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 303). Afinal, é através da frase que nós, humanos, ilimitadamente, nos comunicamos com o outro e com o mundo e expressamos tanto nossos pensamentos quanto nossas emoções. Essa capacidade infinita de criação, de acordo com Chomsky (1965), é uma propriedade denominada de “capacidade criativa da linguagem” (*apud* RAPOSO *et al.*, 2013, p. 303), que se manifesta por meio da combinação ilimitada de palavras da língua.

A Sintaxe é, portanto, a área da Linguística cujo objeto de investigação versa acerca do “estudo das regras e dos princípios que regem estas combinações, e da organização estrutural e funcional das frases que resulta da sua aplicação” (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 303). Os autores, então, destacam que os estudos da frase devem abarcar três aspectos: “estrutural, funcional e semântico – intimamente relacionados entre si” (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 303).

A partir dessas ponderações sobre a estrutura frástica, que ganham grande destaque no capítulo, Raposo *et al.* (2013) definem, primeiramente, frase como “[...] uma sequência de palavras gramatical que (i) tem um conteúdo proposicional; (ii) tem como elemento nuclear um verbo; (iii) esse verbo está no modo indicativo ou imperativo; e (iv) pode ser usada como um enunciado autônomo.” (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 312).

Com base nessas características que definem a frase, os autores desenvolvem um tipo especial de frase, construindo, assim, o entendimento do conceito de oração, bem como da estrutura de coordenação e subordinação mencionadas no decorrer do capítulo. Desse modo, em alusão ao conceito de oração, os autores destacam que

numa construção sintática, uma oração é uma sequência de palavras gramatical que (i) tem um conteúdo proposicional; (ii) tem um verbo como elemento nuclear, exceto se for uma oração composta; nesse caso, cada uma das orações simples coordenadas que constituem a oração composta tem um verbo como elemento nuclear. (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 317)

Para a formação de uma frase semanticamente coerente e completa, é necessário que um termo predador selecione um número determinado de argumentos. Raposo *et al.* (2013) esclarecem que “Um predador é um elemento que se combina – tipicamente de forma obrigatória – com argumentos, ou seja, com expressões que lhe completam o sentido e sem as quais o predador não poderia formar uma proposição – uma frase.” (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 360).

Ainda de acordo com Raposo *et al.* (2013), a quantidade dos argumentos selecionados para a maioria dos predadores varia de um a três argumentos, mas há alguns poucos predadores que não selecionam argumentos e outros, também poucos, que selecionariam quatro argumentos.

Dentre os predadores que selecionam um único argumento, estão a maioria de adjetivos, dos nomes e muitos verbos. Alguns dos exemplos usados por Raposo *et al.* (2013), nos quais os argumentos estão sublinhados e os predadores, formatados em itálico – padrão

encontrado em todos os outros exemplos aqui descritos – para ilustrar esse tipo de predicador foram os seguintes:

- (a) A Bárbara adormeceu.
- (b) Explodiram três foguetes.

Os predicadores que selecionam dois argumentos (predicadores de dois lugares ou binários), segundo Raposo *et al.* (2013), incluem a maioria dos verbos, outros predicadores pertencentes à classe dos adjetivos, dos nomes e das preposições. Alguns exemplos usados pelos autores são:

- (a) A Maria tem um livro do Tintim.
- (b) O Zé votou contra os fascistas.

Os predicadores de três lugares (predicadores ternários) são praticamente apenas verbos. Dentre os exemplos usados, para ilustrar esse tipo de predicador, estão:

- (a) A minha tia deu [um barco à vela] [ao meu irmão mais velho].
- (b) O estudante pôs [o livro de linguística] [na pasta nova].

Dos predicadores que não selecionam qualquer argumento, por serem “autossuficientes” (RAPOSO *et al.*, 2013, p. 303), estão os verbos que indicam fenômenos relacionados ao tempo ou com as partes do dia, como nos seguintes exemplos:

- (a) *Chove.*
- (b) *Está a nevar.*

Por fim, no pequeno grupo de predicadores que selecionam mais de três argumentos (predicadores de quatro lugares ou predicadores quaternários), estão verbos que indicam movimento ou transações, como em:

- (a) [O João] levou [o carro] [do stand de vendas] [para casa].
- (b) A Clara] trocou [um par de sapatos] [por uma camisola] [com a Maria].

Conforme vimos nos parágrafos anteriores, o verbo é um predicador. Dessa maneira, consoante Mira Mateus *et al.* (2004), essas organizações sintáticas das frases básicas de uma língua são representadas pelos esquemas relacionais, que são dependentes das propriedades do verbo. As autoras distinguem, com base nas propriedades de seleção categorial e semântica, a classe dos verbos em três grandes subclasses a saber: (i) verbos principais, que constituem o núcleo semântico de uma oração; (ii) verbos copulativos (ou de ligação), que selecionam semanticamente um argumento interno; e (iii) verbos auxiliares, que, por não possuírem significado lexical, não têm propriedade de seleção semântica.

Sucintamente, os verbos principais, segundo Mira Mateus *et al.* (2004), são caracterizados por determinada propriedade de seleção semântica (número de argumentos e seus papéis temáticos) e sintática (a categoria de cada argumento e a relação gramatical que assumem na oração). Baseando-se no número de argumentos e na relação gramatical que esses argumentos desempenham na oração, Mira Mateus *et al.* (2004) diferenciam as seguintes subclasses de verbos principais: (i) ditransitivos, denominados na tradição gramatical de transitivos diretos e indiretos, cujo esquema relacional é representado por **SU V OD OI**; (ii) transitivos de três lugares, denominados, tradicionalmente, também de transitivos diretos e indiretos, contudo o esquema relacional é representado por **SU V OD OBL**; (iii) transitivos-predicativos, que, na linha da tradição gramatical, “é possível considerar que o sujeito da oração pequena se comporta como objecto directo de toda a oração (MIRA MATEUS *et al.*, 2004, p. 297), representado por **SU V OD PRED OD**; (iv) verbos transitivos, que são conhecidos tradicionalmente como transitivos diretos, cujo esquema relacional é **SU V OD**; (v) verbos de dois lugares com um argumento interno objecto directo, denominados, tradicionalmente, como transitivos indiretos, que determinam o seguinte esquema relacional: **SU V OI**; (vi) verbos de dois lugares com um argumento interno oblíquo, também denominados transitivos indiretos, e representados por **SU V OBL**; (vii) verbos inergativos, ou verdadeiros intransitivos para a Tradição Gramatical, que determina o seguinte esquema relacional: **SU V**; (viii) verbos inacusativos, considerados intransitivos, tradicionalmente, cujo esquema relacional também é **SU V**, porém que se diferenciam dos verbos inergativos, uma vez que, enquanto o argumento selecionado pelos verbos inergativos têm propriedades típicas de sujeito, o argumento dos inacusativos têm propriedades tanto de sujeito quanto de objeto direto; e (ix) verbos de zero lugares, denominados pela Tradição Gramatical de impessoais e intransitivos, cujo esquema relacional é representado unicamente pelo verbo: **V**.

Os verbos copulativos, também denominados predicativos, de cópula ou de ligação, de acordo com Mira Mateus *et al.* (2004), são verbos que selecionam apenas semanticamente um argumento interno, “uma oração pequena, cujo núcleo pode ser adjectival, nominal, preposicional ou adverbial” (MIRA MATEUS *et al.*, 2004, p. 302). O núcleo dessa oração pequena tem a relação gramatical de predicativo do sujeito e seu esquema relacional é representado por **SU V_{COP} PRED_{SU}**.

Ademais, a terceira grande subclasse dos verbos são os verbos auxiliares, que apresentam sequências verbais formadas, ao menos, por duas formas verbais: o verbo auxiliar e o verbo auxiliado. Por não ter propriedade de seleção semântica, a relação gramatical de sujeito, em frases com o verbo auxiliar, é organizada em torno do verbo auxiliado.

De modo geral, são esses padrões mostrados a partir da transitividade dos verbos que acarretará, respectivamente, em predicados verbais, nominais e complexos.

Em conclusão, tomando como base todos os conceitos discutidos acima, daremos seguimento à exposição de nosso trabalho com a apresentação do tema Pontuação à luz de alguns estudos descritivos, os quais, de maneira geral, defendem o desenvolvimento da consciência sintática dos alunos para o aprofundamento dos conhecimentos da escrita formal.

3.2.2 Os estudos descritivos e a pontuação

Na presente subseção, apresentamos os estudos de importantes linguistas que embasam esta pesquisa e, portanto, foram essenciais para sua idealização e, principalmente, para a elaboração das atividades a respeito do tema Pontuação. Isso posto, observamos, na sequência, os estudos de Catach (1980), Nunberg (1990), Dahlet (2002; 2007), Vieira e Faraco (2019; 2020), Vieira e Durval (2018) e Durval (2021), para que possamos expor uma visão crítica à abordagem da pontuação, que predomina nas salas de aula, a da Gramática Tradicional – ainda que reconheçamos suas importantes contribuições para os estudos da língua ao longo da História.

É notório que a escola, geralmente, é pouco eficiente no ensino desse tema, ou seja, não estamos ensinando nossos alunos a pontuar com consciência e autonomia suas produções textuais. Dahlet (2002) reconhece essa deficiência do ensino e aponta que os manuais de gramática, muito presentes nas aulas de Português, “ajudam muito pouco em matéria de saber pontuar” (DAHLET, 2002, p. 30).

Ela elenca, então, alguns equívocos que indicam as causas desse problema. O primeiro aponta para a própria definição encontrada nas gramáticas tradicionais a respeito do tema, centradas na noção de pausa, o que a linguista ressalta ser uma imprecisão. Essa definição “se justifica historicamente, na medida em que, quando a leitura era feita em voz alta, era de fato necessário para retomar a respiração” (DAHLET, 2002, p. 30); no entanto, nos dias atuais, estudos apontam que a leitura é visual. Dessa forma, Dahlet (2002) ressalta que “Os sinais de pontuação são sinais vi-lisíveis captados pelo olho; a escrita é antes de mais nada um espaço gráfico bidimensional e não pode ser confundido com o oral.” (DAHLET, 2002, p. 30-31).

A respeito disso, Vieira e Faraco (2020) ressaltam que “falar e escrever são dois meios distintos de expressão da linguagem verbal” (VIEIRA; FARACO, 2020, p. 13) e, diferentemente do domínio da fala, o domínio da escrita não é natural. Isso exige que pensemos, como professores, em atividades que possibilitem a sua aprendizagem, tendo como premissa que há diferenças estruturais entre a gramática do texto escrito e a gramática do texto falado.

Como demonstramos anteriormente, os gramáticos citados neste capítulo apresentam a noção de pausa como central para tratar dos sinais de pontuação. Já Dahlet (2002) contesta essa relação, aparentemente óbvia das gramáticas entre o oral e o escrito. Para ela, as gramáticas tomam a escrita como se fosse uma “forma fraca e desviada do oral” (DAHLET, 2002, p. 31), o que se torna um fator desmotivante para os alunos.

Entretanto, para Dahlet (2002), o mais grave é a não consideração das especificidades da escrita, porque isso se torna um obstáculo para os alunos na aquisição da própria escrita e, por extensão, do tema em questão neste trabalho, a pontuação. Para a autora,

É de fato muito mais difícil apropriar-se de uma tecnologia, quando a representação que se faz dela é errônea. É muito mais difícil, por exemplo, produzir uma estruturação satisfatória no nível intra- e inter-frástico quando supomos que a pontuação se esforça para reproduzir as inflexões, o ritmo e inclusive a cadência do oral. Assim, existe uma grande probabilidade de que o aluno corra o risco de tomar o oral como modelo da escrita. (DAHLET, 2002, p. 31)

Em outras palavras, segundo Dahlet (2002), submeter a pontuação ao oral leva a “representações aproximativas, bem como a uma metodologia confusa” (DAHLET, 2002, p. 39). O surgimento do sistema de pontuação, segundo Nunberg, se deu “através de um tipo de aplicação dos princípios do design da língua natural, como forma de impor uma certa organização ao conteúdo lexical dos textos escritos” (1990 *apud* DURVAL, 2021).

Como desdobramento de uma abordagem inicial equivocada do tema pontuação, Dahlet (2002) tece alguns questionamentos sobre a metodologia do ensino da pontuação;

observa, desse modo, que há uma generalização dos critérios usados pelos gramáticos. A autora exemplifica com alguns casos notáveis: (a) o caso da vírgula: “para indicar” ou “para separar”?; (b) a relação entre a descrição gramatical e o pensamento; e (c) a ausência de discriminação entre pontuação manuscrita e pontuação em textos impressos e a indiferenciação de textos de especialidade.

Para fins de análise desta pesquisa, uma vez que a nós interessa estudar os sinais de pontuação responsáveis pela segmentação no nível da frase, observaremos o segundo critério: a relação entre a descrição gramatical e o pensamento. A crítica a esse critério fica evidente quando consideramos as reticências associadas a uma interrupção do pensamento. Dahlet (2002) ressalta que “a evocação do movimento do pensamento se fundamenta sobre um estreito paralelismo entre o oral e o escrito” (DAHLET, 2002, p. 33), não considerando, dessa maneira, diferenças fundamentais entre o código escrito e o código oral.

O código oral é “uma comunicação *in situ*” (DAHLET, 2002, p. 33), isto é, com o perdão da tradução livre, uma comunicação “no próprio lugar”; já o código escrito é uma comunicação deslocada no tempo, na qual é possível ler, reler, consertar, repensar o texto e modificá-lo. Vieira e Faraco (2019) dizem que “diferentemente da fala, que vai com o vento, a escrita dura enquanto durar seu suporte” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 19). É importante frisar que essa diferença natural dentre os dois suportes, apesar de serem atividades inter-relacionadas, revela um “conjunto de princípios (da escrita) que não coincide com os da fala em muitos pontos essenciais” (VIEIRA; FARACO, 2019, p. 21).

Dahlet (2002) reforça, ainda, que os recursos cognitivos dos dois códigos são diferentes. As reticências, o ponto de exclamação e o ponto de interrogação ilustram bem isso: esses sinais de pontuação buscam provocar uma reação do leitor e não são traduções do pensamento ou de emoções.

Portanto, é preciso “reintegrar claramente a pontuação em sua área, que é a escrita” (DAHLET, 2002, p. 35) e pensar a pontuação enquanto sistema “que se compõe de duas vertentes: a pontuação sintática e a pontuação enunciativa.” (DAHLET, 2002, p. 35). Ademais, é necessário definir satisfatoriamente a pontuação. Segundo Catash, a pontuação é um “conjunto de sinais visuais de organização e de apresentação da escrita que acompanham o texto escrito.” (1980 *apud* DAHLET, 2002).

Dahlet (2007) sugere, então, uma divisão dos sinais em dois conjuntos principais: os sinais de primeira classe, chamados de sinais de sequencialização, e os sinais de segunda classe, os sinais de enunciação. A autora vê nessa classificação uma alternativa

à metodologia das gramáticas, que opta por apresentar os sinais e suas funções mediante uma mera nomenclatura, parece-me de grande valia relacionar de antemão os sinais às suas respectivas funções, para oferecer de imediato uma visão estruturante e arrazoada da pontuação. (DAHLET, 2007, p. 293)

Os sinais de sequencialização têm a função de segmentação do texto escrito, operam no nível sintagmático, “criando segmentos determinados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos” (DAHLET, 2007, p. 293). Desse modo, são sinais de sequencialização a alínea (representada pelo branco que marca o início de um novo parágrafo), o ponto, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação, as reticências, o ponto-vírgula e a vírgula. Em contrapartida, os sinais de enunciação são sinais de pontuação que manifestam um tipo de interação entre quem lê e quem escreve, por exemplo, as aspas e as reticências.

Essas observações acerca do tema pontuação implicam uma mudança na abordagem metodológica do tema. Os linguistas aqui contemplados pensam o trabalho com a pontuação a partir de uma consciência sintática, macro e microestrutural do texto escrito. Durval (2021), por exemplo, sugere que devemos partir “da compreensão de que a pontuação, pelo menos a que atua na segmentação da linearidade da escrita, é esse dispositivo que evidencia as relações sintáticas e a hierarquização natural da língua, que delimita a arquitetura da gramática” (DURVAL, 2021, p. 24).

A esse respeito, Vieira e Faraco (2020) sugerem o desenvolvimento da consciência sintática, que ele chama inicialmente de “capacidade perceptivo-analítica” (VIEIRA; FARACO, 2020, p. 32) no nível da frase, como um passo fundamental para o domínio da escrita formal. Para a consolidação do trabalho com o texto escrito, o autor destaca dois tipos de práticas importantes: (a) associação entre a leitura e a prática da escrita e (b) atividades de análise gramatical, prática da qual tratamos nesta pesquisa. Assim, Vieira e Faraco (2020) afirmam que “a efetiva compreensão das possibilidades estruturais da frase também é uma chave importante para o domínio [...] de toda a escrita formal.” (VIEIRA; FARACO, 2020, p. 34)

Ocorre que, muitas vezes, o trabalho com o componente gramatical, contudo, está colocado em segundo plano na sala de aula. Conforme vimos no capítulo anterior desta dissertação, está posto como subordinado ao texto. Por essa razão, Durval (2021) afirma que há “necessidade de se repensar a relação gramática-texto no processo de ensino de Língua Portuguesa desde o nível da frase, uma vez que orientações oficiais estabeleceram o texto como unidade básica de ensino.” (DURVAL, 2021, p. 14).

Desse modo, Vieira e Faraco (2020) reforçam a abordagem que adotamos neste trabalho para o ensino de pontuação, mais precisamente dos sinais que segmentam o texto escrito no nível microestrutural (a estrutura sintática dos períodos). Destacamos que

A consciência sintática amplia nossa capacidade de construir e organizar períodos sendo também condição necessária, embora não suficiente, para o desenvolvimento da capacidade de construir e organizar parágrafos, textos e, conseqüentemente, discursos e sentidos em geral. (VIEIRA; FARACO, 2020, p. 34)

Vieira e Faraco (2020), portanto, abordam os sinais de pontuação a partir do estudo da estrutura oracional, para ampliar o domínio da Sintaxe, reconhecendo, dessa maneira, sua importância na construção dos textos escritos. Isso ocorre por meio do trabalho intenso com os constituintes da oração, isto é, as partes principais de uma oração: sujeito (S), verbo (V), complemento verbal (C) e adjunto adverbial (A). Para tal, os autores (i) sugerem exercitar estratégias de identificação desses constituintes e (ii) discutem aspectos relativos à ordem desses constituintes e suas implicações para a pontuação.

O ponto final, por exemplo, é conceituado a partir da delimitação dos períodos, isto é, da estrutura autônoma e bem delimitada dos períodos. Assim, o ponto final que “não por acaso [...] em inglês recebe o nome de *period* (*periodus* em latim, *período* em grego): é o sinal que diz ‘aqui termina um período’” (VIEIRA; FARACO, 2020, p. 56).

A partir dessa perspectiva da pontuação e sua relação com a organização estrutural da sentença, o trabalho com o verbo ganha centralidade; afinal, é através das exigências sintáticas desse elemento, ou seja, de seu papel como predicador, que a oração se organiza. Esse é o tratamento do tema da pontuação que privilegiamos nesta pesquisa, por acreditarmos que, dessa maneira, possamos contribuir para o desenvolvimento da escrita de nossos alunos.

Ademais, Vieira e Durval (2018) ressaltam a necessidade de se buscar um tratamento produtivo para o tema da pontuação, uma vez que reconhecem que os alunos demonstram enorme dificuldade no uso dos sinais de pontuação para segmentar o texto em sentenças. Os autores destacam que, a partir de um levantamento feito nos Cadernos Pedagógicos, isto é, o material sugerido para as aulas de Língua Portuguesa, entre os anos de 2014 a 2016, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, constatou-se que o trabalho com o componente gramatical, de maneira geral,

está a serviço da semântica do texto, mas há pouca ou nenhuma exploração de recursos linguísticos do nível da frase (predicação, organização sintática e papéis semânticos,

efeitos da sintaxe para a pontuação, dentre outros) que também colaboram para a coesão textual, o que impossibilita o desenvolvimento de habilidades gerais (VIEIRA; DURVAL, 2018, p. 19)

Observamos que, apesar de se tratar de uma pesquisa feita em materiais didáticos sugeridos para o município do Rio de Janeiro, uma esfera diferente da qual tratamos nesta dissertação, já que nosso trabalho foi desenvolvido em uma unidade escolar da rede estadual, essa é a realidade que, comumente, se descortina nas salas de aula de todo o país. Consoante Vieira e Durval (2018), esse tipo de abordagem gera “(i) a falta de conhecimento reflexivo acerca de categorias básicas organizadoras da língua, até mesmo no nível da sentença, e (ii) a ausência de uniformidade no desenvolvimento do trabalho escolar com Língua Portuguesa.” (VIEIRA; DURVAL, 2018, p. 20).

Desse modo, desejamos propor um trabalho que se afaste do uso instrumental dos temas gramaticais, por meio de atividades que exploram categorias essenciais à construção da sentença e, por conseguinte, permita que se desenvolva com os alunos um ensino proveitoso acerca dos sinais de pontuação, especialmente os responsáveis pela segmentação do texto em períodos. Para isso, fundamentamos a elaboração de nossas unidades didáticas com base na proposta de ensino de gramática em três eixos de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018), na *Aprendizagem Linguística Ativa*, de Pilati (2017) e em estudos acerca da metacognição. No capítulo seguinte, desenvolvemos esses pilares que serviram como fundamentação teórico-metodológica para nossa pesquisa.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

No presente capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa que nortearam todas as etapas ao longo desta pesquisa, dentre as quais a idealização das atividades que são apresentadas em capítulos posteriores. Dessa maneira, este capítulo se organiza da seguinte forma: apresentamos, em 4.1, a proposta do ensino de gramática em três eixos, de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018); em 4.2, a relação entre metacognição e aprendizagem; e, em 4.3, a Aprendizagem Linguística Ativa, proposta por Pilati (2017).

4.1 O ensino de gramática em três eixos

Conforme mencionamos em capítulos anteriores, observamos que a gramática, muitas vezes, provavelmente por uma incompreensão de seu papel para o estudo da língua, fica relegada a um segundo plano, como uma espécie de instrumento para o alcance de outros propósitos pedagógicos. Nossa pesquisa busca apontar um possível caminho para o tratamento de temas gramaticais em sala de aula. Em nosso caso, tratamos, restritamente, do tema da delimitação da sentença e de sua associação ao tema da pontuação. Objetivamos apresentar uma abordagem pedagógica que se afaste das usuais, e pouco eficientes, listas de regras aplicadas nas aulas de Português que incentivam a “decoreba” de exceções das regras de pontuação.

Para atingirmos esse objetivo, ressaltamos a colocação de Perini (2016) a respeito dos estudos de gramática, que “oferecem uma visão da estrutura e do funcionamento da língua [...] que, ao permitir a comunicação, possibilita a própria existência complexa da sociedade moderna” (PERINI, 2016, p. 31), assim como o destaque dado pelo autor para a necessidade de se encarar a gramática como uma disciplina científica, uma vez que seu objetivo é o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos reais da língua.

Devemos salientar, a princípio, que a língua é, como mostra Franchi (2006),

Uma propriedade do homem, independentemente de fatores sociais, de raça, de cultura, de situação econômica, de circunstâncias de nascimento ou de diferentes modos de inserção em sua comunidade. Qualquer criança, tendo acesso à linguagem, domina rapidamente, logo nos primeiros anos de vida, todo um sistema de princípios e regras que lhe permitem ativar ou construir inteiramente a gramática de sua língua. (FRANCHI, 2006, p. 24)

Nesse contexto, acreditamos que devemos contribuir para reforçar a presença, nas aulas de língua, das contribuições da ciência que estuda as línguas humanas, a Linguística, ainda, muito restritas aos ambientes acadêmicos e muito pouco reconhecida pelos próprios professores de Português. Desse modo, para Basso e Oliveira (2021), é importante que seja possível usar

o conhecimento linguístico que o aluno tem da sua língua – e é muito importante que seja a sua língua – para levá-lo a construir sua gramática, ensinando passo a passo como é o método científico: observar os dados, formular hipóteses, testá-las, refutá-las e assim construir a metalinguagem. Note que se trata de construir gramáticas; não é ensinar gramática, nem aplicar a gramática ao texto escrito. Esse exercício exige um olhar crítico e a consciência sobre diferentes regras, diferentes gramáticas. Ele permite que as questões de escrita ganhem uma nova perspectiva: entender a gramática da escrita. (BASSO; OLIVEIRA, 2012, p. 29-30)

Dentro dessa perspectiva, nossa intenção é proporcionar aos alunos atividades que possam favorecer um contexto para pensar, construir hipóteses e testar as muitas possibilidades de sua própria língua, ou seja, promover o tratamento científico da língua em sala de aula. Sobre isso, as autoras Oliveira e Quarezemin (2016) ressaltam que “a reflexão sobre uma língua natural ensina o método científico, auxilia no ensino de ciências e matemática e desenvolve capacidades de leitura e escrita” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 22). Logo, a abordagem da língua como objeto científico favorece todo o desenvolvimento do aluno, para muito além da proficiência dele na leitura e na escrita; sobretudo, acreditamos que “a reflexão sobre a nossa língua é extremamente importante para a cidadania” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 29).

Privilegiamos, assim, um olhar para a linguagem humana como objeto natural que possa ser estudado e sistematizado como tal. Por isso, nosso referencial teórico utiliza a proposta de ensino de gramática em três eixos idealizada por Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018)¹, visto que o trabalho com os três eixos no ensino de gramática nas aulas de língua também “pressupõe a construção reflexiva acerca do saber gramatical que todo falante naturalmente possui” (VIEIRA, 2017c, p. 314).

Trata-se de uma proposta que articula a prática linguística, privilegiada nos documentos oficiais de orientação para o ensino de Língua Portuguesa, e a abordagem dos elementos gramaticais em sala de aula, tendo como base que toda língua pressupõe apresentar

¹ Na realidade, a proposta nasceu da elaboração do programa nacional da disciplina Gramática, variação e ensino, do Mestrado Profissional em Letras, que foi publicamente apresentada em evento em 2014 e foi objeto de divulgação em vários outros textos (VIEIRA, 2017a, 2017b, 2018, 2019, 2020, dentre outros).

sistematicidade, conhecimento internalizado por qualquer falante de uma língua; interatividade, como produtora de sentidos; e heterogeneidade, como um conjunto de regras variáveis e normas de uso. Consoante Vieira (2017c), o ensino de temas gramaticais deve dar conta de três eixos, que contemplam, de maneira geral:

(i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática, por meio do desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (Eixo I); (ii) recursos expressivos para a construção do sentido do texto (Eixo II); e (iii) manifestação de normas/variedades (cultas e populares), considerando a complexidade da variação nos planos da modalidade (fala e escrita) e do registro, consoante graus diversos de formalidade (Eixos III). (VIEIRA, 2017c, p. 306)

Para pôr em prática essa proposta (já experimentada em trabalhos anteriores com alguns temas morfossintáticos, como, por exemplo, SOUZA, 2015; GOUVÊA, 2016; CHAGAS, 2016; LIMA, 2017; ALMEIDA, 2018; SUAHRZ, 2020; SILVA, 2021; CHALFUN, 2021), precisamos de embasamento a fim de definir à qual gramática nos referimos quando abordamos o tema nas aulas de Língua Portuguesa na escola.

Para isso, de modo a fugir da visão reducionista sobre “O que é gramática?” e “Qual gramática deve ser ensinada na escola?”, baseamo-nos nas reflexões de Franchi (2006) e suas definições sobre (i) a gramática internalizada, que, em resumo, corresponde “ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela própria dotação genética” (FRANCHI, 2006, p. 25); (ii) gramática normativa, um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, *estabelecidas* (grifo do autor) pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16); e (iii) a gramática descritiva, que

(...) é um sistema de noções mediante as quais se descrevem os fatos de uma língua, permitindo associar a cada expressão dessa língua uma descrição estrutural e estabelecer suas regras de uso, de modo a separar o que é gramatical do que não é gramatical. (FRANCHI, 2006, p. 22)

É evidente, como aponta Franchi (2006), que a concepção de gramática que aqui perseguimos não ignora a variação linguística. Afinal, a crítica à gramatiquice e ao prescritivismo infundado não significa o abandono da reflexão gramatical e do ensino relativo a fatos da norma culta/comum/standard. Refletir sobre a estrutura da língua e sobre o seu

funcionamento social é atividade auxiliar indispensável para o domínio fluente da fala e da escrita em diversos gêneros de circulação social.

Ademais, como vimos no capítulo anterior, é preciso ressaltar a observação dos documentos oficiais de orientação para o ensino de Língua Portuguesa acerca do ensino fundamental. Percebemos que o ensino de gramática, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) está submetido às chamadas práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade). Vieira (2017) sintetiza os pressupostos gerais dos PCN de Língua Portuguesa para demonstrar essa submissão:

i) A “linguagem” é concebida como atividade discursiva, de modo que os conteúdos (“com certa relativização do conteúdo tradicional e do uso da metalinguagem”) devem estar articulados ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. ii) O texto é o objeto de ensino privilegiado, em sua diversidade de gêneros, orais e escritos. iii) O ensino gramatical deve ser articulado às práticas da linguagem, sendo a metalinguagem instrumento de apoio. iv) A reflexão sobre os fenômenos da linguagem (dentre os quais se destaca a variação linguística) deve ser feita também de forma articulada às práticas de linguagem. (VIEIRA, 2017, p. 300)

Além dos PCN, como já tratado anteriormente, na Base Comum Curricular Nacional (BNCC), apesar da inclusão de um eixo específico para os componentes gramaticais, o lugar da gramática é estabelecido como “suporte” para a Leitura, para a Escrita e para a Oralidade. Desse modo, os componentes gramaticais são admitidos como “matéria que provê efeitos de sentido para o plano da construção textual” (VIEIRA; DURVAL, 2018, p. 14).

Vieira e Durval (2018), em seu artigo “O tratamento do componente gramatical nos Cadernos Pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose”, fazem um levantamento no material didático elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro *Cadernos Pedagógicos*, nos anos de 2014 e 2015, com o objetivo de descrever e analisar o tratamento dado aos temas gramaticais neste material. Os resultados obtidos pelos pesquisadores ilustram perfeitamente o que ocorre comumente nos materiais elaborados por Secretarias e, também, por diversos professores nas aulas de Português. Assim, destacam Vieira e Durval (2018):

Ao que tudo indica, ao tentar evitar a prática de atividades de categorização que se resumam à apresentação dos traços categoriais distintivos, isolada de sua funcionalidade e de seu papel na construção de sentido – seja no sintagma, na oração, no período ou no discurso –, acaba-se por deixar de lado o tratamento produtivo do componente linguístico. (VIEIRA; DURVAL, 2018, p. 10)

A fim de alcançarmos, portanto, o tratamento produtivo do componente linguístico, a recomendação dos autores é que abordemos os temas gramaticais, nas aulas de língua, no âmbito dos pressupostos do ensino de gramática em três eixos de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018). Essa proposta tem apoio nas ideias de Franchi (2006), que sugeriu o trabalho com os componentes gramaticais em atividades escolares a partir de três naturezas distintas: atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas.

Em termos gerais, Franchi (2006) define atividades linguísticas como aquelas em que há “o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem” (FRANCHI, 2006, p. 95). Desse modo, são atividades que, em um ambiente rico de interação social, favorecem o “exercício do ‘saber linguístico’ dos alunos dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas.” (FRANCHI, 2006, p. 95).

De acordo com Franchi (2006), as atividades epilinguísticas surgem quando “a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipóteses relativas à estrutura de sua língua” (FRANCHI, 2006, p. 97). Essas atividades consistem, portanto, numa “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 2006, p. 97).

Por fim, o autor destaca a relevância das atividades metalinguísticas, as quais compreendem a etapa de sistematização do conhecimento construído por meio das atividades linguísticas e epilinguísticas. São elas que abrem “as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical” (FRANCHI, 2006, p. 98). Além disso, são as atividades metalinguísticas que criam subsídios para que o aluno possa “um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 2006, p. 98).

Diante do exposto, e a fim de desfazer a falsa oposição que, muitas vezes, se estabelece entre prática de análise linguística e o ensino de gramática, ratificamos a importância do ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), a fim de contemplar uma abordagem reflexiva, a produção de sentidos, as normas e as variações nas abordagens dos componentes linguísticos. Logo, os três eixos, sobretudo, visam suprir uma necessidade metodológica: “integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (VIEIRA, 2017b, p. 51), a fim de colaborar para o desenvolvimento da consciência gramatical.

Os resultados da aplicação do ensino em três eixos, evidenciados por Vieira (2017a), demonstram que as atividades de análise e descrição dos temas gramaticais podem contribuir para a competência discursiva do aluno, tanto na leitura, quanto na produção textual. Desse modo, não há ensino de língua nem a chamada prática de análise linguística sem ensinar gramática (cf. VIEIRA, 2017a), pois ela está presente nas micro e macroestruturas textuais, elementos gramaticais “que permitem que qualquer enunciado signifique, produza sentido, o qual se manifesta de forma [...] sistemática e variável” (VIEIRA, 2017a, p. 100).

Nas seções subseqüentes, tratamos de cada um dos eixos separadamente.

4.1.1 O Eixo I: reflexão linguística

O Eixo I da proposta de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018) para a abordagem dos fenômenos gramaticais em três frentes de trabalho considera o funcionamento de diversos recursos linguísticos, em diferentes níveis: fonético-fonológico, morfológico, sintático e semântico-discursivo. O trabalho com o Eixo I visa tornar explícita a gramática que já temos internalizada. Nesse sentido, de acordo com o que prevê Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018), o Eixo I, eixo transversal aos demais, privilegia o desenvolvimento de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Por meio do Eixo I, é possível explorar a manipulação dos recursos linguísticos, ou seja, desenvolver o trabalho explícito com a sistematicidade da língua. A respeito de tornar consciente o conhecimento que temos inconscientemente de nossa língua. Roeper (2020) destaca que “nosso objetivo mais geral deve ser dar vida à linguagem para as crianças. Esse processo nos permite estimular e aprimorar o conhecimento inconsciente, mas também trazer ao nível da consciência muitos conceitos centrais da linguagem” (ROEPER, 2020, p. 58).

Nas atividades que serão apresentadas no próximo capítulo, a fim de contemplar o Eixo I, por exemplo, proporcionamos aos alunos participantes da pesquisa atividades que eles pudessem manipular bastante os constituintes da oração: organizando esses elementos, comparando-os, substituindo-os e, dessa maneira, testando novas construções. Nosso objetivo nesta etapa é fazer com que os alunos reflitam sobre a construção e a organização de estruturas frasais de sua língua conscientemente.

Ademais, Roeper (2020) corrobora as ideias de Franchi (2006) e Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018) ao afirmar que “Ao compreender o poder das regras inconscientes,

aprendemos algo profundo sobre nós mesmos e sobre nossas próprias capacidades de criatividades infinitas.” (ROEPER, 2020, p. 59).

4.1.2 O Eixo II: gramática e produção de sentidos

O Eixo II da proposta de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018) para o ensino de gramática em três faces trabalha a relação da gramática e a produção de sentidos, buscando “um trabalho produtivo com a interface gramática e sentido/texto” (VIEIRA, 2017b, p. 54). Nesse eixo de trabalho, é permitido ao aluno “reconhecer e utilizar os recursos linguísticos como elementos fundamentais à produção de sentidos” (VIEIRA, 2017b, p. 51).

Fundamentando-se em aportes funcionalistas e discursivos, Vieira (2017b) ressalta que é

A síntese panorâmica de duas propostas (NAVES, 2006; PAULIUKONIS, 2007) que reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos. (VIEIRA, 2017b, p. 51).

Acerca da inter-relação entre gramática e texto, Naves (2006) determina quatro áreas de atuação “as quais tornam possível o trabalho com o componente linguístico na perspectiva discursivo-funcional: (i) a predicação; (ii) a criação da rede referencial; a (iii) a modalização; e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos” (*apud* VIEIRA, 2017b, p. 54).

Nossa pesquisa tem como foco o nível microestrutural do texto, especificamente os recursos linguísticos do nível da sentença. Desse modo, como veremos adiante, nos capítulos que descrevem e analisam as atividades aplicadas, as propostas exploram a segunda área prevista por Naves (2006), o trabalho com a predicação, em nosso caso, a predicação verbal. E, a partir da centralidade do verbo, prioriza-se a organização sintática da oração, e, conseqüentemente, os efeitos da sintaxe para a pontuação, com enfoque no uso dos sinais de pontuação que segmentam os enunciados em períodos.

4.1.3 O Eixo III: variação linguística

O trabalho com o Eixo III da proposta de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018) versa sobre uma característica natural de todas as línguas: sua heterogeneidade. Considerando a

língua como um objeto natural e um fenômeno social, esse eixo busca a compreensão de como as línguas são e como se manifestam. Oliveira e Quarezemin (2016) ressaltam a importância de se contemplar a pluralidade, característica intrínseca, porém desvalorizada da língua; afinal, as autoras destacam que “a descrição e a valorização dessa pluralidade linguística continuam praticamente restritas aos meios acadêmicos e instituições especializadas e, portanto, fora da escola.” (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 24).

O Eixo III, portanto, relaciona o Eixo I (o ensino de gramática como atividade reflexiva) e o Eixo II (produção de sentidos) à variação e às normas da língua. O ensino de gramática, desse modo, permite

ao aluno a possibilidade de transitar nos mais variados registros presentes nos *continua* de monitoração estilística ou mesmo de oralidade e letramento, propostos por Bortoni-Ricardo (2005), e permitir que sejam capazes de localizar seus usos e mesmo outros analisados ao longo desses *continua*. (VIEIRA, 2017c, p. 312)

A experiência com o Eixo III possibilita a legitimação da variedade dominada pelos alunos, fortalecendo sua identidade linguística, como também a ampliação desse conhecimento – compromisso necessário para as aulas de Língua Portuguesa. A respeito disso, Vieira (2018) ressalta que

às aulas de Língua Portuguesa cabe promover, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não. Desse modo, o ensino de Português cumprirá o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecê-las e/ou produzi-las, caso deseje. (VIEIRA, 2018, p. 58)

Por fim, destacamos que é possível explorar o Eixo III no campo da Pontuação, por meio da variação estilística. No entanto, frisamos que não exploramos esses recursos expressivos, diretamente. Dessa forma, nosso trabalho contempla, sobretudo, os Eixos I e II, descritos anteriormente nesta seção.

4.2 Metacognição e aprendizagem

Nesta seção, demonstramos as razões de adotarmos a concepção de metacognição nesta pesquisa. Salientamos a relevância do trabalho metacognitivo no ensino de língua para o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos, ou seja, da importância de se trazer os

conhecimentos das Ciências Cognitivas para promover o raciocínio científico e a autonomia dos alunos em relação à sua própria língua, o que poderá acarretar, em última instância, melhoria do ensino de Língua Portuguesa. Para fundamentar esta seção e analisar o efeito das atividades metacognitivas, baseamo-nos, principalmente, nos estudos feitos por Gerhardt (2017) e Maia (2019a; 2019b).

Os estudos de Gerhardt (2017) e Maia (2019a; 2019b) apontam para resultados significativos dos conhecimentos e práticas relacionados à metacognição para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no que tange à leitura, à escrita e aos saberes de temas gramaticais, mas também para ganhos na aprendizagem de maneira geral. Maia (2019a) define metacognição como “a capacidade de pensar sobre o pensar”. Portanto, a metacognição deve estar no centro do processo de aprendizagem, pois, segundo Maia (2019a), o desenvolvimento desse processo impacta positivamente na consolidação do raciocínio analítico e crítico dos alunos.

Gerhardt (2017) ressalta que o aprendizado de novos conceitos, ideias e significados se baseia em uma articulação “entre o que já sabemos e o que existe para ser aprendido” (GERHARDT, 2017, p. 13). Esse modelo, mencionado aqui superficialmente, conhecido como “integração conceptual”, foi desenvolvido por Fauconnier e Tunner (2002), e relaciona-se ao processamento de informações.

O esquema da integração conceptual de Fauconnier e Tunner (2002) demonstra como “os significados são produzidos a partir da integração entre os nossos saberes prévios e as informações que o universo cognoscente, pleno de experiências, cenários, processos, contextos etc., oferece” (*apud* GERHARDT, 2017, p. 19). Em outras palavras, a construção de conceitos e a interpretação do mundo, que nunca cessam, acontecem a partir da interação de informações que recebemos do mundo – denominado, na citação acima, de universo cognoscente – e conhecimentos prévios que trazemos na memória.

A metacognição entra, justamente, nesse contexto, definida

como uma das atribuições cognitivas humanas. Diz respeito ao fato de que as pessoas são hábeis para gerenciar suas tarefas cognitivas diárias, levando em conta os seus objetivos, e também os conhecimentos, significados e conteúdos que elas empregam para resolvê-las. Prever, escolher, definir, ajustar, modificar, avaliar, identificar potencialidades e solucionar problemas que envolvem conceitos e significados são algumas das estratégias metacognitivas que usamos em nossa vida cotidiana para administrar nosso entendimento sobre as coisas do mundo bem como sobre nosso próprio processo de compreensão. (GERHARDT, 2017, p. 26).

Nossa pesquisa, portanto, privilegia, na construção das atividades, o entendimento da integração entre o conhecimento prévio dos alunos aos conteúdos que são oferecidos a eles. Gerhardt (2017) ressalta que essa é uma constatação fundamental e que essas integrações não acontecem de forma aleatória. Logo, os professores precisam se antecipar e planejar suas ações com base na necessidade de auxiliar os alunos a refletirem sobre o seu processo de aprendizagem, sobre suas crenças e conhecimentos; assim, colaboramos para a emancipação do aluno em relação “às suas ações cognitivas escolares, e também, conseqüentemente, explorar com qualidade seus conhecimentos prévios a fim de conquistar novos saberes” (GERHARDT, 2017, p. 26). Desse modo, as reflexões de Gerhardt (2017) se voltam para que o aluno seja capaz de gerenciar seus processos de raciocínio e aprendizado.

Há vários tipos de ações metacognitivas; dentre elas, a metalinguística, enfoque do estudo de Gerhardt (2017). A ação metalinguística tem como objeto de ação cognitiva a linguagem e, segundo Gombert (1990), ela deriva de uma “atitude reflexiva acerca dos objetos linguísticos e sua manipulação” (*apud* GERHARDT, 2017, p. 13). Gerhardt (2017) destaca que, nesse contexto, metalinguagem diz respeito a “obter *insights*, construir hipóteses e adquirir conhecimentos sobre as práticas de linguagem, ao mesmo tempo em que se está praticando a linguagem” (GERHARDT, 2017, p. 36). Ressaltamos, portanto, que a autora se afasta da definição de metalinguagem presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que usam como base a perspectiva Jakobsoniana, compreendendo a linguagem como categorização, classificação e sistematização, isto é, um discurso descritivo da linguagem.

Gerhardt (2017) se baseia nos estudos de Émile Benveniste (1989), que apresentou uma perspectiva enunciativa para a análise da linguagem, pensando em práticas e não mais na estrutura. A respeito disso, Gerhardt (2017) afirma que “Benveniste realiza uma mudança de foco em relação ao que deve ser posto em figura na observação metalinguística – agora *não mais o código, mas sim a atitude da pessoa diante de seu próprio discurso* (grifo da autora)” (GERHARDT, 2017, p. 38). Logo, nosso papel nesta pesquisa é ensinar a gramática, promovendo um contexto em que o aluno possa pensar sobre a linguagem e “pensar em si mesmo como alguém que produz linguagem” (GERHARDT, 2017, p. 13).

Nesse sentido, a concepção proposta está em consonância com Franchi (1988),

é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística. (FRANCHI, 1988, p. 37)

Desse modo, as atividades metalinguísticas promovem a reflexão dos alunos sobre a própria sistematicidade da língua, ou seja, atividades por meio das quais é possível analisar e descrever os fatos da língua. Em *Portos de Passagem*, Geraldi (1991) define atividade metalinguística como as “que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua”. (GERALDI, 1991, p. 25-26) Diante disso, cabe ao professor propor atividades metalinguísticas que contemplem os conteúdos gramaticais de maneira progressiva.

Além disso, em suas pesquisas, Maia (2019a) ratifica as evidências de inegáveis avanços na alfabetização e no letramento pleno por meio da reflexão sobre a linguagem como objeto do pensamento, seja como atividade metalinguística, seja como atividade metacognitiva. O autor ressalta que seus estudos de metacognição aplicados à educação pretendem defender duas ideias:

A primeira é a de que, para além da consciência metalinguística, o desenvolvimento da consciência metacognitiva, através de teorias e métodos da linguística e da psicolinguística translacionados para a educação, tem um imenso potencial de impactar positivamente as capacidades de leitura e escrita na escola. [...] A segunda é a de que, se viesse a adotar como política pública, essa abordagem poderia juntar-se a outras ações para contribuir para a superação [...] do terrível prognóstico do Banco Mundial de que somente em 260 anos o Brasil formará leitores nos níveis internacionais. (MAIA, 2019a, p. 97)

As ações metalinguísticas, segundo Gerhardt (2017), resumidamente, são as que envolvem (i) o conhecimento sobre as características e/ou o funcionamento da linguagem; (ii) o conhecimento sobre os usos e a funcionalidade da linguagem; (iii) a percepção de que a linguagem se realiza em diferentes modalidades; (iv) a percepção sobre a linguagem como um objeto semiótico específico. Devido à natureza de nossa pesquisa, a nós nos interessa a primeira ação descrita pela autora, mais especificamente, em sua proposta de ensino baseada em

refinar e aprimorar a dimensão metalinguística do conhecimento linguístico das pessoas, em particular aquela que as ajuda a construir conhecimentos metassintáticos, pode proporcionar ganhos em termos de ensino de leitura, de produção textual e de práticas da oralidade. (GERHARDT, 2017, p. 47)

O desenvolvimento do conhecimento metassintático refere-se à ação metalinguística de refletir acerca das estruturas sintáticas das sentenças e manipulá-las conscientemente, isto é, diz respeito à organização no nível da frase. Gerhardt (2017) evoca as pesquisas de Andrews et al. (2006) para enumerar os seguintes parâmetros relacionados ao conhecimento metassintático: (i) elementos constituintes das construções; (ii) presença dos elementos constituintes nas construções; (iii) pertinência entre os elementos constituintes das construções; (iv) fronteiras entre as construções; (v) ordem das construções das frases; e (vi) bases de conhecimento e relações lógico-semânticas que sustentam a articulação entre as sentenças nos enunciados.

Destacamos, na sequência, um trecho do que neste trabalho buscamos ratificar: o desenvolvimento da consciência metassintática impacta no aprendizado e no aprimoramento da escrita dos alunos. Assim, afirma Gerhardt (2017):

O trabalho de ensino de gramática voltado para o ensino da escrita, com discussão de conteúdos e práticas didáticas em função dos saberes necessários para o aprimoramento dessa habilidade, é uma tarefa eminentemente escolar e, por excelência, um trabalho de letramento linguístico; embora seja custoso em termos de esforço, seu alcance é amplo e bastante proveitoso. (GERHARDT, 2017, p. 61)

Por fim, retomando as ideias de Maia (2019b) para finalizarmos esta seção, ressaltamos o potencial transformador da metacognição na educação linguística, uma vez que a metacognição é a reflexão do próprio pensar, “não se pode excluir a dimensão política que está implicada na literacia plena, na capacidade de reflexão e ação críticas que se almeja na metacognição educacional” (MAIA, 2019b, p. 37). Portanto, por tudo o que foi mencionado anteriormente, podemos afirmar que as contribuições dos estudos metacognitivos apontam para a emancipação dos alunos e para o favorecimento do despertar de seu potencial para a formação proficiente da leitura e da escrita, mas também da formação de alunos mais conscientes e críticos.

4.3 Aprendizagem Linguística Ativa

Na última seção deste capítulo, apresentamos uma visão geral acerca da Aprendizagem Linguística Ativa proposta por Pilati (2017), que, assim como o ensino de gramática em três eixos de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018) e os estudos metacognitivos já referidos, também norteou esta pesquisa, principalmente para a elaboração das atividades apresentadas nos capítulos subsequentes, valorizando tarefas que aliam reflexão e compreensão da língua em

funcionamento. Para aprofundarmos o conhecimento da proposta da Aprendizagem Linguística Ativa, de Pilati (2017), cabe destacar, ainda, obras que demonstram a eficácia do tratamento gramatical nessa perspectiva alternativa da autora ao ensino tradicional, dentre as quais podemos destacar Maia (2019); Pilati, Naves e Salles (2019), Roeper, Maia, Pilati (2020).

A Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017) visa relacionar as contribuições dos estudos linguísticos às atividades desenvolvidas na sala de aula, a fim de oferecer uma nova perspectiva para o ensino de gramática. Em outras palavras, Pilati (2017) propõe, no livro *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa*, articular os avanços das pesquisas linguísticas, no que se refere às propriedades das línguas naturais, os conhecimentos sobre as variedades linguísticas da Língua Portuguesa e a Metodologia de Aprendizagem Ativa (PILATI, 2017), que busca fazer com que os alunos usem a gramática conscientemente em benefício do desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Para compreendermos o contexto geral da proposta da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017), devemos destacar que, assim como os autores mencionados anteriormente, Pilati (2020) também faz uma análise das orientações para o ensino de gramática e aponta algumas incongruências na Base Nacional Comum Curricular, o que impacta diretamente na qualidade do ensino de Português oferecido aos alunos da Educação Básica, uma vez que a abordagem proposta pela Base, segundo Pilati (2020), empobrece os conhecimentos sobre o ensino de língua e, portanto, nega o direito dos estudantes ao conhecimento linguístico pleno.

Os três aspectos problemáticos na orientação da BNCC para o ensino de gramática, segundo Pilati (2020), são os seguintes:

- a) a atividade de análise gramatical é uma etapa importante da tomada da consciência linguística, mas não garante sozinha a competência na leitura e na escrita;
- b) a limitação das habilidades gramaticais e operações cognitivas de “análise e comparação” revela uma concepção restrita e cientificamente imprópria, considerando o que se sabe hoje sobre a competência linguística dos falantes de uma língua;
- c) a negligência da BNCC em relação ao conceito de Faculdade da Linguagem sonega informações cruciais para a educação linguística dos estudantes brasileiros. (PILATI, 2020, p. 136)

Contudo, a autora vai além dos problemas retratados sobre o principal documento norteador do ensino para a Educação Básica, a BNCC, ao tratar de outros obstáculos que atravessam o ensino e influenciam sua qualidade no nosso país, especialmente, o ensino

público: a indecente desigualdade da sociedade brasileira, a qual impacta na formação dos professores e nas práticas em sala de aula. Some-se a isso a distância entre os estudos linguísticos e as aulas de Língua Portuguesa, “especialmente os achados da Linguística Gerativa² de base chomskyana” (MAIA, 2019, p. 22).

Pilati (2017) ressalta que trazer os pressupostos científicos para o ensino de língua é desconstruir ideias equivocadas difundidas pelo senso comum e enraizadas na escola. Segundo a autora, por exemplo, “o desconhecimento acerca da hipótese do inatismo linguístico³ e das propriedades do sistema de línguas naturais tem trazido problemas para o processo de ensino-aprendizagem na língua portuguesa” (PILATI, 2017, p. 48). Com referência a isso, Maia (2019) afirma que a escola deve ter a responsabilidade de trazer para a sala de aula os conhecimentos de várias áreas que estudam a linguagem, provenientes das ciências naturais ou das ciências sociais.

Como um reflexo direto ou indireto desses problemas, o desenvolvimento da metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa de Pilati (2017) parte, portanto, de uma triste constatação da realidade do ensino de língua em nosso país: a de que “grande parte das atividades gramaticais realizadas durante a Educação Básica gera pouca reflexão e tem pouca utilidade na vida prática dos estudantes” (PILATI, 2017, p. 14). Sendo assim, a proposta de Pilati (2017) busca se afastar do ensino, dito tradicional, que impõe lista de regras infundáveis, memorização e pouca reflexão produtiva sobre a língua.

Nesse viés, Pilati (2017) problematiza a ausência da análise do sistema linguístico em funcionamento nas aulas de português. Conforme dito anteriormente, sua crítica recai sobre o tratamento da língua como uma lista de regras casuais. Logo, é dever do professor, nas aulas de língua portuguesa, promover a reflexão sobre o conhecimento inato dos alunos a respeito de sua língua em uso. Por isso, “para que o aluno compreenda os processos que fazem o sistema linguístico funcionar, ele deve passar por experiências que o levem a enxergar o funcionamento do sistema linguístico, a compreender seu funcionamento e a manipulá-lo de forma concreta.” (PILATI, 2017, p. 90).

A autora propõe, a fim de que os alunos tenham contato com diferentes estruturas gramaticais, que sejam levadas para a sala de aula propostas de atividades que promovam a

² Desenvolvida a partir da segunda metade do século XX, a Linguística Gerativa marca um avanço importante na concepção de gramática, que passa a ser compreendida como processo cognitivo. (cf. MAIA, 2019, p. 22)

³ [...] todo indivíduo humano adquire uma língua por meio da interação entre os dados linguísticos do meio social em que está imerso e de um mecanismo mental que o guia durante o processo de aquisição linguística, de forma inconsciente e natural, o qual foi denominado por Noam Chomsky de Faculdade da Linguagem (grifo da autora) (cf. PILATI, 2017, p. 32)

reflexão gramatical, em níveis de complexidade progressivo. Em níveis iniciais, Pilati (2017) recomenda que essas atividades sejam realizadas a partir do uso de material concreto. Desse modo, os alunos, por meio da manipulação desses materiais, podem compreender a organização e o funcionamento de sua língua. O uso do material concreto se destaca no desenvolvimento da Aprendizagem Linguística Ativa. Nesse viés, Pilati (2017) enfatiza que

O material concreto promove a compreensão dos fenômenos gramaticais e a aprendizagem ativa, despertando a consciência acerca da estrutura sintática da língua e dos fenômenos gramaticais. Além disso, auxilia na identificação dos aspectos em que há dificuldade de compreensão. (PILATI, 2017, p. 109)

Desse modo, também nortearão nossa pesquisa os princípios indicados por Pilati (2017), na Metodologia de Aprendizagem Ativa: “i) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno; ii) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados; iii) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.” (PILATI, 2017, p. 101). O objetivo desses princípios é levar os alunos a entender o funcionamento do sistema linguístico, a fim de que eles possam usá-lo de forma consciente e produtiva.

O primeiro princípio apontado no parágrafo anterior, segundo Pilati (2017), pode ser compreendido a partir de duas perspectivas diferentes: (i) considerando o conhecimento linguístico inato, os alunos já chegam com um amplo e complexo conhecimento sobre sua língua, isto é, já dominam sua língua. No entanto, não têm consciência de todo esse conhecimento, assim como não possuem critérios suficientes para analisá-lo; e (ii) investigando os conhecimentos que o aluno traz de outros anos escolares, saberes que vem acumulando ao longo de sua vida escolar, para que o professor possa auxiliá-lo a desenvolver sua consciência linguística. Portanto, “é importante mostrar aos alunos o funcionamento da língua humana sob diferentes perspectivas para que eles possam compreender o próprio objeto de estudo e os objetivos das aulas de português” (PILATI, 2017, p. 103).

Além disso, devemos destacar o que traz Roeper (2020) sobre a profundidade e sofisticação de todas as dimensões da linguagem humana. A respeito disso, Roeper (2020) ressalta que “a linguagem articula e representa os pensamentos. Desse modo, compreender a linguagem e os mecanismos da gramática que a implementam nos dá *insights* profundos, uma visão interna privilegiada do que é ser humano” (ROEPER, 2020, p. 14).

O segundo princípio visa a aprimorar o desenvolvimento dos alunos na compreensão de padrões nas informações mais importantes nos temas, para que sejam capazes de organizar os conhecimentos linguísticos e possam aplicá-los de forma coerente. Bransford *et al.* (2007) ressalta que “os estudantes precisam ter a oportunidade de aprender e compreender. A compreensão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável” (*apud* PILATI, 2017, p. 104). Em resumo, Pilati (2017) sugere que as atividades elaboradas para a sala de aula precisam (i) favorecer a identificação de padrões; (ii) desenvolver uma compreensão profunda do assunto abordado e (iii) levar os alunos a compreender quando, onde e por que usar determinado conhecimento em determinado contexto.

Por fim, por meio do terceiro princípio: promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas, Pilati (2017) sugere que “nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem” (PILATI, 2017, p. 109). Nessa perspectiva, os alunos precisam estar no centro de todo o trabalho proposto, precisam testar seus conhecimentos, reconhecer novas possibilidades, para desenvolver suas habilidades linguísticas. Pilati, Naves e Salles (2019) ressaltam que

A proposta de uma abordagem do ensino de língua voltada ao desenvolvimento, no estudante, de atitudes metacognitivas sobre a gramática de sua língua, que incluem o desenvolvimento do pensamento crítico além da que inclui a capacidade de realizar operações de raciocínio, como analogias e comparações, inferências e deduções, e de produzir relatos sobre os fatos descritos, como forma de sistematização do conhecimento, essencial no processo educacional. (PILATI; NAVES; SALLES, 2019, p. 62)

Cabe, aqui, acrescentar, ainda, outra fonte que deriva dos estudos sobre a Aprendizagem Linguística Ativa, de Pilati (2017), e que foi significativa inspiração para este trabalho, tendo nos acompanhado ao longo do desenvolvimento da pesquisa: trata-se do projeto Gramaticoteca (<https://www.gramaticoteca.com>), desenvolvido por Pilati, em 2012, e divulgado nas redes sociais, que proporciona acesso dos professores de todo o país a uma coletânea de materiais inovadores, criados sob os princípios da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017) para o tratamento científico da língua na sala de aula. Em conclusão, a proposta do método “parte da compreensão do funcionamento de nossa língua para promover a consciência e pretende levar os estudantes a desenvolver a autonomia e o senso crítico em relação à compreensão da língua e à produção textual” (PILATI, 2017, p. 111).

5. A EXPERIÊNCIA-PILOTO

As próximas seções detalham as atividades iniciais aplicadas para a análise e coleta de dados (que foram objeto da etapa de qualificação deste trabalho). Desse modo, apresentamos, em 5.1, a atividade diagnóstica e, em 5.2, a sequência de atividades que configuraram a etapa principal dessa experiência-piloto, embrião para a criação da sequência didática que desenvolvemos nesta versão final do trabalho.

5.1. Atividade diagnóstica

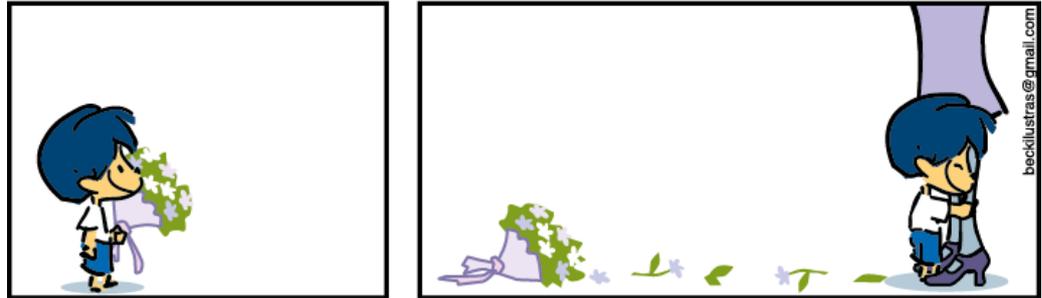
A atividade diagnóstica foi idealizada para a turma 603, para ser aplicada em dois tempos de aula de 50 minutos. Tem como objetivo inicial mapear o conhecimento prévio dos alunos da turma a respeito dos usos dos sinais de pontuação, especialmente os responsáveis pela segmentação de períodos, para que, a partir da análise desta atividade, pudéssemos pensar em caminhos metodológicos para uma possível intervenção.

Primeiramente, a atividade se inicia com o resgate das características do gênero textual tirinha, que já havia sido contemplado em aulas anteriores. Na sequência dessa atividade, os alunos precisam fazer, inicialmente, uma leitura individual da tirinha do personagem Armandinho, criada pelo ilustrador catarinense Alexandre Beck, um texto que explora somente a linguagem não-verbal. A escolha por um texto que explorasse somente esse tipo de linguagem é justificada porque queremos analisar o conhecimento prévio dos alunos a respeito da pontuação, sem nenhum tipo de interferência externa, ou seja, sem que eles possam ser influenciados por alguma construção de um enunciado da própria narrativa.

O passo seguinte é analisar coletivamente o texto. Para isso, os alunos são instigados a falar espontaneamente sobre a leitura da tirinha. E, a fim de finalizarmos a etapa de análise textual, a atividade sugere algumas perguntas aos discentes, as quais favorecem uma análise complementar em relação ao que eles já haviam apresentado na etapa de análise individual.

Essa sequência foi pensada para colaborar com a etapa final, em que o aluno é convidado a escrever a história narrada da tirinha, expondo os elementos observados nos momentos de análise individual e coletiva do texto, além de haver a possibilidade de enriquecer seu texto com outras informações de acordo com sua criatividade, mas que não extrapolem o contexto no qual a tira está inserida. A seguir, é possível visualizar a atividade proposta, que será apresentada integralmente na seção *Anexos*:

Leia com atenção a tirinha abaixo.



<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>

Depois da leitura, vamos conversar sobre esse texto?

1. O que está acontecendo no primeiro quadrinho? Para a análise do primeiro quadrinho, repare o que Armandinho segura em uma de suas mãos e suas expressões corporal e facial.
2. O segundo quadrinho surpreende o leitor, não é? Por quê?
3. Quem você acha que Armandinho abraçou? Por quê?
4. Por que você acha que Armandinho jogou o buquê no chão? O que isso revela sobre a mensagem deixada para o leitor pelo texto?
5. Nas linhas a seguir, você deve contar a história desse abraço de Armandinho, explorando os elementos que já observamos em nosso momento de análise do texto, além de outras informações inseridas por você.

5.2 Sequência de atividades-piloto

Esta atividade foi idealizada para ser aplicada ao longo de dois tempos de aula de 50 minutos cada um e em grupos de, no máximo, 4 alunos. O número reduzido de alunos por grupo tem como finalidade facilitar a comunicação entre eles durante sua realização.

A atividade em questão consiste em um jogo, no qual são apresentados, em peças de EVA, constituintes de três orações, que organizados formam três períodos simples, além de sinais de pontuação distintos para encerrá-los. Ademais, organizamos esses constituintes em peças com cores diferentes: ao constituinte que equivale ao “sujeito” reservamos a cor laranja;

às formas verbais, o vermelho; aos “complementos verbais”, o amarelo; aos sinais de pontuação, o lilás; e, ao único “adjunto adverbial” do jogo, o rosa.

A seguir, a imagem ilustra o jogo ora descrito:

Figura 1: Jogo *Os constituintes e os sinais de pontuação* (1ª fase)



Fonte: Elaboração própria

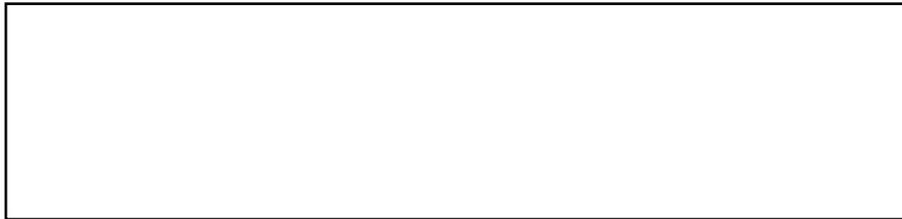
Percebe-se que, inicialmente, escolhemos verbos que reclamam dois argumentos e que optamos por inserir no jogo somente um adjunto adverbial, como mencionado anteriormente, especificamente de tempo. Ao longo de nosso trabalho, esperamos aumentar a complexidade das estruturas apresentadas aos estudantes. Ademais, optamos por contextualizar as orações a partir de referências do livro *Diário de Anne Frank*, leitura feita com a turma no primeiro semestre do ano de 2022.

Para além da manipulação dos constituintes da oração, há a proposta de uma pequena sequência de atividades de reflexão sobre o jogo. Os alunos devem transcrever as frases criadas a partir da manipulação das peças em um espaço específico e precisam comparar as suas produções com as de outro grupo.

Além disso, o grupo precisa elaborar oralmente suas estratégias para a construção das orações, assim como analisar o reflexo da pontuação usada para o sentido dos períodos. Por fim, os alunos são desafiados a alterarem as frases, manipulando os argumentos novamente, para que possam ser formados novos contextos.

A seguir, é possível visualizar a atividade proposta, que, tal como a atividade diagnóstica, também será apresentada integralmente na seção *Anexos*:

1. Agora que vocês já organizaram as frases, escrevam-nas no espaço abaixo.



Vamos conversar sobre a atividade?

2. Comparem as suas frases com as formadas por outro grupo. Há diferenças? Quais?
3. Qual(is) a(s) estratégia(s) usada(s) pelo grupo para organizar as frases?
4. Observe a pontuação usada. Há diferenças na pontuação usada? Quais as mudanças causadas nas frases a partir da pontuação?
5. Vocês seriam capazes de formar outras frases com as mesmas peças? Quais? Escreva no espaço abaixo as novas frases.



Essa proposta teve como embasamento teórico, para a sua idealização, o ensino de gramática em três eixos, proposto por Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018), a metodologia ativa, de acordo com Pilati (2017), e a descrição da estrutura da sentença, conforme Negrão *et al.* (2003).

O desenvolvimento dessa atividade, ainda que preliminarmente, pretende iniciar o trabalho de consciência sintática do aluno. Desse modo, a partir da manipulação dos constituintes apresentados, pretendemos que o aluno reflita sobre a relação da organização sintática da oração com o uso da pontuação. De acordo com Negrão *et al.* (2003),

Saber como os itens lexicais de uma língua se estruturam em uma sentença é a parte central da competência linguística dos seres humanos, tal como é entendida pela Gramática Gerativa. O falante de qualquer língua natural tem um conhecimento inato sobre como os itens lexicais de sua língua se organizam para formar expressões mais e mais complexas, até chegar ao nível da sentença. (NEGRÃO *et al.*, 2003, p. 1)

Além disso, como mencionado anteriormente, baseamo-nos nos princípios que regem a Metodologia da Aprendizagem Linguística Ativa, de Pilati (2017), tanto para a construção dessa primeira proposta de atividade-piloto, como para a atividade diagnóstica. Dessa maneira, compreendendo que todos já temos amplo conhecimento a respeito de nossa língua, pretendemos criar, através da confecção de material concreto, com inspiração nas oficinas descritas por Pilati (2017) no livro *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*, assim como em trabalhos divulgados nas redes sociais da Gramaticoteca, um jogo que versa acerca dos conhecimentos básicos das propriedades sintáticas da língua, considerando, portanto, que

são inatos os conhecimentos acerca da formação de orações, podemos concluir que sabemos, inconscientemente, que verbos selecionam argumentos e vamos aprendendo, cada vez mais, quais tipos de verbos selecionam quais argumentos, assim como vamos ampliando nosso repertório lexical. (PILATI, 2017, p. 65)

Dessa forma, por meio desse material concreto, pensamos em mobilizar o conhecimento prévio dos alunos sobre a gramática de sua língua (entendendo, neste contexto, o termo “gramática” como sistema de princípios e regras adquiridos naturalmente pelos falantes, como resultado da aquisição da língua), sensibilizando-os a pensarem em critérios para organizar hierarquicamente os constituintes das orações. A esse respeito, como vimos em seções anteriores, no que se refere ao conhecimento prévio dos alunos, Pilati (2017) demonstra que precisamos considerar duas interpretações:

- a) [...] o conhecimento prévio dos alunos é um conhecimento muito complexo e profundo, pois, ao chegarem à Educação Básica, todos os alunos já dominam sua língua com perfeição, portanto, já possuem um conhecimento linguístico vasto.
- b) Quanto ao conhecimento linguístico pedagógico, o conhecimento sobre aspectos da gramática que o aluno já aprendeu em outras séries, é necessário que o professor saiba quais conceitos seus alunos já dominam para que possa auxiliá-los a desenvolver ainda mais seus conhecimentos. (PILATI, 2017, p. 102-103)

No que tange ao ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2017), a referida atividade mobiliza, prioritariamente, o Eixo I, o eixo de ensino de gramática como atividade reflexiva, já que explora saberes linguísticos e epilinguísticos do tema aqui estudado. Inicialmente, os exercícios propostos permitem que os alunos busquem os conhecimentos intuitivos de sua língua, sua gramática interna. No decorrer da atividade, os alunos são convidados a manipularem os constituintes da oração, testando novas possibilidades, criando contextos possíveis, ou seja, atividades de natureza epilinguística. Assim,

[...] entende-se que o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permite significar e fazem a tessitura textual acontecer. (VIEIRA, 2017, p. 53-54)

Desse modo, mobiliza-se, em consequência, também o Eixo II, eixo que relaciona gramática à produção de sentidos. Além disso, a última atividade proposta ao aluno, em que ele precisa manipular as peças que compõem as orações para formar novas sentenças com sentidos distintos, também contempla os eixos I e II. Conclui-se, portanto, que é a gramática que permite a produção criativa/criadora de sentidos.

Em conclusão, compreendemos que essa atividade possa iniciar a elaboração de hipóteses por parte dos alunos em relação à estrutura da sentença, a fim de que percebam a hierarquização de seus constituintes e que “[...] esses constituintes se organizam a partir de um núcleo cujas exigências sintáticas e semânticas devem ser satisfeitas pelos elementos que vão se compor com ele.” (NEGRÃO *et al.*, 2003, p. 11).

Na seção seguinte, apresentaremos alguns resultados preliminares das atividades aplicadas durante a experiência-piloto: atividade diagnóstica e atividade em grupo.

5.3 Os resultados preliminares

Como mencionado anteriormente, nesta seção faremos análises preliminares a partir das produções textuais dos alunos, evidenciando o uso da pontuação relacionada à construção dos períodos/delimitação das sentenças.

5.3.1 Resultados da atividade diagnóstica

A atividade diagnóstica foi aplicada à turma 603 no dia 24 de maio de 2022, em dois tempos de aula de 50 minutos, sem intercorrências que pudessem prejudicar seu desenvolvimento. Dos 36 alunos matriculados nesta turma, 33 estavam presentes e participaram da atividade. Ressaltamos que os três alunos ausentes tiveram a oportunidade de realizá-la, antes da aplicação da atividade-piloto, uma vez que a ideia é contemplar a turma em sua totalidade, a fim de alcançar resultados confiáveis quanto à análise dos dados e à definição do perfil da turma.

Para ilustrar os resultados encontrados, selecionamos alguns textos que podem demonstrar que a hipótese inicial acerca da dificuldade dos alunos na delimitação das sentenças foi confirmada, ratificando a importância de nosso trabalho. Desse modo, a seguir apresentaremos a transcrição da atividade diagnóstica de cinco produções textuais, respeitando fielmente a escrita de cada um desses alunos.

Estudante 1

Uma história do armandinho

Era uma vez, o Armandinho se preparando para dar um boque de flor para sua mãe, então ele floricultura e comprou a flor mais Bonita rosa naquele dia era dia das mães, junto de chocolate branco, então ele voltou pra casa andando, entao no meio do caminho teve ideia de comprar um cachorro mais o pet shop tava fechado, então finalmente chegou Em casa, então ele saiu correndo e esqueceu o presente, entao A mãe falou que o verdadeiro presente, e estar presente naquele dia E fim.

Estudante 2

O buquê de flores

Em um lindo dia Armandinho decidiu dar um lindo buquê de flores para a sua querida e amada mãe, ele coleu as mais lindas flores para entregar para a sua mãe, no meio do caminho Armandinho foi lembrando das coisas que passou com a sua mãe e percebeu que o amor vale bem mais do que um lindo buquê de flores. Quando viu sua mãe correu para um abraço bem apertado e deixou ali no chão as flores que daria a ela, e sua mãe assim, percebendo pegou o buquê e disse a ele “Que bom que você aprendeu que o amor é tudo, estou orgulhosa de você” e Armandinho ficou muito feliz com a fala de sua mãe e abraçou-la novamente.

Estudante 3

O abraço de Armandinho

Primeiro Armandinho está com um buquê de flores na mão e depois ele larga o buquê de flores no chão mas continua feliz ele está abraçando uma mulher que parece ser a mãe de Armandinho porque ele dá um abraço tão apertado nela e também parece que ela chegou de uma viagem muito longa e ele acha que o buquê de flores não fosse tão importante do que aquele abraço apertado que demonstrou mais do que só amor demonstrou carinho, paixão e afeto por ela então dá pra saber que ela é importante pra ele.

Moral da história:

As vezes um abraço é melhor que qualquer coisa pra demonstrar carinho, amor, afeto e paixão.

Estudante 4

Viajem!

O Armandinho recebeu a notícia de que sua mãe voltaria de viagem então ficou super feliz, horas depois recebeu outra falando que seu voo foi adiado, ele ficou muito triste e esperou, esperou e finalmente se passaram os 3 meses! Ele ficou muito feliz mal dormiu e sua mãe ligou dizendo que já estava no hotel só que voltaria logo, ele perguntou se demoraria e a mãe disse não, 2 dias passaram e Armandinho foi a floricultura e comprou suas flores favoritas, e foi ao hotel chegando lá esperou sua mãe na recepção, então viu sua mãe e deixou as flores, ele só queria matar a saudade naquele momento, depois foram pra casa e Armandinho não largava sua mãe!

Estudante 5

O armandinho o garoto exemplo

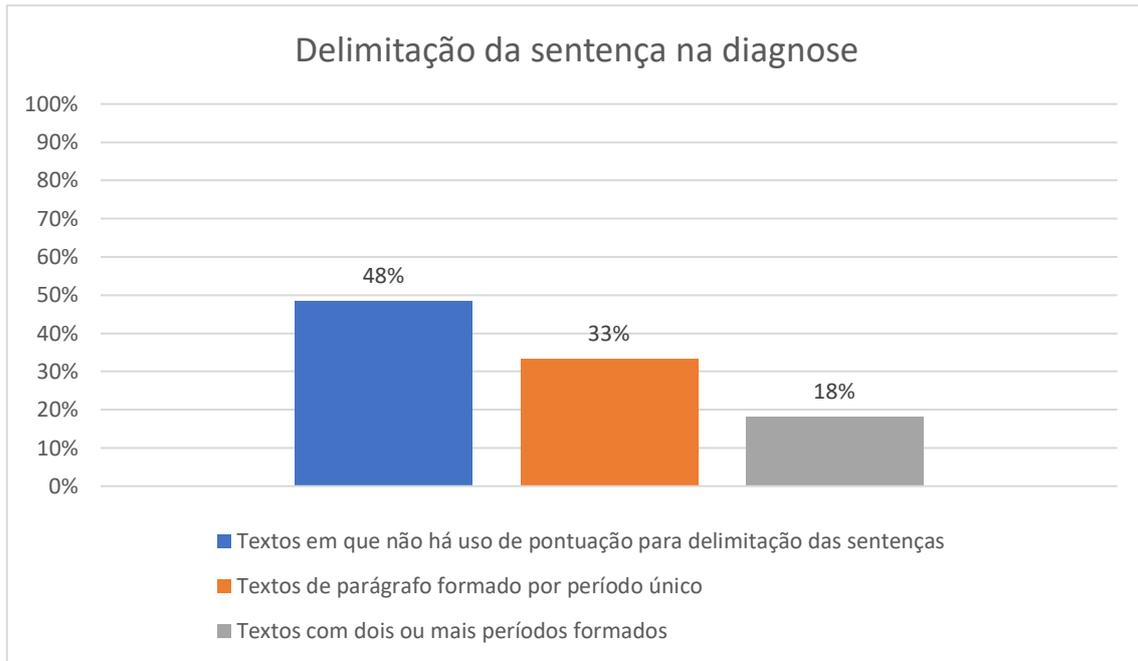
O armandinho tinha Boas notas na escola só A e B Seu pai Sua mãe ia viaja para Nova Yok e los angeles a trabalho Seu pai era legal mais não como a mãe armandinho tinha bricado na escola seu pai ficol infeliz mas não o bateu e ligou para sua mãe a falou foltarei para casa no seu aniversário sua mãe ficou ele ficou veliz deu ele até flores, ele level por gostar de su mãe e a amar juntos.

Nota-se, nos exemplos, assim como na totalidade das redações, problemas relacionados à construção dos períodos. Todas as redações apresentaram dificuldades, em maior ou em menor grau, acerca do uso da pontuação para a delimitação da sentença. Os alunos, no entanto, não demonstraram dificuldades significativas no que se refere à estrutura do texto narrativo, tampouco em relação aos elementos básicos da narrativa. Além disso, eles conseguiram construir textos que atenderam à temática pedida. Contudo, alguns textos se tornam de difícil compreensão e alguns, ininteligíveis, por não apresentarem pontuação alguma.

Logo, percebemos que a questão gramatical sinalizada, a falta de organização do texto em períodos, que demonstra falta do domínio do sistema de pontuação por parte dos alunos, interfere diretamente na coesão, na coerência e na inteligibilidade dos textos. Demonstra-se, desse modo, o exposto por Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018) na proposta de três eixos para o ensino de gramática, especificamente no previsto na relação entre os eixos I (a gramática como atividade reflexiva) e II (desenvolvimento da competência comunicativa): a relação entre a gramática e a produção dos sentidos, ou seja, entre a sintaxe da língua e a semântica até mesmo no plano textual-discursivo.

A análise do conjunto de redações de nossa atividade diagnóstica, em dados numéricos, pode ser assim compreendida: 16 textos com ausência de pontuação ou criação de período; 11 textos nos quais foram criados parágrafo de período único; e 6 textos que apresentam mais de um período, e que, ainda assim, têm problemas evidentes de delimitação dos períodos e segmentação dos textos, por meio da falta de delimitação das sentenças. Além do mais, algumas dessas produções textuais salientam que muitos desses alunos atribuem à vírgula a função de encerrar um período. A fim de facilitar as informações aqui enunciadas, apresentaremos, a seguir, um gráfico que as ilustra.

Gráfico 1: Resultados da diagnose quanto às dificuldades de pontuação



Fonte: Elaboração própria

Ressaltamos, também, que os textos de parágrafo único foram apontados aqui como uma falha estrutural dessas produções, porque há evidências nos textos desses alunos de que o parágrafo único foi criado porque esses estudantes não reconheceram os períodos que o compunham, isto é, pontuaram indiscriminadamente o texto com um único ponto final, após a última palavra escrita por eles.

Tomando como base a análise das referidas produções da atividade diagnóstica, foi possível constatar, inicialmente, a falta de ou o limitado conhecimento gramatical prévio dos alunos a respeito do tema desta pesquisa. Além da grande dificuldade no uso dos sinais no nível da sentença, percebemos que alguns alunos usam indiscriminadamente a vírgula e o ponto, mais precisamente aquela no lugar deste, utilizando-se letra maiúscula logo após a vírgula, o que também sugere que ali haveria novo período.

A falta de delimitação da sentença cria, na maior parte desses textos, um problema de paragrafação: sem delimitar a sentença, percebemos que o aluno não segmenta seu texto, sequer em princípio, meio e fim, apesar de percebermos essa organização no enredo das histórias. Além do mais, é notório que, nos textos de alunos que usaram alguma pontuação, elas estavam atreladas à pontuação indicativa do discurso direto, demonstrando algum domínio nesse uso específico: uso do travessão, uso de pontos indicando perguntas e ponto final.

Esse foi, portanto, nosso ponto de partida para idealizar a atividade em grupo que versa sobre a relação da estrutura sintática da oração e a pontuação. Na seção subsequente, apresentaremos resultados iniciais dessa atividade.

5.3.2 Resultados da atividade em grupo

Nesta seção, apresentaremos alguns resultados de nossa observação acerca da atividade-piloto, realizada, em grupo, no dia 07 de junho, em dois tempos de aula de 50 minutos, sem intercorrências que pudessem inviabilizar sua realização.

A seguir, reproduziremos uma amostra das respostas conseguidas na aplicação dessa atividade, transcrevendo, com fidelidade ao trabalho original, quatro dos dez trabalhos realizados nesta etapa.

Grupo de estudantes 1

Anne adora flores!

Otto ama sua família!

Margot perdeu a bola de beisebol.

Grupo de estudantes 2

Hoje Otto perdeu a bola de beisebol.

margot adora flores?

Anne ama sua família!

Grupo de estudantes 3

Hoje Otto perdeu a bola de beisebol?

Anne ama sua família!

Margot adora a bola de beisebol.

Grupo de estudantes 4

HOJE OTTO PERDEU A BOLA de beisebol!

Anne adora flores?

Margot ama sua família.

Podemos notar, a partir da análise das respostas do primeiro exercício aplicado, que, de modo geral, os grupos conseguiram alcançar, com êxito, o objetivo: eles construíram as frases, satisfazendo a predicação verbal, ou seja, completando corretamente os lugares dos argumentos em torno da forma verbal. Além disso, finalizaram essas sentenças por meio de um sinal de pontuação.

Somente um dos grupos, que não está nesta amostra, construiu as frases sem sinal algum. O grupo que não escreveu as frases com sinais de pontuação também não os utilizou na hora de construir as sentenças com o material concreto. Observamos que as peças do jogo que correspondiam aos sinais ficaram esquecidas em um canto do espaço usado para manipular as peças. Ao final da atividade, questionei o grupo a respeito do ocorrido. Eles disseram: “esquecemos de usar essas peças dos pontos, por isso não ‘tá’ no papel”.

Além do mencionado, vale ressaltar as estratégias para o uso do adjunto adverbial “hoje” na construção dessas sentenças. Dos dez trabalhos produzidos, dois grupos, simplesmente, optaram por não incluir esse constituinte. Os outros oito grupos optaram por topicalizar esse constituinte, iniciando as frases com ele, desconsiderando o fato de o item lexical “hoje” ter sido grafado somente com letras minúsculas. Seis desses grupos alteraram a escrita do “hoje”, grafando-o com letra maiúscula, quando o colocaram no início da sentença, e os outros dois não alteraram sua grafia, apesar de iniciar a sentença.

A segunda etapa dessa atividade foi de observação das construções feitas por eles e pelos demais grupos. Por uma questão de logística, cada grupo observou as respostas de um único outro grupo. Os grupos trocaram as folhas entre eles e precisaram contar aos demais, ou seja, a toda a turma, se havia diferenças entre suas respostas e quais eram elas. Os grupos observaram, então, que “eles escolheram outras pessoas para escrever a frase”, “mudaram a posição da palavra”, “mudaram as peças”, “mudaram o ponto de lugar” etc.

Após destrocarem as folhas, foi o momento de pensar qual(is) a(s) estratégia(s) foi(foram) usada(s) pelo grupo para organizar as frases. Nessa etapa, os grupos responderam: “Não sei definir.”; “O contexto.”; “O roteiro do livro.”; “Foi tipo um xadrez.”; “Coloquei o que estava no livro.”; “Pensei em palavras que combinam com as outras.” e “A gente viu o que estava combinando mais para montar as palavras.”.

Analisando as respostas sugeridas pelos alunos sobre quais estratégias usaram, pensamos que, talvez, o uso de frases inspiradas no livro *Diário de Anne Frank*, trabalhado ao longo do semestre, não tenha sido a escolha ideal, já que alguns dos grupos se apoiaram na história, que já conheciam, na construção das frases. Dessa maneira, imaginamos que aplicar

uma atividade semelhante, com contextos aleatórios, possa colaborar mais para a reflexão acerca das estratégias usadas para a construção das sentenças.

A despeito da reflexão do parágrafo anterior, as respostas dos alunos ratificam as descrições apresentados na seção *os estudos descritivos e os conceitos de frase, oração e período*, assim como dos autores que embasaram nossos pressupostos teórico-metodológicos, pois demonstram que, por mais que não tenham sido expostos ao tema gramatical dos constituintes de uma oração, eles conseguiram perceber uma hierarquia entre esses constituintes, a fim de construir uma sentença coerente. O conhecimento sobre sua língua materna, intuitivamente, permite-lhes combinar os constituintes, de modo a satisfazer as exigências dos verbos selecionados para essa atividade.

Ademais, pedimos aos alunos que refletissem sobre o uso dos sinais de pontuação e explicassem oralmente se há diferenças na pontuação usada e quais as mudanças causadas nas frases a partir dessa pontuação. Todos os grupos conseguiram reconhecer que há diferenças; no entanto, alguns não souberam expressar exatamente essas diferenças. Desse modo, os grupos que conseguiram formular alguma explicação responderam que “Eles mostram outra coisa.”; “As frases mudam as expressões, o jeito de falar.”; “Uma (frase) é uma pergunta e as outras, não.” e “O que muda é o objetivo das frases.”.

Como última etapa da atividade-piloto, pensamos em um exercício em que os alunos pudessem reorganizar os constituintes, testando novas possibilidades e construindo novas sentenças. Para ilustrar essa fase, transcreveremos as respostas dos cinco grupos escolhidos na primeira amostra, respeitando a ordem em que apareceram no início desta seção.

Reorganização das sentenças do grupo de estudantes 1

ane ama flores!

otto perdeu sua familia.

hoje margot adora a bola de beisebol?

Reorganização das sentenças do grupo de estudantes 2

Margot adora flores!

Anne ama sua familia.

Otto perdeu a bola de beisebol hoje?

Reorganização das sentenças do grupo de estudantes 3

Margot ama flores?

Hoje Anne perdeu sua família!

Otto adora a bola de beisebol.

Reorganização das sentenças do grupo de estudantes 4

Margot perde a bola de beisebol hoje.

anne ama otto?

sua família adora a bola de beisebol!

Reorganização das sentenças do grupo de estudantes 5

ana adora Margot?

Margot ama ana.

otto adora sua família.

otto perdeu sua família.

Hoje ana ama flores

Margot adora bola de beisebol!

Para além das observações de alguns erros ortográficos, percebemos que os alunos, mais uma vez, conseguiram manipular os constituintes de maneira a construir novos contextos possíveis. Notamos que alguns alteraram somente o uso dos sinais de pontuação; outros, as formas verbais; e os demais alteraram todos os elementos possíveis. Concluímos, dessa forma, a etapa embrionária de um trabalho que busca construir bases para o uso consciente e autônomo das estruturas sintáticas e, conseqüentemente, para o uso também consciente e autônomo dos sinais (pontos) responsáveis por finalizar essas sentenças construídas. Evidenciamos, entretanto, que ainda não foi possível fazer um trabalho metalinguístico, que proporcionasse a sistematização dos conhecimentos abordados nas atividades.

Na seção seguinte, apresentamos as propostas de atividades formuladas a partir da observação dos dados resultantes da atividade-piloto. As atividades elaboradas foram organizadas em três etapas, nas quais nos aprofundamos no trabalho com a organização sintática das sentenças e sua relação com a pontuação. Ao longo das seções seguintes, além de descrevermos as atividades e sua aplicação, apresentamos e analisamos seus resultados.

6. PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Neste capítulo, apresentamos a descrição das atividades aplicadas e as análises qualitativa e quantitativa de seus resultados no que tange ao trabalho com a delimitação da sentença para uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental II da rede estadual do Rio de Janeiro, no contexto e perfil descritos no segundo capítulo desta dissertação.

Para tanto, em 6.1, apresentamos a primeira sequência de atividades aplicadas; em 6.2, a segunda sequência de atividades propostas à turma, sequência que, inicialmente, não estava planejada, porém se impôs, já que surgiu a partir de uma dificuldade demonstrada pelos alunos em etapa anterior; e, por fim, em 6.3, a última sequência de atividades aplicadas, a qual é uma retomada ao foco de nossa pesquisa: a aplicação dos sinais de pontuação na delimitação das sentenças.

6.1. A primeira proposta de sequência de atividades à luz do ensino de gramática em três eixos

A primeira sequência de atividades foi aplicada após o recesso semestral previsto em calendário escolar divulgado pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, em agosto de 2022. As atividades abordadas nesta seção foram idealizadas após a análise dos resultados, dos acertos e dos equívocos da experiência-piloto, experiência preliminar apresentada na etapa da Qualificação de nossa pesquisa e reproduzida no Capítulo 5 desta dissertação.

A seguir, a fim de demonstrar o contexto de aplicação, a descrição da sequência de atividades e seus resultados, organizamos a seção a partir das atividades aplicadas. Por isso, em 6.1.1, abordamos a nova atividade diagnóstica; em 6.1.2., a atividade que denominamos “Varal das sentenças” (denominação inspirada nas propostas da Gramaticoteca, de Eloisa Pilati); e, em 6.1.3, descrevemos uma atividade em grupo que finaliza a sequência e a partir da qual foi necessário replanejar os próximos passos da pesquisa, devido aos resultados observados em sua aplicação.

6.1.1. A nova atividade diagnóstica

A aplicação de uma nova atividade diagnóstica foi necessária, porque, conforme sinalizado anteriormente, a experiência-piloto, apesar de ter sido uma ferramenta relevante para pensarmos o caminho que seguiríamos nas atividades subsequentes, após reconhecermos falhas e potencialidades de nosso trabalho, ela constituiu apenas um primeiro contato com o tema, ainda bastante embrionário. Além disso, tivemos um espaço de tempo importante entre a aplicação da experiência-piloto e a realização da nova atividade diagnóstica, que compreendeu o recesso escolar do meio do ano de 2022 e o tempo de planejamento e de construção das novas atividades.

Participaram da nova atividade diagnóstica 39 alunos, todos matriculados na mesma escola e na mesma turma do 6º ano do ensino fundamental, cujo perfil foi traçado no segundo capítulo deste trabalho. A respeito dessa quantidade de alunos participantes – acima da quantidade da experiência-piloto –, informamos que, no decorrer do ano letivo, recebemos matrícula de novos alunos, que foram incorporados ao desenvolvimento de nossa pesquisa.

Realizamos a nova atividade diagnóstica em algumas etapas: a primeira, a leitura individual na íntegra do conto “O retrato oval”, do escritor norte-americano Edgar Allan Poe; a segunda etapa, assistir ao curta-metragem “O retrato oval”, inspirado no conto homônimo de Edgar Allan Poe; e a última etapa, a produção do texto proposta na atividade diagnóstica, também baseada no conto “O retrato oval”.

A escolha pelo conto de terror se deveu a um pedido da própria turma para que lêssemos essa modalidade de contos em sala. Nessa ocasião, a turma trabalhava com o gênero textual conto, uma sugestão do próprio livro didático: *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de texto e Linguagem*, dos autores Cristiane Siniscalchi e Wilton Ormundo, escolhido para o 6º ano. Esse livro didático apresentava o gênero textual conto por meio da análise estrutural do gênero, da compreensão e da interpretação de dois contos: “Pega ladrão, Papai Noel”, um conto que explora o humor, do escritor paulista Marcos Rey, e “Trem Fantasma”, do escritor gaúcho Moacyr Scliar.

A turma criou, a partir do título, uma grande expectativa com o conto “Trem Fantasma” de que se tratava de um conto de terror. No entanto, esse conto é bastante dramático, uma vez que aborda o último pedido de um menino chamado Matias, com nove anos de idade, que sofre de leucemia, em estágio terminal: andar em um trem fantasma. Já bastante debilitado, a família e um amigo, o narrador-personagem da história, improvisam um trem fantasma em sua casa, realizando o sonho do menino. Os alunos não se conformaram com o destino trágico

do menino, assim como com a frustração de não terem lido um conto de terror. Decidimos planejar algumas aulas com contos de terror, realizando o desejo dos alunos.

Desse modo, selecionamos um conto de terror clássico de Edgar Allan Poe, “O retrato oval”, na versão traduzida por Márcia Pedreira, presente no livro *Contos Universais* da Coleção *Para Gostar de Ler*. Os alunos fizeram, inicialmente, uma leitura individual. Na sequência, realizamos uma leitura em voz alta do mesmo conto, antes dos comentários gerais do grupo sobre o texto. Esse momento da leitura durou cerca de dois tempos de 50 minutos cada.

Na aula seguinte, antes da realização da produção textual, sugerida pela atividade diagnóstica, retomamos a história do conto “O retrato oval”. Primeiramente, os alunos relembrou o enredo, as passagens que mais os marcaram e as sensações provocadas pela leitura. Na sequência, assistimos ao curta-metragem em animação “O retrato Oval” do espanhol Antonio Frías Carmona, inspirado no conto homônimo. Terminada a sessão do curta-metragem no auditório da escola, voltamos à sala de aula para a realização da atividade diagnóstica. Os alunos tiveram 70 minutos para realizar a seguinte atividade:

Para realizar a atividade, relembremos o final...

“E então executou-se o retoque necessário [...] por um momento o pintor caiu em transe, extasiado com a obra que criara. Porém, no momento seguinte, estremeceu [...], exclamou com um grito: ‘Mas isto é a própria Vida!’. E quando afinal virou-se para olhar a própria amada... estava morta!”

<file:///C:/Users/Edu/Downloads/Poe%20O%20RETRATO%20OVAL.pdf>

Agora, mãos à obra!

Nas linhas a seguir, você deve continuar a história de Poe. Pense em alguns questionamentos que podem contribuir para sua produção textual:

- O que aconteceu imediatamente após a percepção do pintor a respeito da morte de sua mulher?
- Qual foi o destino do pintor?

Pode usar e abusar de sua imaginação! Capriche!

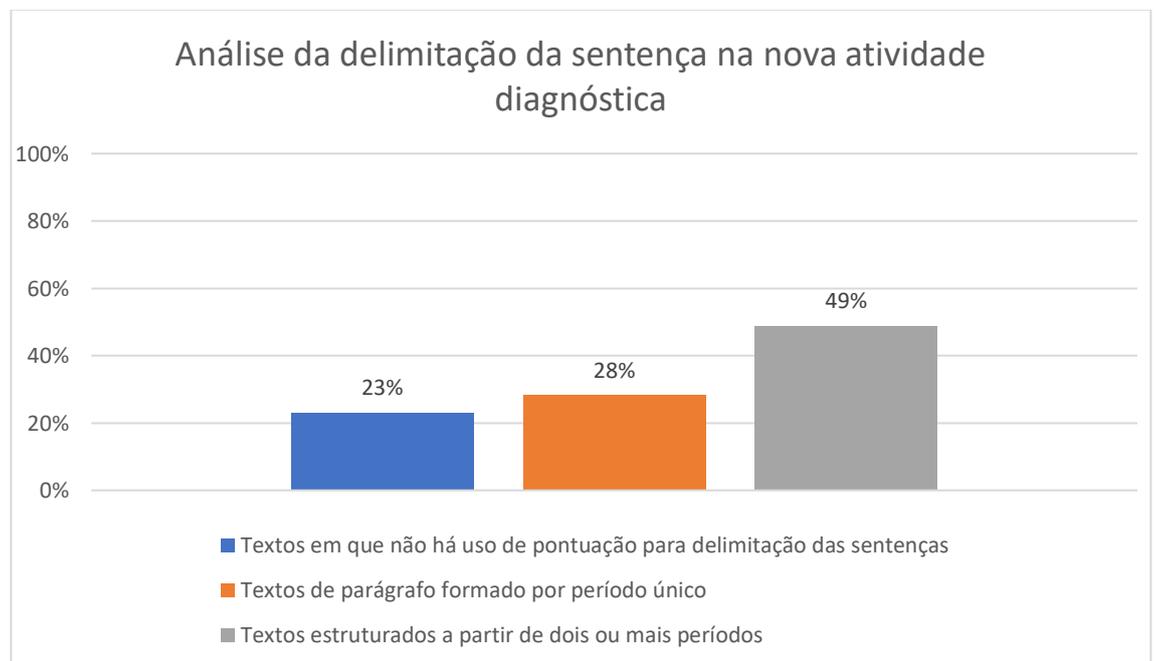
A atividade descrita acima encontra-se, na íntegra, na seção Anexos. Dito isso, na seção seguinte, analisamos os resultados encontrados.

6.1.1.1 Resultados da nova atividade diagnóstica

Quantitativamente, observamos que o conjunto das 39 redações produzidas a partir da nova atividade diagnóstica apresenta, em dados numéricos, resultados consideravelmente distintos dos verificados na primeira atividade diagnóstica aplicada à turma. Desse modo, 9/39 textos não apresentam sinais de pontuação para a delimitação das sentenças criadas, 7 textos a menos do que a amostra da primeira atividade diagnóstica; 11/39 textos apresentam um único sinal de pontuação – criando um texto com período único –, a mesma quantidade da atividade diagnóstica anterior; e, por fim, 19/39 textos foram estruturados com dois ou mais períodos, quantidade bem acima dos 6 textos encontrados anteriormente.

Para ilustrar de forma mais clara, apresentamos um gráfico a seguir:

Gráfico 2: Resultado geral da nova diagnose quanto ao uso da pontuação na criação de períodos.



Fonte: Elaboração própria

No entanto, analisando qualitativamente esses resultados, precisamos destacar algumas diferenças cruciais. Inicialmente, destacamos que dois dos nove textos que não apresentam sinais de pontuação para a delimitação das sentenças foram produzidos por alunos que possuem algum laudo indicando comprometimento cognitivo e que, portanto, deveriam ter

algum tipo de acompanhamento especializado que pudesse colaborar com seu processo de aprendizagem. Entretanto, a SEEDUC não oferece a esses alunos, ao menos na escola em que esta pesquisa foi realizada, esse atendimento ou auxílio diferenciado. Somente é oferecido pelo órgão competente o profissional “cuidador” – nomenclatura sugerida pelo órgão responsável – destinado a alunos com alguma dificuldade de locomoção. Logo, os alunos contam somente com a ajuda de seus professores em sala de aula.

Esses textos, sem sinais de pontuação formando períodos, têm, de maneira geral, um recurso em comum para substituir a ausência dos sinais de pontuação na demarcação da sentença: o uso excessivo e indiscriminado de conectores. Dentre os conectores usados, encontramos, principalmente, a conjunção “e”. Além disso, o uso do “aí”, com valor lógico-semântico de “então” e do advérbio “depois”. Com exceção de um texto, que é a junção aleatória de palavras, sem formar um fio lógico para garantir a inteligibilidade, todos os outros conseguem estruturar minimamente o que foi pedido na atividade.

Os textos estruturados com um único período, assim como os textos sem sinais de pontuação, são produções que usam indiscriminadamente o uso dos conectores, notadamente o “e” com valor lógico-semântico de adição. Ademais, com exceção de duas produções textuais, nas quais os alunos usaram algum tipo de sinal de pontuação no meio de um parágrafo, os demais textos usaram um único ponto final para indicar a conclusão do texto. Essas produções textuais, em que verificamos a construção de um período no meio de um parágrafo, eram bastante sucintas, ambas formadas por um único parágrafo, e há a possibilidade, por uma marca sombreada no papel, de que os alunos tenham apagado a pontuação usada no momento da reescrita do texto.

Devemos destacar que houve importante crescimento no número de textos estruturados a partir de dois ou mais períodos. Na primeira atividade diagnóstica que aplicamos, verificamos que somente 16% dos alunos, à época na turma, construíram textos com sinais de pontuação que indicavam mais de um período. Nesta nova diagnose, são aproximadamente 48% dos alunos da turma com duas ou mais segmentações em seu texto.

A partir da análise dos resultados da nova atividade diagnóstica, encontramos 19 textos, dos atuais 39 alunos, nessa condição. Por mais que esses textos apresentem alguns problemas na delimitação das sentenças, como, principalmente, o uso da vírgula em vez de sinais de pontuação responsáveis pela finalização das frases, percebemos uma mudança importante na consciência dos alunos acerca de quando é necessário finalizar as frases. Ademais, devemos frisar que, embora notemos, ainda, problemas pontuais na delimitação das

sentenças, esse grupo de textos apresenta menos repetições desnecessárias de conectores, assim como uma melhor organização na paragrafação dos textos.

A seguir, apresentamos uma pequena amostra de cinco produções do conjunto de redações que analisamos. Para efeito de esclarecimento, os textos dos estudantes 1 e 2 exemplificam as redações nas quais não encontramos nenhum tipo pontuação responsável pela segmentação do texto em períodos; os textos dos estudantes 3 e 4, as redações em que temos um único parágrafo, formado por um período único; e o texto do estudante 5 representa os textos estruturados a partir de dois ou mais períodos, ou seja, textos nos quais já verificamos segmentações do texto em duas ou mais sentenças.

Estudante 1

Logo assim que ele viu que ela morreu ele começou a chorar e ficou muito triste logo assim a fada apareceu e falou para ele beija ela ele a beijou-se e ela acordou-se ele ficou muito emocionado e começou a chora de felicidade e pediu muitas desculpas a ela e ficou muito Feliz com a volta dela e pediu muito obrigada a fada e depois ficou muito triste com oque aconteceu mais depois de uma semana ele morreu porque ele parou de come e se sentiu muito culpado e depois de uns meses a arte foi para no muzeu e ficou muito famoso

Estudante 2

Ao olhar sua esposa morta voltou a completar a arte como se sua esposa não fosse nada e assim alucinado em sua arte terminou-la na escuridão do terreão assim fazendo o sombrio pintor enlouqueceu com suas esculturas e pinturas chamando-o sempre “presas” para suas belíssimas pinturas, sendo assim o seu futuro

Estudante 3

Quando ele ver a mulher dele na quela situação ele percebe que não amava ela de verdade e começa a se lamentar pelo o que fez com a esposa e percebe que ele era um péssimo esposo e fica muito mal. Fim

Estudante 4

Ele ficou muito nervoso que até caiu para trás e ficou pálido e desmaiou quando acordou ele foi ligar para funerária e retirar o corpo e a polícia levou ela para a delegacia achando que ele tinha matado ela mas num certo ponto ele matou pós pediu para ela prender a respiração até ele terminar de pinta-la e no final de tudo ele não foi preso mais ficou com a consciencia pesada.

Estudante 5

Depois que o pintor viu a mulher morta, percebeu o real valor da mulher e fez mais um quadro dela, só que dessa vez mais triste, com a mulher chorando e acabada do rosto até os ombros, o pintor resolveu nunca mais arranjar uma mulher na vida, pois acha que nunca mais vai achar uma mulher como ela. Depois que fez o quadro resolveu dormir todo dia com ele.

No dia seguinte o pintor resolveu contratar um segurança para seu castelo pois estavam tacando muitas pedras nele por conta de não dar atenção a esposa, e quando descobriu, o segurança era o pai da mulher do pintor, que teve uma conversa com o pintor, o pai dela falou que não conheceu muito bem sua filha, e por isso nem ligou muito para sua morte. E o pintor sofreu a vida toda ao saber sobre o pai dela e a filha dele e a morte de sua esposa. Mas ele conseguiu carregar esse peso para sua vida toda.

Nossa intenção com a nova diagnose, portanto, era a de mapear os usos dos sinais que segmentam as sentenças pelos alunos da turma participante. Esse foi nosso novo ponto de partida para planejar as atividades que aplicaríamos na nova unidade didática. Conforme sinalizado no início deste capítulo, a primeira atividade, depois da nova diagnose, é o varal das sentenças, uma atividade na qual os alunos podem manipular os constituintes das orações, a fim de testar possibilidades de organização das sentenças e usar sua criatividade. Na seção seguinte, descrevemos essa atividade, o contexto em que foi aplicada e os resultados que encontramos em sua realização.

6.1.2 O varal das sentenças

O varal das sentenças consiste em uma atividade na qual os alunos são convidados a manipular os constituintes de orações, a fim de formar sentenças. Esta etapa foi inspirada nas atividades propostas por Pilati (2017), principalmente nas apresentadas em sua primeira aula do Curso de Extensão, disponibilizadas em uma plataforma de vídeos online no canal

Gramaticoteca 2.0⁴. O objetivo dessa atividade, consoante Pilati (2017), é fazer com que o aluno compreenda o processo de formação das orações. Desse modo, por meio do material concreto, é possível proporcionar ao aluno, de forma lúdica, a experimentação do sistema de sua língua.

Para a sua realização, precisamos de poucos recursos materiais: um pedaço de barbante, com tamanho suficiente para a extensão de uma sentença com os sintagmas disponíveis; fita adesiva para colar, durante a atividade, as extremidades do barbante; pregadores e sintagmas previamente escolhidos e escritos em um pedaço de papel que, organizados, sejam capazes de formar sentenças, assim como sinais de pontuação responsáveis pela delimitação do período.

Nosso objetivo com essa atividade é colaborar para o desenvolvimento da consciência sintática dos alunos, sensibilizando-os para o trabalho com a estrutura de sua língua. Segundo Maia (2019),

a consciência sintática atribui representação mental a grupos de palavras ou sintagmas articulados estruturalmente para formar as sentenças, permitindo, em outras palavras, a metacognição da capacidade estruturante de se concatenar e organizar composicionalmente os constituintes das frases. (MAIA, 2019, p. 31)

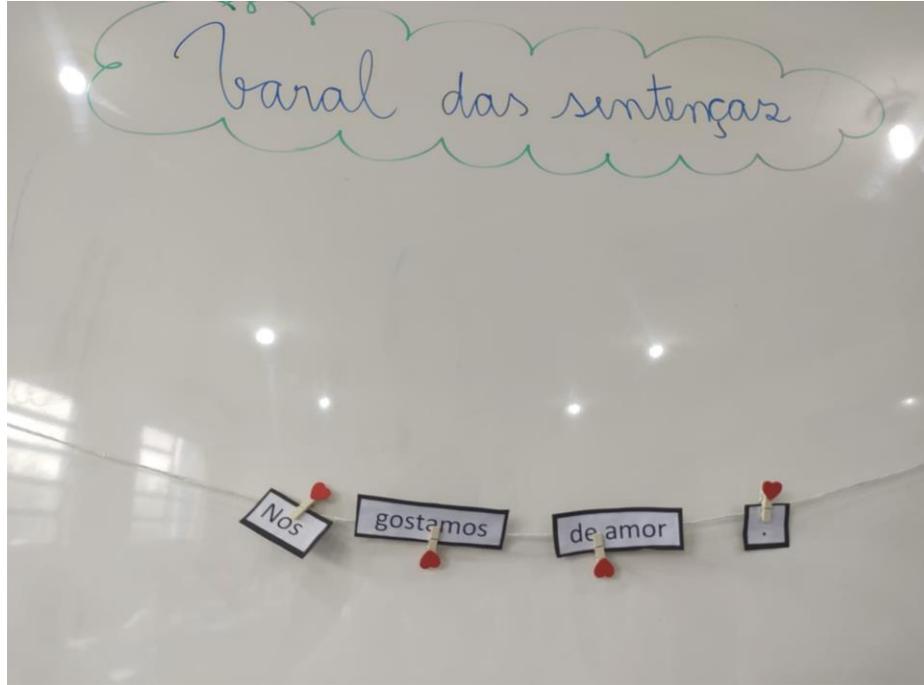
No âmbito do ensino de gramática em três frentes de trabalho, o varal das sentenças é uma atividade de natureza epilinguística que mobiliza os Eixos I e II de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018). Esta proposta permite que o aluno mobilize seus conhecimentos inatos sobre como a sua língua se organiza e funciona (Eixo I) e, assim, compreenda a sintaxe básica da Língua Portuguesa. Ademais, esta etapa também favorece a reflexão do aluno acerca dos sentidos produzidos (Eixo II), a partir da manipulação dos constituintes das orações.

O início do jogo “Varal das sentenças” se dá a partir da escolha, por parte da professora-pesquisadora, de um termo predicador, prendendo-o no barbante com um pregador. Na sequência, um aluno é desafiado a continuar a construção da cena e prende, também no barbante, um constituinte da cena para aquele verbo (no caso dos predicados verbais). Em seguida, esse aluno desafia outro aluno e, assim, sucessivamente, até que algum aluno desafiado finalize a sentença com uma pontuação.

⁴ A aula mencionada pode ser acessada na plataforma digital YouTube no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=uPh2HTr2lkU&t=14s>

A seguir, a imagem ilustra uma sentença criada pelos alunos durante a atividade ora descrita:

Figura 2: *Varal das sentenças* (2ª fase)



Fonte: Elaboração própria

6.1.2.1 Análise da aplicação do Varal de sentenças

Essa atividade foi realizada com 35 alunos presentes em dois tempos de aula de 50 minutos e, dessa primeira sequência, foi a atividade pela qual os alunos demonstraram maior pré-disposição a participar. O fato de a atividade ter sido apresentada como um jogo, certamente, fez com que a recepção dos alunos tenha sido a melhor possível, o que facilitou a cooperação e a interação da turma durante a atividade.

O jogo transcorreu como esperado; uma vez que “são inatos os conhecimentos acerca da formação de orações, podemos concluir que sabemos, inconscientemente, que verbos selecionam argumentos” (PILATI, 2017, p. 65). Desse modo, os alunos criaram sentenças variadas com facilidade e criatividade. Por vezes, foram desafiados a usar o mesmo verbo, contudo com argumentos distintos, e não houve problemas: eles trocavam os argumentos,

construindo sentenças em diversos contextos. Dentre as sentenças criadas, estão algumas listadas abaixo, para efeito de exemplificação:

Nós gostamos de amor.

Ela precisa de pipoca doce?

Aquele diretor condenou a atitude dela.

O político fez as promessas de campanha.

A bela atriz acreditava no amor.

Nós gostamos da boneca.

Ela beijou a boneca.

Maria beijou João.

É relevante destacar que, embora a grande maioria dos alunos tenha cumprido o desafio sem grandes dificuldades, adicionando um elemento novo até a formação de uma sentença, alguns alunos, ao perceberem que os verbos e seus argumentos já estavam posicionados, mostravam-se inseguros para a escolha de um sinal de pontuação. Dessa maneira, demoravam a tomar a decisão de escolher uma pontuação que, finalmente, indicasse o fim daquele período. Um desses alunos somente concluiu a tarefa após receber a ajuda de outro aluno, que, ao perceber que o colega não sabia o que fazer, gritou prontamente “Pega o ponto!”. Além disso, outra informação que desejamos destacar é que, apesar de haver as reticências disponíveis para o uso no jogo, nenhum aluno espontaneamente usou essa opção. A maior parte deles, inclusive, optou pelo ponto final.

Após a conclusão da análise dos resultados do Varal das sentenças, descrevemos e analisamos, a seguir, mais uma etapa desta unidade didática, uma atividade em grupo, na qual os alunos puderam manipular as estruturas básicas da sintaxe da Língua Portuguesa.

6.1.3. Atividade em grupo

A atividade descrita nesta seção foi realizada em duas etapas; para cada etapa, foram reservados dois tempos de aula de 50 minutos cada um. Na primeira etapa, os alunos foram direcionados à quadra para a realização de um jogo, em grupo, de montagem de sentenças. Para isso, a turma foi dividida em oito grupos de, aproximadamente, quatro alunos.

Esses grupos receberam fichas com termos de orações, com as quais era possível formar sentenças que representam as estruturas básicas da sintaxe da Língua Portuguesa: a ordem sujeito – verbo – complemento (SVO) e a ordem sujeito – verbo de ligação – predicativo do sujeito (S VL PS). Havia, também, fichas impressas com os sinais de pontuação para a montagem completa das sentenças. O único comando dificultador dessa atividade é que os alunos deveriam usar todas as fichas disponíveis, sem sobras.

Na segunda etapa, realizada em outro dia, os alunos, em sala de aula, foram organizados em grupos, respeitando a organização da primeira etapa, para que respondessem uma ficha com perguntas relacionadas à primeira etapa. As perguntas presentes nessa folha de facilitavam a reflexão sobre a realização da primeira etapa e a sistematização do conhecimento da gramática básica do Português.

Na sequência, apresentamos uma foto ilustrativa do momento de aplicação da primeira etapa da atividade ora descrita:

Figura 3: Organizando sentenças em grupo (2ª fase)



Fonte: Elaboração própria

Em um segundo momento, já na sala de aula, a folha de atividades continha as seguintes perguntas:

1. Anote, nas linhas a seguir, as sentenças que vocês conseguiram organizar.
2. Agora, compare seus resultados com os resultados de outros grupos. Quais diferenças vocês notaram?
3. Volte ao exercício nº1. Marque os **verbos** presentes nas frases construídas.
4. Observe os verbos marcados no exercício anterior. Quais são as características de um **verbo**?

A primeira pergunta dessa atividade em grupo (Anote, nas linhas a seguir, as sentenças que vocês conseguiram organizar.) somente organiza a folha de modo que os alunos possam ter acesso mais fácil às sentenças que o grupo formou na etapa anterior, a fim de analisá-las na sequência. A segunda pergunta (Agora, compare seus resultados com os resultados de outros grupos. Quais diferenças vocês notaram?), estruturada em dois comandos, é, em certa medida, de natureza linguística, por estimular a reflexão a partir da gramática internalizada dos alunos, e epilinguística, por solicitar que os alunos comparem as estruturas e por mobilizá-los a reconhecerem as diferenças sintáticas e semânticas dos modos de construção das sentenças. Desse modo, essa questão relaciona, concomitantemente, os Eixos I e II de Vieira.

A terceira pergunta (Volte ao exercício nº1. Marque os **verbos** presentes nas frases construídas.) e a quarta (Observe os verbos marcados no exercício anterior. Quais são as características de um **verbo**?) se complementam e têm natureza, essencialmente, metalinguística, já que os alunos são incitados a descreverem a linguagem a partir da observação do sistema linguístico. Ou seja, no que tange aos três eixos, neste ponto, temos o enfoque no Eixo I.

A íntegra dessa atividade pode ser encontrada, na formatação original, na seção Anexos, ao final deste trabalho. Os resultados da segunda etapa, apresentados na próxima subseção, foram muito interessantes e significativos para nossa pesquisa. Desse modo, fizeram

com que nós precisássemos repensar os rumos da sequência de atividades e alterar o planejamento inicial.

6.1.3.1. Resultados da atividade em grupo

A primeira etapa dessa atividade transcorreu como esperado: os grupos conseguiram, em sua maioria, formar sentenças sem maiores problemas. Como essa etapa foi realizada na quadra, pedimos para que um responsável do grupo registrasse as sentenças formadas, já que elas seriam usadas posteriormente. As únicas intercorrências encontradas, na primeira etapa, dizem respeito ao fato de que, dos oito grupos formados, dois não usaram todas as fichas, embora tenham construído sentenças coerentes, e um dos grupos repetiu o mesmo verbo algumas vezes, no registro, apesar de não haver fichas repetidas.

A seguir, apresentamos, como de costume, as respostas de alguns grupos que ilustram os resultados da atividade. No exemplo do grupo 1, temos respostas que conseguiram esgotar as possibilidades das fichas disponíveis; no exemplo do grupo 2, falta a formação de uma sentença; e, no terceiro exemplo, transcrevemos as respostas do grupo que repetiu algumas vezes um dos verbos, ignorando outras possibilidades de construções.

Grupo 1

A bela atriz cansada está!

Mariana precisa de amor.

O doce de Cláudia fez sucesso.

Nosso dia foi bom...

O diretor ganhou a maior premiação da noite?

Nós gostamos de pipoca doce.

Ele condenou a atitude dela.

Eu e Simone ganhamos a boneca.

Grupo 2

A bela atriz fez sucesso?

O doce de Cláudia ganhou a maior premiação da noite!

O diretor condenou a Mariana...

Ele precisa de amor.

Nosso dia foi bom.

Nós gostamos de pipoca doce.

Grupo 3

O diretor fez a maior premiação da noite.

A atitude dela fez sucesso!

Eu e Simone gostamos de pipoca doce.

A atitude dela fez sucesso?

O doce de Cláudia fez sucesso.

Nosso dia está bom!

Nossa intenção nessa etapa, assim como na atividade “Varal das sentenças”, é proporcionar uma experiência de manipulação dos constituintes da oração que possa facilitar a percepção do aluno a respeito da organização da estrutura da língua, tal como da hierarquização dessas estruturas, na construção de uma sentença. A respeito disso, Pilati (2017) afirma que

Para que o aluno compreenda os processos que fazem o sistema linguístico funcionar, ele deve passar por experiências que o levem a enxergar o funcionamento do sistema linguístico, a compreender seu funcionamento e a manipulá-lo de forma concreta. (PILATI, 2017, p. 90)

A respeito da segunda etapa, ela começa, justamente, com a reprodução das sentenças criadas na primeira fase. Em seguida, os componentes dos grupos são convidados a comparar seus resultados com os resultados de outros grupos, para que possam notar as diferenças e registrar resumidamente. Neste momento, os alunos circularam pela sala e conversaram com outros grupos.

Dentre as respostas encontradas para essa pergunta estão: “A diferença é que nós botamos uma frase e os outros grupos tem a mesma frase mais diferente.”; “Notamos as diferenças que são frases diferentes uma das outras, mas algumas com as mesmas palavras só que frases diferentes.”; “O grupo 2 fez uma frase que nem a nossa, mas usou nós no lugar de eu e Simone.”. Por meio dessas e de outras respostas, podemos afirmar que os alunos

percebem as muitas possibilidades de organização de uma oração, por meio da manipulação de constituintes e da criatividade humana em criar inúmeros enunciados para os mais diversos contextos.

O terceiro exercício da folha de atividades solicitou que os grupos voltassem ao Exercício 1, ou seja, analisassem as sentenças reescritas e marcassem os verbos presentes nas frases construídas. Foi nesse ponto que percebemos que precisaríamos replanejar nossa proposta inicial para a sequência didática, pois os grupos revelaram uma grande dificuldade em identificar os verbos. Três dos oito grupos disseram que não fariam esse exercício, porque não sabiam como fazê-lo. Os demais grupos tentaram responder: dois grupos identificaram corretamente os verbos das sentenças; um dos grupos somente não reconheceu o verbo “foi”, que na sentença construída atuava como verbo de ligação; e os outros grupos marcaram palavras aleatórias, como “bela”, “cansada”, “bom” e alguns verbos, corretamente.

As respostas dos grupos acerca do quarto, e último, exercício da folha de atividades ratificaram a dificuldade dos alunos em identificar as características morfológicas, sintáticas e semânticas dos verbos. Esse exercício pedia que os alunos observassem os verbos marcados, anteriormente, e determinassem as suas características. Como é um exercício que mantém uma clara inter-relação com o exercício anterior, os grupos que não fizeram o primeiro também não responderam a essa questão, por razão lógica.

No entanto, mesmo os grupos que responderam corretamente ao exercício anterior tiveram dificuldades para formular satisfatoriamente uma resposta a essa pergunta. Dos grupos que responderam, temos as seguintes resoluções: “Elas da um sentido na frase.”; “Eles tem função de dar sentido as palavras.” e “As características dos verbos são que eles dão origem a diversas frases. E apenas com um (1) verbo pode se fazer diversas frases diferentes.”, resposta que consideramos mais interessante e completa de todo o conjunto da turma.

Em função das dificuldades percebidas nessa etapa em relação à classe de palavras dos verbos, não aplicamos a última atividade prevista, inicialmente, para esta sequência – atividade que apresentamos na última sequência de atividades –, porém planejamos nova unidade didática cuja função é trabalhar os verbos nas diferentes perspectivas: morfológica, sintática e semântica.

Na próxima seção, apresentamos nossa proposta para contribuir com a dificuldade dos alunos a respeito dos verbos. Desse modo, descrevemos e analisamos a segunda sequência de atividades, nas quais focamos a centralidade do verbo na construção das sentenças.

6.2. A segunda proposta de sequência de atividades à luz do ensino de gramática em três eixos

A segunda sequência de atividades não estava planejada inicialmente; entretanto, conforme demonstramos na seção anterior, ela se impôs a partir de uma necessidade apresentada pelos alunos da turma participante: a dificuldade na identificação dos verbos dos períodos, assim como na percepção das características inerentes a essa categoria. Desse modo, idealizamos uma sequência de atividades, segundo a proposta dos três eixos para o ensino de gramática, de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018), e a Aprendizagem Linguística Ativa, de Pilati (2017), de forma que essa unidade didática pudesse colaborar para a percepção dos alunos quanto às características morfológicas, semânticas e sintáticas dos verbos.

Nas subseções seguintes, descrevemos resumidamente as atividades aplicadas nesta etapa, assim como as análises de seus principais resultados. Desse modo, em 6.2.1, apresentamos a primeira atividade, desenvolvida a partir do texto “Caio”, de Angela Lago; em 6.2.2, expomos a segunda atividade, uma proposta em grupo, que explora a diferenciação entre nome e verbo, por meio de palavras retiradas do texto “Caio”, trabalhado anteriormente; em 6.2.3, a terceira, também realizada em grupo: um quebra-cabeça de verbos; e, por fim, em 6.2.4, a última atividade: a criação de uma releitura para o poema “Conjugação”, de Affonso Romano de Sant’Anna.

6.2.1. Atividade com o texto “Caio” de Angela Lago

A primeira atividade desta sequência foi realizada com 36 dos 39 alunos participantes. Essa primeira etapa foi idealizada para ser feita individualmente; portanto, cada aluno presente recebeu uma folha, na qual estavam impressos o texto “Caio”, da escritora e ilustradora mineira Angela Lago, quatro questões que abarcavam o gênero textual-discursivo conto de suspense e, principalmente, as palavras “Caio/caio”: Caio, como substantivo próprio, e caio, como verbo. O uso dessas palavras, dentro dessa alternância, ao longo do texto, é o responsável pelo humor e, ao mesmo tempo, pelo suspense construído na narrativa.

Em dois tempos de aula, os alunos foram convidados a, primeiramente, fazerem uma leitura silenciosa do texto e, em seguida, uma leitura coletiva, em voz alta, na qual alguns alunos, que se voluntariaram, se alternaram para fazê-la. Após a leitura, a turma e a professora-

pesquisadora conversaram sobre o texto, em um momento livre – com as mesas e cadeiras dispostas em semicírculo –, para que os alunos falassem sobre as impressões gerais e percepções pessoais sobre o texto lido.

Em seguida, já caminhando para o desfecho dessa primeira etapa da segunda sequência, posteriormente à leitura das perguntas constantes na folha de atividades pela professora-pesquisadora, os alunos responderam individualmente às questões propostas. Abaixo, apresentamos a atividade descrita nos parágrafos anteriores. Sua apresentação completa, no entanto, tal qual foi aplicada para os alunos, está disponível na Seção *Anexos* desta dissertação.

Leia o texto “Caio”, de Angela Lago, escritora e ilustradora mineira, para responder às questões propostas.

Caio

Em Bom Despacho tinha uma fazenda à venda, mas ninguém queria comprar: era mal-assombrada.

Quando o preço chegou lá embaixo, veio de Luzes um comprador para fechar o negócio.

O caseiro aconselhou o homem a passar a noite na fazenda e deixar a decisão para o dia seguinte. E o homem ficou para dormir.

De madrugada, acordou com uma voz cavernosa:

— Caio? Caaaaaaaio? — a voz repetia.

Acontece que o homem se chamava Caio. Ele estranhou muito e foi com custo que gaguejou:

— A-a-a-qui.

E na mesma hora um osso de perna caiu em cima dele.

O homem gelou. Mas não adiantava correr, a assombração sabia até o seu nome.

Melhor era continuar deitado e se cobrir todinho.

Dali a pouco o vozeirão começou:

— Caaaaaaaio? Caaaaio?

E se a assombração não soubesse o nome dele coisa nenhuma e estivesse só perguntando se podia cair? Por via das dúvidas, Caio murmurou:

— Sim.

Caiu outro osso. E Caio matutava. Será que a assombração estava pensando que “Sim” queria dizer “sim, pode cair” ou “Sim, sou eu, o Caio”? Resolveu desvendar a questão de uma vez por todas.

— Eu!

Caiu mais um osso.

De novo:

— Caaaaaaaio? Caaaaaaaio?

E o Caio, para testar:

— Cai!

Caiu outro osso. Aí o Caio começou a achar que a assombração estava gozando da cara dele.

— Caiuuuuuuu! — por coincidência, a assombração desafinou nessa hora.

O homem teve um treco. Deu dois tiros para o alto. Chorando nervoso:

— Cai, mas cai logo, que eu não aguento mais essa história!

E para sua surpresa, quem despencou do forro do teto foi o caseiro, que não queria dono novo na fazenda onde ele gostava de vadiar.

(Disponível em <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/conto-caio-angela-lago-com.html>)

1. Que elementos fazem com que esse texto seja considerado um conto de suspense?
2. O suspense e, ao final, o humor do texto são construídos com base em uma palavra, explorada ao longo de toda a narrativa. Qual é essa palavra?
3. Por que você acha que foi possível usar essa palavra para a construção do suspense e do humor do texto?
4. Quais as diferenças entre as duas palavras representadas pela forma “caio”?

O texto “Caio”, escolhido para iniciar a unidade didática, que tem como tema central a categoria dos verbos, permite inter-relacionar os Eixos I e II de Vieira (2014; 2017a; 2017b; 2018). Especificamente, essa etapa desta unidade didática tem como objetivo, com a primeira pergunta – de natureza linguística –, a princípio promover a reflexão dos alunos a respeito do gênero textual-discursivo conto de suspense – o tema e sua composição estilística – e priorizar seus conhecimentos construídos anteriormente para a interpretação do texto de maneira geral.

Já a segunda questão desafia o aluno a perceber a fluidez desse conto ao alternar entre o humor e o suspense, ao longo de toda a narrativa, e, desse modo, perceber a construção dessa alternância, por meio da ambiguidade e do jogo com a homonímia, com base em uma palavra:

“Caio”. Portanto, a segunda questão aborda, concomitantemente, os Eixos I e II, uma vez que o aluno precisa refletir acerca da categorização das palavras (Eixo I) “Caio” e “caio”, e, desse modo, refletir sobre a produção de sentidos no contexto da narrativa (Eixo II).

A terceira pergunta sistematiza, justamente, essa relação criada entre os Eixos I e II nas questões anteriores, ao sugerir aos alunos que reflitam sobre as categorias gramaticais dos substantivos e dos verbos (Eixo I) e as associem às relações textuais (Eixo II). A quarta e última pergunta feita aos alunos reforça a noção gramatical acerca da categoria dos verbos – priorizada no Eixo I –, a fim de suscitar a análise crítica por parte dos alunos.

Enfim, consoante Vieira (2019a), acreditamos que

independente da abrangência do tema gramatical em questão, é possível articular a prática de reflexão linguística, a ampliação do repertório dos alunos (contemplando todas as variantes, as consideradas padrão ou não padrão) e a necessária contextualização discursiva, vinculada às atividades de leitura e produções textuais. (Vieira, 2019a, p. 87-88)

Na próxima seção, apresentamos e analisamos os resultados encontrados a partir dessa atividade. Para tanto, transcrevemos algumas respostas que consideramos relevantes para ilustrar a percepção dos alunos sobre o texto “Caio”, assim como suas conclusões a respeito das questões suscitadas por meio das perguntas propostas.

6.2.1.1. Resultados da atividade com o texto “Caio”, de Angela Lago

A realização desta atividade transcorreu dentro do esperado, sem intercorrências que pudessem prejudicar seu andamento. Como mencionado na seção anterior, disponibilizamos um espaço para comentários livres dos alunos acerca do texto, expondo suas primeiras impressões sobre a narrativa. Nesse momento, percebemos que a recepção sobre o texto foi a melhor possível. A turma, de maneira geral, achou o texto “divertido”, “interessante”, “diferente, porque eu estava esperando mesmo uma história de terror”, “surpreendente”, demonstrando que foram envolvidos pela narrativa e compreenderam o enredo e o jogo criado pela autora para quebrar a expectativa inicial dos leitores.

A respeito das respostas dadas para as questões propostas na folha de atividade, optamos por destacar algumas que ilustram a percepção geral dos alunos para cada uma das perguntas. As respostas à primeira pergunta (Que elementos fazem com que esse texto seja

considerado um conto de suspense?) revelam que os alunos conseguiram perceber facilmente os elementos tipicamente presentes em contos de suspense. A seguir, ressaltamos algumas das respostas – à primeira questão – encontradas:

Estudante 1

Asombração, a voz cavernosa.

Estudante 2

Porque ele não sabia quem era a sombração. E porque não sabia o que estava acontecendo.

Estudante 3

A casa mal-assombrada, a voz cavernosa e os ossos.

Estudante 4

Porque parece que tem um fantasma e porque o osso ficava caindo

Estudante 5

Sim, mais também de comédia por causa do humor.

Em relação à segunda pergunta (O suspense e, ao final, o humor do texto são construídos com base em uma palavra, explorada ao longo de toda a narrativa. Qual é essa palavra?), todos os 36 alunos presentes responderam, unânime e corretamente, a palavra “Caio”, seja em sua forma nominal, grafando a palavra com letra inicial maiúscula, seja em sua forma verbal, sinalizando-a com inicial minúscula.

A terceira pergunta (Por que você acha que foi possível usar essa palavra para a construção do suspense e do humor do texto?) releva que a turma, de maneira geral, conseguiu compreender o papel da palavra Caio nas duas formas exploradas, tanto para a construção do humor, como para a manutenção do suspense ao longo de toda a narrativa.

Em uma análise qualitativa, é perceptível que os alunos, mesmo aqueles que não conseguiram se expressar discursivamente nessa questão, distinguiram os dois sentidos atribuídos ao vocábulo caio/Caio, de modo a explicar cada um dos papéis dessas palavras no texto. Alguns desses alunos, mais precisamente 10/36, somente explicaram a respeito da palavra Caio como substantivo próprio, ao aludirem à sua função de “nome” em suas respostas e ignoraram o seu uso como forma verbal.

Além disso, é interessante frisar que 2/36 alunos não souberam responder a essa questão, deixando-a em branco, e que 6/36 não responderam satisfatoriamente a ela, uma vez que aludiram ao uso repetido da palavra ou ao fato de a palavra ter sido proferida por uma assombração. Ademais, não houve aluno que usasse, especificamente, a palavra “verbo” para denominar um dos usos da palavra. A opção dos 18/36 alunos, que fizeram referência direta à forma verbal, identificaram o verbo por meio de sua forma nominal – no infinitivo – ou pela forma conjugada “caiu”. A seguir, selecionamos algumas dessas respostas, que muito bem ilustram as demais.

Estudante 1

Pois a palavra Caio foi utilizada frequentemente pela assombração e o humor é que a palavra Caio é representada como nome e a expressão cair.

Estudante 2

Porque o texto todo fala de Caio e de caiu.

Estudante 3

Por que ela tem mais de um significado no texto.

Estudante 4

O duplo sentido da palavra.

Estudante 5

Porque um é um nome e o outro é de cair.

Por fim, a quarta pergunta (Quais as diferenças entre as duas palavras representadas pela forma “caio”?) foi aquela em relação à qual os alunos demonstraram maior dificuldade em suas respostas. Percebemos, no entanto, através das respostas anteriores formuladas por eles, que, intuitivamente, os alunos compreenderam as diferenças e os usos distintos das palavras. Contudo, a falta de consciência sobre as categorias ou a falta de instrumentos descritivos para a definição dos alunos a respeito dos elementos específicos para a formação do substantivo próprio, assim como para os verbos, parecem ter constituído o obstáculo para a elaboração da resposta.

Desse modo, 14/36 repetiram quase que inteiramente as respostas dadas na terceira pergunta e os demais se dividiram da seguinte forma: em não responder à quarta questão – 6/36 alunos –; a sinalizar unicamente a letra maiúscula como característica para o nome “Caio”, sem mencionar qualquer particularidade acerca de “caio” como verbo – 9/36 alunos –; e 7/36 alunos destacaram a presença da desinência modo-temporal -u, a fim de assinalar a distinção entre as palavras. A seguir, destacamos algumas respostas dadas que ilustram o que descrevemos nesses últimos parágrafos.

Estudante 1

Caio é nome de pessoa, eu caio é de cair.

Estudante 2

Caio e caio a diferença é que um é com u e o outro não

Estudante 3

Caio é nome e caio é de cair no chão.

Estudante 4

Caio – nome de pessoa, maiúsculo.

caio – verbo cair, minúsculo.

Estudante 5

“Caio” no significado de cair algo e “Caio” o nome de alguém.

Na próxima seção, apresentamos e analisamos os resultados encontrados na segunda etapa desta sequência: uma atividade em grupo que aprofunda as diferenças entre as palavras “caio/Caio” exploradas no texto de Angela Lago e na primeira etapa da sequência.

6.2.2. Atividade em grupo com cartões: Caio (substantivo) e caio (verbo)

A segunda etapa desta sequência foi realizada em grupo, em 1 tempo de aula de 50 minutos. Estavam presentes 35 dos 39 alunos participantes. Os alunos foram divididos em 7

grupos; a quantidade de alunos por grupo variou de 4 a 6 alunos, já que a organização ficou a critério dos próprios alunos. Cada grupo recebeu 6 fichas em que constava o nome “caio” nas duas formas exploradas no texto de Angela Lago, trabalhado na aula anterior: 3 fichas impressas com a forma “Caio”, com a letra inicial maiúscula, sinalizando o substantivo próprio, coladas sobre papel na cor amarela, e outras 3 fichas com a forma verbal “caio”, coladas sobre papel azul.

Além dessas fichas, os alunos também receberam 6 frases impressas – todas coladas sobre tiras de cartolina preta – inspiradas no texto “Caio”. Na realização da atividade, os alunos precisaram completar as frases usando as fichas com as duas ocorrências de “caio”. Logo, as frases tinham lacunas, com espaço suficiente para o encaixe das fichas “Caio” ou “caio”. Abaixo, apresentamos as frases apresentadas aos alunos, assim como uma foto ilustrativa do momento da aplicação da atividade:

_____ gaguejou de medo.

Quando eu sinto medo, _____ fora.

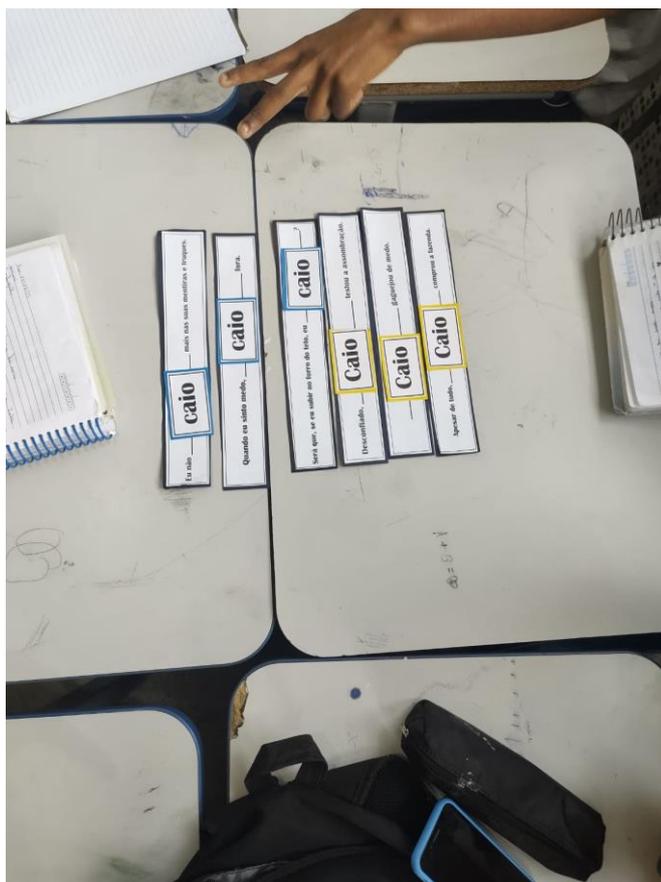
Desconfiado, _____ testou a assombração.

Eu não _____ mais nas suas mentiras e truques.

Será que, se eu subir no forro do teto, eu _____?

Apesar de tudo, _____ comprou a fazenda.

Figura 4: Completando sentenças com Caio (substantivo) e caio (verbo) (2ª fase)



Fonte: Elaboração própria

Conforme descrito nos parágrafos anteriores, essa é uma atividade desenvolvida com material concreto, construída a partir dos homônimos com a palavra “Caio”, com poucos recursos materiais, mas que permite a experimentação para compreender os padrões da língua e, também, promove a interação entre os alunos da turma. Nesta etapa, mais uma vez, buscamos aprofundar a relação entre os Eixos I e II. Em outras palavras, por meio dessa atividade epilinguística/metalinguística, nossa expectativa era fomentar a reflexão dos alunos acerca das diferenças entre as categorias substantivo e verbo, assim como sobre a criação de sentidos a partir de seus usos.

Desse modo, essa etapa faz o aluno explorar as diferenças: (i) semântica, uma vez que “Caio” é um ser animado, enquanto “caio” é um processo, evento de cair, e (ii) morfológicas e sintáticas, já que “Caio” é palavra masculina, que concorda no masculino e no singular, sendo o elemento nuclear das expressões nominais, enquanto “caio” é o centro da sentença, é palavra que muda de forma de acordo com o tempo e com o modo verbais.

Por fim, na próxima subseção, apresentamos e analisamos os resultados encontrados a partir dessa segunda etapa da sequência. Desse modo, transcrevemos as respostas dadas pelos grupos e algumas percepções da professora-pesquisadora durante a realização da atividade.

6.2.2.1. Análise da atividade em grupo com cartões

Assim como as demais atividades desta sequência, esta etapa transcorreu sem intercorrências que pudessem prejudicar o andamento do trabalho. Depois dos grupos formados, os alunos se prepararam para o início da atividade, com disposição e curiosidade. Percebemos maior receptividade dos alunos quando as propostas são em formato de interação em grupo e/ou jogos coletivos.

A turma realizou a atividade sem apresentar dificuldade, completando as lacunas das sentenças dispostas para os grupos corretamente. Empregaram, portanto, o substantivo próprio “Caio”, grafado com inicial maiúscula, nas três ocorrências em que ele atua como sujeito das orações e “caio”, grafado com inicial minúscula, nas outras situações em que, como verbo, é o elemento central da sentença, a qual ele organiza.

Dito isso, todos os grupos apresentaram as mesmas respostas, as quais disponibilizamos abaixo:

_____ Caio _____ gaguejou de medo.
 Quando eu sinto medo, _____ caio _____ fora.
 Desconfiado, _____ Caio _____ testou a assombração.
 Eu não _____ caio _____ mais nas suas mentiras e truques.
 Será que, se eu subir no forro do teto, eu _____ caio _____?
 Apesar de tudo, _____ Caio _____ comprou a fazenda.

Na próxima seção (6.2.3), apresentamos a terceira etapa desta sequência. Desse modo, descrevemos a atividade aplicada, no que se refere aos recursos demandados, tal como sua realização. Ademais, na subseção 6.2.3.1, exibimos e analisamos os resultados encontrados em sua aplicação.

6.2.3 Quebra-cabeças com verbos retirados do texto “Caio”

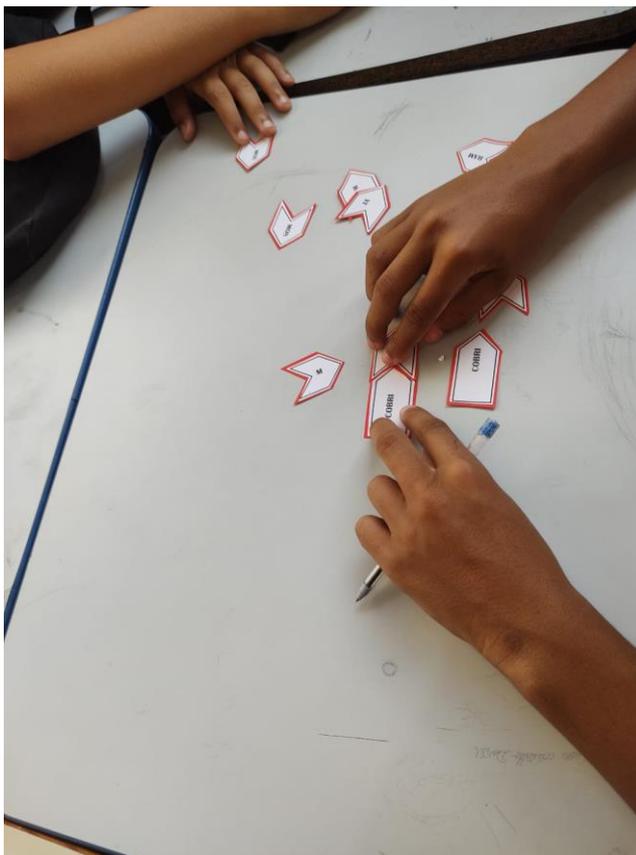
A terceira atividade também foi realizada em grupo, com a duração de 2 tempos de aula, cada um com 50 minutos. Trata-se de um jogo, um quebra-cabeça formado a partir de verbos retirados do texto “Caio”, texto que serviu de base para as atividades até este ponto. Esse quebra-cabeça foi construído segmentando os verbos em tema e desinências.

Não nos restringimos, porém, aos verbos retirados do texto “Caio” unicamente na forma como foram usados no contexto da narrativa. Aproveitamos o tema desses verbos, selecionados inicialmente, repetindo-os algumas vezes e ampliamos as combinações por meio de outras desinências verbais que foram oferecidas aos alunos no jogo. Assim, os alunos puderam experimentar a formação dos verbos em diferentes pessoas e tempos verbais do modo indicativo – optamos pela restrição ao modo indicativo. Nosso objetivo, nesta etapa, era que os alunos percebessem a regularidade na formação dos verbos, a partir da junção do tema às desinências.

Dos 39 alunos, estavam presentes 37, e sua aplicação se deu no dia seguinte à realização da segunda atividade. A turma novamente foi dividida e mantivemos a formação dos grupos da aula anterior. Propusemos aos alunos, no entanto, que, dessa vez, realizássemos esse jogo como uma competição entre os grupos, o que foi prontamente acolhido por eles.

Depois de todos os grupos organizados e com as peças do quebra-cabeça disponíveis, cronometramos 10 minutos para que os alunos formassem o maior número de verbos possível. O grupo vencedor foi o que conseguiu formar a maior variedade de verbos com as peças ofertadas. Após a verificação do grupo vencedor, todos os alunos colaboraram para que formássemos um mural a ser afixado na parede da sala de aula com exemplos de verbos formados pelo seu grupo, a fim de contemplar todas as variedades de verbos formados por toda a turma. A seguir, apresentamos uma fotografia que ilustra um dos momentos da realização do jogo:

Figura 5: Quebra-cabeça com verbos (3ª fase)



Fonte: Elaboração própria

Nessa etapa, optamos por usar novamente o material concreto, inspirando-nos no trabalho da Gramaticoteca, de Pilati (2017), que estimula o uso de atividades dessa natureza em sala de aula, inclusive para promover a metacognição, ou seja, a fim de colaborar para o pensamento autônomo e autorregulatório. A autora ressalta, também, que

Conceber a gramática como um sistema, que apresenta uma “organização invisível”, pode ser uma tarefa bastante abstrata pelos alunos da Educação Básica. A solução encontrada para tornar esse sistema abstrato em algo mais concreto e, ainda assim, fazer com que os princípios acima (os três princípios da aprendizagem citados pela autora) fossem contemplados foi a transformação do conteúdo gramatical em jogos pedagógicos. (PILATI, 2017, p. 115)

Em relação aos três eixos do ensino, de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018), o quebra-cabeça de verbos aborda, essencialmente, o Eixo I, já que, para alcançar o objetivo da atividade, o aluno precisa observar e experimentar os elementos mórficos que constituem e

particularizam os verbos. Essa atividade, portanto, permite que os alunos experimentem o verbo “caio” assim como outros verbos em contextos distintos de tempo no modo indicativo, número e pessoa. Evidenciamos, também, que escolhemos usar apenas verbos regulares, para que, nessa etapa, não tivéssemos maiores obstáculos acerca da compreensão dos alunos.

Na sequência, apresentamos os resultados encontrados na aplicação dessa atividade em grupo. Para isso, transcrevemos a totalidade dos verbos formados pela turma, tal como incluímos, na próxima subseção, a análise geral da realização da atividade e observações pontuais da professora-pesquisadora ao longo da realização desta etapa.

6.2.3.1. Resultados do Quebra-cabeça com verbos

Conforme mencionado na seção anterior, esta etapa foi realizada em grupo em uma proposta de competição. A recepção da turma para essa proposta foi excelente. Sempre que foi possível propor as atividades no formato de jogo pedagógico ou competição, a turma reagiu com animação e pré-disposição a colaborar. Além disso, o retorno dos alunos em relação a essas atividades é sempre muito positivo. É comum que, em aulas posteriores às atividades mais lúdicas ou com propostas que se afastam ao formato tradicional, os alunos criem expectativas de novas atividades semelhantes.

Os grupos foram desafiados a formar o maior número de verbos com as peças disponíveis. Nos dez minutos disponibilizados para a montagem, os grupos competiram para ver qual deles montaria o maior número de verbos distintos. Todos os grupos conseguiram montar uma quantidade razoável de verbos. O grupo vencedor formou 16 verbos distintos dentro do tempo. As peças disponíveis para essa atividade estão disponíveis para visualização na seção *Anexos* desta dissertação.

É relevante destacar que dentre as peças ofertadas estavam o tema CAI- e a desinência modo temporal -IA. Isso poderia ter causado bastante estranhamento entre os alunos e uma rejeição para essa junção; contudo, não foi o que ocorreu: a maioria dos grupos usou essa formação. Portanto, no momento de montagem do mural com os verbos formados pelos grupos, explicamos que a união desses dois elementos vocálicos, na escrita, é representada por um único “i”, que recebe acento agudo. Desse modo, grafamos entre parênteses, no mural, ao lado dos verbos “CAI- -IA” e “COBRI- -IA -MOS”, as palavras “caía” e “cobríamos”.

Por fim, transcrevemos a variedade de verbos formados por toda a turma: gagueja; gaguejam; gaguejarei; gaguejávamos; gaguejaremos; gaguejava; cobri; cobríamos; cobriremos;

cobriram; despenca; despencamos; despencarei; despencava; despencaram; despencam; caía; caio; caímos; cai; caíram e cairemos.

Na próxima seção, apresentamos a última etapa desta sequência: a criação de um poema, com duas estrofes, inspirado no poema de Affonso Romano de Sant'Anna. Ademais, na subseção 6.2.4.1, exibimos e analisamos os resultados encontrados em sua aplicação.

6.2.4 Releitura do poema "Conjugação", de Affonso Romano de Sant'Anna

A última atividade desta sequência foi realizada individualmente, em dois tempos de aula de 50 minutos cada. Cada um dos 38 alunos presentes – dos 39 no total – recebeu uma folha impressa com o poema “Conjugação”, do poeta, escritor e jornalista Affonso Romano de Sant'Anna, e uma proposta de produção textual, inspirada em seu poema.

Para a sua aplicação, os alunos leram, no início, o poema silenciosamente; em seguida, dois alunos voluntários leram o texto, novamente, em voz alta. Após o momento de leitura, com as mesas e cadeiras dispostas em semicírculo, os alunos expuseram as suas primeiras impressões sobre o poema, de forma livre e espontânea.

Em seguida, depois da orientação da professora-pesquisadora, os alunos criaram duas estrofes, inspirados no contexto em que estão inseridos os verbos no poema “Conjugação”. Após a criação dos textos, os alunos puderam ler seus poemas, em voz alta, para turma e se divertir com suas criações.

Abaixo, apresentamos a atividade descrita anteriormente. Sua apresentação completa, entretanto, na íntegra, está disponível na seção *Anexos* desta dissertação.

Conjugação

Eu falo

tu ouves

ele cala.

Eu procuro

tu indagas

ele esconde.

Eu planto
tu adubas
ele colhe.

Eu ajunto
tu conservas
ele rouba.

Eu defendo
tu combates
ele entrega.

Eu canto
tu calas
ele vaia.

Eu escrevo
tu me lê
ele apaga.

Disponível em <https://pausapraleitura.blogspot.com/2012/03/conjugacao-por-affonso-romano-de.html>

Agora é a sua vez!

EU _____

TU _____

ELE _____.

EU _____

TU _____

ELE _____.

O objetivo principal dessa atividade é aprofundar os conhecimentos dos alunos acerca dos verbos e seus usos. É um exercício que consegue relacionar uma diversidade de aspectos:

(i) morfológicos, pois os alunos, ao construírem suas estrofes, precisam manipular produtivamente a microestrutura das formas verbais, os morfemas; (ii) sintáticos, já que cada verso constrói uma sentença distinta; e (iii) semânticos, uma vez que é necessário refletir sobre a organização e sequência dos verbos escolhidos para que, efetivamente, haja sentido.

No âmbito dos três eixos de ensino de gramática, essa atividade buscou trabalhar os Eixos I e II. O Eixo I, no que tange à reflexão sobre os elementos gramaticais que compõem os verbos, e, por conseguinte, o próprio conceito de verbo. O Eixo II, por meio do desenvolvimento de uma atividade de produção textual, mais especificamente, na construção do sentido a partir da seleção, organização e do uso do tema gramatical em questão: o verbo.

Na próxima subseção, apresentamos e analisamos os resultados encontrados a partir dessa última etapa. Para isso, transcrevemos algumas produções textuais dos alunos, assim como expomos as conclusões a respeito desses resultados.

6.2.4.1. Resultados da releitura do poema “Conjugação”

A última atividade aplicada dessa unidade didática rendeu momentos de descontração e prazer para a turma. De acordo com a descrição na seção anterior, após o momento de leitura, houve uma roda de conversa, bastante informal, para que os alunos pudessem livremente pensar sobre o poema de Affonso Romano de Sant’Anna e as conclusões a respeito de sua mensagem. Esse espaço para a conversa foi essencial para a segunda etapa: a construção de suas estrofes com base no poema “Conjugação”.

Durante o momento de reflexão sobre o texto, os alunos observaram que “o texto é um poema, porque tem versos e estrofes” e “que é poema e conta histórias”; além disso, que “esse ELE é o antagonista da história”. A turma destacou também que “cada estrofe é uma pequena cena, como num teatro” e “que é claro que o EU e o TU se completam e o ELE atrapalha tudo”. Ademais, eles lembraram também que “tem muitos verbos no poema” e que já fizeram “esse exercício de conjugação com a ‘tia’” (com a professora do ensino fundamental I), “mas que não montavam história nenhuma”. Portanto, por meio dessas e de outras considerações relevantes, o momento de produção textual transcorreu naturalmente e as estrofes produzidas com base no contexto do poema “Conjugação” foram condizentes com a proposta, além de muito criativas.

Os alunos puderam, caso fosse de seu desejo, declamar o seu poema para a turma em voz alta. Muitos alunos se voluntariaram e dividiram suas produções com a turma. A seguir, transcrevemos dois exemplos da amostra que muito bem ilustram os resultados dessa atividade.

Estudante 1

EU beijo

TU olhas

ELE fofoca.

EU planto

TU colhes

ELE pisa.

Estudante 2

EU faço

TU vende

ELE rouba.

EU abraço

TU conversa

ELE bate.

Em conclusão, após a descrição e análise dessa segunda unidade didática, apresentaremos a terceira, e última seção, que relata, resumidamente, as atividades finais aplicadas nesta pesquisa, assim como analisa seus principais resultados.

6.3. A terceira proposta de sequência de atividades à luz do ensino de gramática três eixos

A terceira sequência de atividades é um retorno ao foco de nossa pesquisa: o uso da pontuação para delimitar as sentenças em um texto. Conforme explicitamos anteriormente, a segunda unidade didática foi idealizada para suprir uma necessidade dos alunos, notada em um

exercício proposto para identificação dos verbos e descrição das características próprias dessa categoria.

Nas atividades apresentadas na presente seção, explicitamos, resumidamente, o enfoque na organização e na hierarquização dos constituintes de uma oração, a centralidade do verbo na organização de uma cena⁵, a função e a importância dos sinais de pontuação para a inteligibilidade de um texto e, finalmente, aplicamos uma nova atividade diagnóstica, cuja proposta é a mesma da primeira, tal como o seu objetivo: verificar se, após todo o percurso que propusemos, os alunos participantes estão usando com propriedade e consciência os sinais de pontuação que finalizam os períodos em seus textos. Destacamos, também, que, assim como todas as atividades anteriormente abordadas, idealizamos uma sequência de atividades segundo a proposta dos três eixos para o ensino de gramática, de Vieira (cf. 2014; 2017a; 2017b; 2018), a Aprendizagem Linguística Ativa, de Pilati (2017) e os estudos acerca da metacognição abordados nesta dissertação.

A seguir, descrevemos as atividades aplicadas nesta última etapa, tal como as análises de seus resultados principais. Desse modo, em 6.3.1, apresentamos a reaplicação – com nova roupagem – do varal das sentenças; em 6.3.2, a terceira, uma proposta individual, que desafia os alunos, principalmente, a delimitar as sentenças em um texto não pontuado; por fim, em 6.3.3, a última atividade: a aplicação de nova atividade diagnóstica, a fim de verificar o alcance de nosso trabalho e seu impacto para a aprendizagem dos alunos participantes.

6.3.1. Novo varal das sentenças

Esta atividade foi realizada com os 39 alunos presentes em três tempos de aula de 50 minutos cada. A dinâmica desta etapa foi semelhante à demonstrada na primeira sequência didática, na qual apresentamos essa atividade pela primeira vez nesta pesquisa. Conforme mencionamos, basicamente, para a sua realização, prendemos um pedaço de barbante no quadro na sala de aula, para que os alunos pudessem, a partir de fichas com verbos impressos, com argumentos diversos, compor uma cena e, com sinais de pontuação que finalizam períodos, construir sentenças coerentes.

No entanto, desta vez, propusemos algumas mudanças. A primeira delas é que usamos os verbos formados, em grupo, na segunda unidade didática na etapa intitulada

⁵ Nesta fase houve uma tentativa de se explorar, em sala de aula, o aplicativo Gramatikê, especificamente, o Jogo dos Argumentos, contudo as dificuldades de acesso à tecnologia impediram a realização desta proposta de atividade.

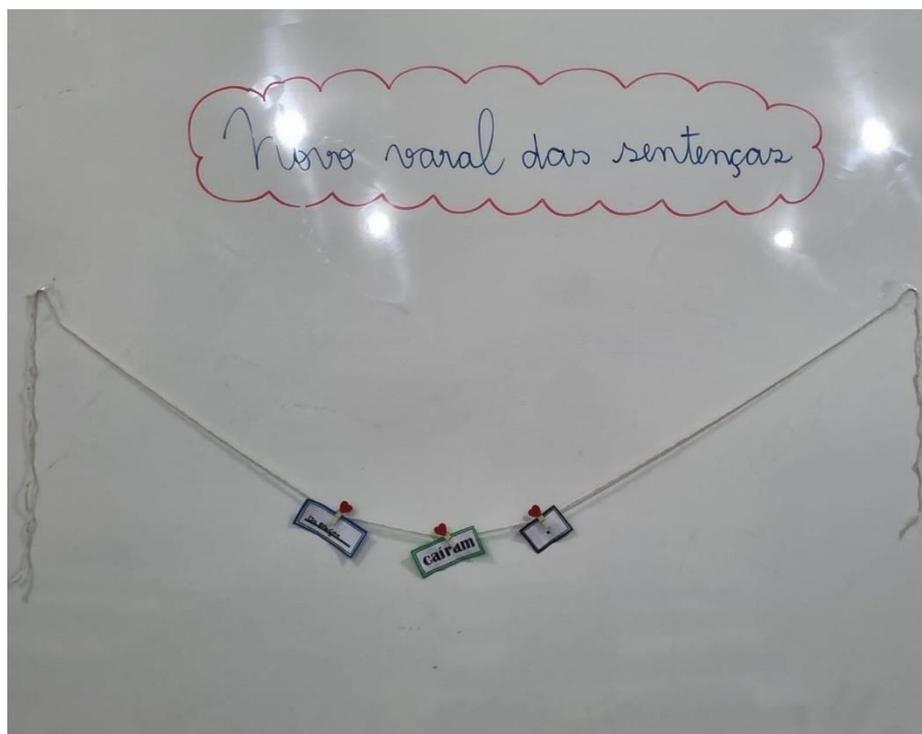
“Quebra-cabeça com verbos retirados do texto ‘Caio’”. A professora-pesquisadora transcreveu as respostas dos alunos para fichas que pudessem ser aproveitadas nesta etapa. A segunda mudança, em relação à primeira aplicação, está no fato de não apresentarmos as fichas com os argumentos escritos, mas fichas com lacunas para que os alunos fossem desafiados a criar os argumentos que achassem convenientes para a composição da cena, organizada pelo verbo selecionado anteriormente. E, por fim, a terceira alteração é que a professora-pesquisadora não selecionou os verbos que seriam usados em cada rodada; essa seleção ficou a cargo de um aluno voluntário que desafiou outro aluno a participar na sequência.

É importante frisar que a proposta desse jogo é uma construção coletiva das sentenças; portanto, cada aluno é responsável por uma única ação nesse contexto. Por exemplo, o primeiro aluno seleciona o verbo e desafia outro aluno a selecionar um argumento que corresponda a esse verbo; esse segundo aluno, em seguida, desafia outro aluno a, se for o caso de um verbo que exija dois argumentos, selecionar outro argumento e, assim, sucessivamente, até que um estudante finalize aquela sentença com a escolha de uma ficha com sinais de pontuação. Ademais, as fichas específicas com as inscrições dos sinais de pontuação foram mantidas, assim como o sistema de desafios para impulsionar a participação dos alunos, o que muito bem funcionou na primeira versão.

Os verbos disponibilizados para a construção das sentenças foram: gagueja; gaguejam; gaguejarei; gaguejávamos; gaguejaremos; gaguejava; cobri; cobríamos; cobriremos; cobriram; despenca; despencamos; despencarei; despencava; despencaram; despencam; caía; caio; caímos; cai; caíram e cairemos. Nossa intenção ao escolher esses verbos era oportunizar aos alunos explorá-los, principalmente, a partir de suas características sintática e semântica.

A seguir, ilustramos a aplicação desta etapa por meio de um registro fotográfico do momento de sua realização.

Figura 6: Novo varal de sentenças (3ª fase)



Fonte: Elaboração própria

Essa é uma atividade, essencialmente, epilinguística, permitindo a reflexão do aluno sobre a organização e hierarquização dos constituintes de uma sentença. Ao aluno é oportunizado testar possibilidades e novos contextos com a troca de constituintes, criando bases para a promoção de sua consciência sintática. Essa etapa, portanto, alia os Eixos I e II do ensino de gramática (VIEIRA, 2014; 2017a; 2017b; 2018), conforme já sinalizado em sua primeira aplicação. Desse modo, a partir da relação predicador-argumentos, há a reflexão dos alunos acerca da organização sintática de uma oração e, por conseguinte, a construção do sentido nos níveis micro e macro-estrutural.

Em conclusão, o objetivo desse tipo de proposta, segundo Durval (2021), é

esclarecer, para que o aluno desenvolva uma consciência metacognitiva, que as frases se formam a partir de grupos de palavras que se combinam, introduzindo a noção de constituintes sintagmáticos, e que toda frase possui um elemento central que compõe a cena, explicitando a relação entre predicador e argumentos. (DURVAL, 2021, p. 104-105)

Na próxima subseção, apresentamos os resultados encontrados na aplicação dessa etapa. Para isso, transcrevemos a totalidade das sentenças formados pela turma, assim como incluímos a análise geral da realização da atividade e comentários pertinentes da professora-pesquisadora acerca da realização desta etapa.

6.3.1.1. Resultados da atividade Novo varal das sentenças

A realização desta atividade, tal como as demais que apresentaremos, transcorreu dentro do esperado, sem intercorrências que pudessem prejudicar sua realização. A recepção dos alunos a essa atividade, mais uma vez, foi muito boa. Dessa vez, apesar da mudança proposta, a atividade fluiu até melhor, posto que os alunos já estavam familiarizados com sua dinâmica.

Como descrito na seção anterior, a dinâmica proposta à turma foi de desafio. Um primeiro aluno foi desafiado pela professora-pesquisadora e escolheu um verbo para afixar no varal. Em seguida, esse aluno desafiou outro aluno a escrever, em uma ficha com uma lacuna, um participante possível para a cena organizada pelo verbo. O segundo aluno desafiou outro aluno a, também, colaborar na composição da cena ou finalizá-la com algum sinal de pontuação. Era possível, se fosse a vontade do aluno desafiado, usar uma ficha anterior já criada por outro colega de turma ou escolher um verbo usado em alguma rodada anterior. Com essa liberdade, alguns verbos se repetiram, porém em contextos distintos.

Percebemos que foi interessante essa nova experiência: o uso do mesmo verbo em contextos diferentes, assim como a proposta de fichas em branco para serem completadas pelos alunos, pois abriu possibilidades de experimentação dos argumentos e favoreceu a criatividade da turma. Além disso, essa é uma atividade que permite trabalhar, apesar de não ser nosso foco nesta pesquisa, a concordância verbal; nesse novo formato, acreditamos que a atividade impulse essa possibilidade. É relevante frisar que, sem exceção, todos os alunos que participaram conseguiram selecionar corretamente um participante para compor a cena dos verbos escolhidos.

Dito isso, transcrevemos a maioria das sentenças geradas pela turma nesta etapa:

Eu cobri sua dívida.

Eu cobri a Heloísa com um cobertor.

Os preços caíram.

Eu caio do forro.

Nós caímos juntos.

Nós cairemos agora!

O Bryan Lucas e a Ana Clara caíram no chão!

O Bryan Lucas e a Ana Clara gaguejam?

Ela gaguejava muito.

Após essa etapa, alguns alunos, registraram, em uma cartolina, a maior parte das sentenças criadas pela turma, para que afixássemos esse registro na sala de aula.

Na próxima seção, em 6.3.2, apresentamos a segunda etapa desta unidade didática. Desse modo, descrevemos a atividade aplicada, no que se refere aos recursos demandados, tal como sua realização. Ademais, na subseção 6.3.2.1, exibimos e analisamos os resultados encontrados em sua aplicação.

6.3.2. Atividade “O gato preto” de Edgar Allan Poe

A atividade anunciada nesta seção foi realizada em dois dias de aula, cada aula com dois tempos de 50 minutos. Optamos por segmentar esta etapa, para que os alunos tivessem tranquilidade para realizar os dois blocos que compõem a proposta: um primeiro momento de reflexão acerca da importância e da função dos sinais de pontuação em um texto e um segundo momento com uma orientação de reescrita do texto que inaugura essa atividade, do qual retiramos toda a pontuação existente.

Estavam presentes, na aplicação do primeiro bloco de atividades, 38/39 alunos; já no segundo momento, eram 37/39 participantes. Os dois momentos desta etapa foram realizados individualmente; cada aluno recebeu uma folha impressa com um trecho do conto de terror “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, quatro perguntas e uma proposta de produção textual. Na sequência, apresentamos, resumidamente, a atividade entregue aos alunos. A versão com a formatação original pode ser conferida na seção *Anexos* desta dissertação.

Leia com atenção um trecho do conto de terror, de Edgar Allan Poe.

[...]

Casei-me cedo e tive a felicidade de encontrar em minha esposa uma disposição que não era muito diferente da minha observando como gostava de animais domésticos ela não

perdeu oportunidade para me trazer representantes das espécies mais agradáveis tínhamos pássaros peixinhos dourados um belo cão coelhos um macaquinho e um gato

Este último era um animal notavelmente grande e belo completamente preto e dotado de uma sagacidade realmente admirável ao falar de sua inteligência minha esposa fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos eram bruxas disfarçadas não que ela jamais mencionasse esse assunto seriamente e se falo nele é simplesmente porque me recordei agora do fato

Pluto esse era o nome do gato era minha mascote favorita e era com ele que passava mais tempo era só eu que o alimentava e o animal me acompanhava em qualquer parte da casa em que eu fosse de fato era difícil impedi-lo de sair à rua comigo e acompanhar-me

[...]

(Adaptado: <http://cafeliterari-o.blogspot.com/2015/10/leia-o-conto-o-gato-preto-de-edgar-allan-poe.html>)

Agora, vamos conversar sobre essa experiência de leitura?

1. Como foi ler esse texto? Você leu facilmente ou encontrou alguma dificuldade na leitura?
2. Se você respondeu acima que encontrou alguma dificuldade, por que você acha que foi, de alguma maneira, complicado ler esse texto?
3. Você notou algo diferente ou até inadequado na pontuação desse texto? Justifique sua resposta.
4. Que sinal de pontuação deve ser usado para separar os períodos (enunciados com o verbo e os participantes da cena do verbo)? Qual contribuição para o texto o uso desse sinal poderia trazer?

Agora, é sua vez!

Nas linhas a seguir, você deve reescrever esse conto reinserindo os pontos de fim de sentença que foram retirados.

- Atenção às convenções da escrita: quando você finalizar uma sentença, não se esqueça de iniciar a próxima com letra maiúscula.

As questões, elaboradas a partir do trecho do conto “O gato preto”, configuram-se como atividades de cunho metalinguístico, uma vez que conduzem, progressivamente, o aluno ao início de uma sistematização a respeito da aplicabilidade dos sinais de pontuação. Há foco, principalmente, no Eixo II, já que, a cada nova questão, temos a condução do aluno para o caminho da relação entre a pontuação e a produção de sentidos no contexto da narrativa.

A última etapa desta atividade – a proposta de reescrita do trecho – permite inter-relacionar os Eixos I e II, de Vieira (2014; 2017a; 2017b; 2018). Essa etapa tem como objetivo a reflexão dos alunos a respeito da organização sintática e a relação com os sinais de pontuação, especialmente os que finalizam os períodos, promovida em etapas anteriores (Eixo I) e a aplicação desses conhecimentos em favor da construção do sentido (Eixo II), por meio da elaboração de um texto que atenda às condições favoráveis para a comunicação.

Na próxima subseção, descrevemos e analisamos os resultados encontrados a partir dessa atividade. Para tanto, transcrevemos algumas respostas que consideramos relevantes para ilustrar a percepção dos alunos sobre o texto “O gato preto”, assim como suas conclusões a respeito das questões suscitadas por meio das perguntas propostas.

6.3.2.1 Resultados da atividade “O gato preto” de Edgar Allan Poe

A etapa ora analisada estava prevista para ser aplicada na primeira unidade didática. Com a imposição relatada nas seções da segunda unidade didática, adiamos a sua aplicação, a fim de contemplar atividades que pudessem favorecer o desenvolvimento do conhecimento dos alunos a respeito das características morfológicas, sintáticas e semânticas dos verbos, conforme mencionado em seções anteriores.

A dinâmica sugerida foi diferente da aplicada nas atividades nas quais propusemos iniciar com um texto. Desta vez, não teve leitura coletiva em voz alta, uma vez que o objetivo central era que os alunos percebessem a importância dos sinais de pontuação para a legibilidade e para o entendimento do texto. A experiência de leitura foi explorada nas perguntas que acompanharam o texto proposto: um trecho do conto de terror “O gato preto”, de Edgar Allan Poe, totalmente sem pontuação. Analisamos a seguir as respostas dos alunos qualitativa e quantitativamente.

Optamos, desse modo, por destacar algumas respostas que ilustram a percepção geral dos alunos para cada uma das perguntas. As respostas à primeira pergunta (Como foi ler esse

texto? Você leu facilmente ou encontrou alguma dificuldade na leitura?) revelam que todos os estudantes apontaram a dificuldade em ler um texto sem a pontuação necessária. Os 38 alunos que participaram desta etapa formularam respostas como: “foi bastante difícil ler o texto”; “quase não entendi nada” e “foi muito confuso”.

Em relação à segunda pergunta (Se você respondeu acima que encontrou alguma dificuldade, por que você acha que foi, de alguma maneira, complicado ler esse texto?), 2/38 alunos participantes atribuíram dificuldade com a leitura do texto a hipóteses alheias à pontuação. Um deles respondeu que “tem muitas palavras difíceis” e o outro que a dificuldade encontrada se deve “pois é só um pedaço do texto”. Contudo, a maioria – 36/38 alunos – percebeu que a dificuldade encontrada na leitura se deve à falta de sinais de pontuação. Abaixo ilustramos esse conjunto de respostas com alguns exemplos.

Estudante 1

Porque não tem ponto nenhum.

Estudante 2

Não tem vírgula e não tem ponto final.

Estudante 3

Faltou o ponto.

Estudante 4

Tiraram todos os pontos.

Estudante 5

É muito difícil ler um texto que não tem pontos.

Ademais, na terceira pergunta (Você notou algo diferente ou até inadequado na pontuação desse texto? Justifique sua resposta.), a turma volta a encontrar um consenso nas respostas: 38/38 apontaram que há inadequação na pontuação do texto. Na sequência, apresentamos algumas dessas respostas.

Estudante 1

Falta : ! ? , . e outros pontos.

Estudante 2

Eu percebi que a professora tirou todos os pontos.

Estudante 3

O texto deveria ter pontuação e não tem.

Estudante 4

Tá esquisito porque não tem ponto.

Estudante 5

Notei que não tem pontuação.

A quarta pergunta (Que sinal de pontuação deve ser usado para separar os períodos (enunciados com o verbo e os participantes da cena do verbo)? Qual contribuição para o texto o uso desse sinal poderia trazer?), estruturada em dois comandos, foi a que os alunos demonstraram mais dificuldade em formular as suas respostas. A primeira delas é que somente 12/38 alunos responderam, corretamente, aos dois comandos da questão. Outros 16/38 alunos reconheceram a falta do ponto final no texto; no entanto, não souberam atribuir as contribuições para o texto do uso dos sinais ou, simplesmente, não quiseram responder a esse segundo comando. Desses 16/38 alunos que citaram o ponto final, 4/38 acrescentaram outros sinais de pontuação em suas respostas. Ou seja, responderam à questão sem considerar especificamente o trecho em questão; provavelmente, responderam de acordo com uma generalização, já que mencionaram todos os sinais de pontuação que finalizam as sentenças. A seguir, transcrevemos – respeitando exatamente a escrita dos alunos, como fizemos anteriormente – algumas das respostas que ilustram a análise feita neste parágrafo.

Estudante 1

O ponto final. A organização total do texto.

Estudante 2

. A leitura bem mais fácil.

Estudante 3

Pontinho. Concerteza o texto ia ficar mais claro.

Estudante 4

Eu acho que o ponto final, pois agente já viu que teve dificuldade de ler.

Estudante 5

./!/?/...

Por fim, na última etapa, realizada na aula seguinte à descrita anteriormente, propusemos a reescrita do trecho, com a reinserção dos pontos que foram retirados. Conforme alertamos anteriormente, estavam presentes 37/38 alunos e todos os participantes conseguiram criar ao menos três períodos para o trecho.

Para um melhor entendimento dos resultados, dividimos os textos dos alunos em três categorias: 8/37 alunos criaram textos com três sentenças, textos em que o aluno se guiou apenas pela paragrafação do trecho; 11/37 textos foram construídos com, no mínimo, 4 sentenças e, no máximo, 5 sentenças, ou seja, textos em que o aluno segmentou ao menos uma vez a estrutura intraparágrafo; e, em 18/37 textos, os alunos criaram, ao menos, 6 sentenças; além disso, houve a criação de, pelo menos, 2 sentenças em cada um dos parágrafos. Notadamente, os textos que se encaixaram nessa última categoria foram textos que exploraram outros sinais de pontuação, principalmente, a vírgula. Abaixo, selecionamos três exemplares que representam, respectivamente, cada uma das categorias apresentadas.

Estudante 1

Casei-me cedo e tive a felicidade de encontrar em minha esposa uma disposição que não era muito diferente da minha observando como gostava de animais domésticos ela não perdeu oportunidade para me trazer representantes das espécies mais agradáveis tínhamos pássaros peixinhos dourados um belo cão coelhos um macaquinho e um gato.

Este último era um animal notavelmente grande e belo completamente preto e dotado de uma sagacidade realmente admirável ao falar de sua inteligência minha esposa fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos eram bruxas disfarçadas

não que ela jamais mencionasse esse assunto seriamente e se falo nele é simplesmente porque me recordei agora do fato.

Pluto esse era o nome do gato era minha mascote favorita e era com ele que passava mais tempo era só eu que o alimentava e o animal me acompanhava em qualquer parte da casa em que eu fosse de fato era difícil impedi-lo de sair à rua comigo e acompanhar-me.

Estudante 2

Casei-me cedo e tive a felicidade de encontrar em minha esposa uma disposição que não era muito diferente da minha observando como gostava de animais domésticos, ela não perdeu oportunidade para me trazer representantes das espécies mais agradáveis. Tínhamos pássaros peixinhos dourados um belo cão coelhos um macaquinho e um gato.

Este último era um animal notavelmente grande e belo completamente preto e dotado de uma sagacidade realmente admirável ao falar de sua inteligência minha esposa fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos eram bruxas disfarçadas não que ela jamais mencionasse esse assunto seriamente e se falo nele é simplesmente porque me recordei agora do fato.

Pluto esse era o nome do gato. Era minha mascote favorita e era com ele que passava mais tempo era só eu que o alimentava e o animal me acompanhava em qualquer parte da casa em que eu fosse de fato era difícil impedi-lo de sair à rua comigo e acompanhar-me.

Estudante 3

Casei-me cedo e tive a felicidade de encontrar em minha esposa uma disposição que não era muito diferente da minha observando como gostava de animais domésticos. Ela não perdeu oportunidade para me trazer representantes das espécies mais agradáveis. Tínhamos pássaros, peixinhos dourados, um belo cão, coelhos, um macaquinho e um gato.

Este último era um animal notavelmente grande e belo completamente preto e dotado de uma sagacidade realmente admirável ao falar de sua inteligência. Minha esposa fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos eram bruxas disfarçadas, não que ela jamais mencionasse esse assunto seriamente e se falo nele é simplesmente porque me recordei agora do fato.

Pluto. Esse era o nome do gato. Era minha mascote favorita e era com ele que passava mais tempo. era só eu que o alimentava e o animal me acompanhava em qualquer parte da casa em que eu fosse de fato era difícil impedi-lo de sair à rua comigo e acompanhar-me.

Na próxima seção, apresentamos e analisamos os resultados encontrados na última etapa desta sequência: a reaplicação da atividade diagnóstica. Etapa de verificação dos resultados principais desta pesquisa.

6.3.3 Reaplicação da Nova atividade diagnóstica

Esta etapa, nossa atividade final, foi realizada, individualmente, com os 39/39 alunos em dois tempos de aula, cada um com 50 minutos. Cada aluno, portanto, recebeu uma folha impressa com o trecho de um conto e uma proposta de produção textual. Essa proposta consiste em sugerir novo desfecho para o conto “Caio”, da autora Angela Lago, texto amplamente trabalhado na segunda unidade didática. É uma atividade semelhante à “Nova atividade diagnóstica”, descrita na primeira unidade didática desta dissertação; somente alteramos, no entanto, o texto que foi proposto na atividade diagnóstica inicial. Usar, novamente, o texto “Caio” favorece a realização da atividade, uma vez que os alunos estão familiarizados com o contexto da narrativa, assim como os recursos linguísticos micro e macroestrutural do conto.

Desse modo, repetimos os procedimentos adotados anteriormente. Propusemos dois momentos para a leitura do trecho: uma leitura feita silenciosamente e outro momento em que três alunos, voluntários, se revezaram na leitura em voz alta. Em seguida, a professora-pesquisadora leu a proposta de produção escrita: a criação de um novo final para a história. Abaixo, apresentamos, resumidamente, a atividade ora descrita. Sua versão completa, com a formatação entregue aos alunos, pode ser acessada na seção Anexos desta dissertação.

Releia um trecho do texto “Caio”, de Angela Lago. Nas linhas a seguir, você deverá criar um desfecho diferente para o conto.

Caio

Em Bom Despacho tinha uma fazenda à venda, mas ninguém queria comprar: era mal-assombrada.

Quando o preço chegou lá embaixo, veio de Luzes um comprador para fechar o negócio.

O caseiro aconselhou o homem a passar a noite na fazenda e deixar a decisão para o dia seguinte. E o homem ficou para dormir.

De madrugada, acordou com uma voz cavernosa:

— Caio? Caaaaaaaio? — a voz repetia.

Acontece que o homem se chamava Caio. Ele estranhou muito e foi com custo que gaguejou:

— A-a-a-qui.

E na mesma hora um osso de perna caiu em cima dele.

O homem gelou. Mas não adiantava correr, a assombração sabia até o seu nome.

Melhor era continuar deitado e se cobrir todinho.

Dali a pouco o vozeirão começou:

— Caaaaaaaio? Caaaaio?

E se a assombração não soubesse o nome dele coisa nenhuma e estivesse só perguntando se podia cair? Por via das dúvidas, Caio murmurou:

— Sim.

Caiu outro osso. E Caio matutava. Será que a assombração estava pensando que ‘Sim’ queria dizer ‘sim, pode cair’ ou ‘Sim, sou eu, o Caio’? Resolveu desvendar a questão de uma vez por todas.

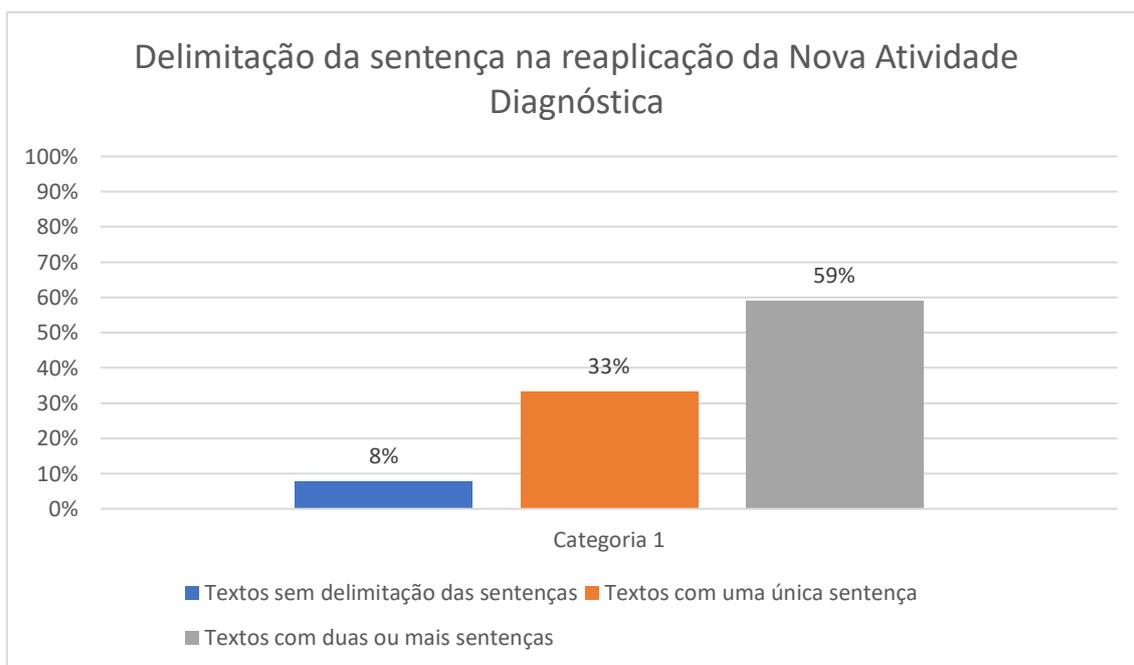
O objetivo principal dessa atividade é avaliar criticamente os frutos de nossa pesquisa. Trata-se de uma proposta de produção textual construída, principalmente, com base no Eixo II da proposta de ensino em três faces. Ademais, esse tipo de atividade é recomendado por Durval (2021) “para a avaliação de toda trajetória didático-pedagógica percorrida até então dentro do tema da pontuação” (DURVAL, 2021, p. 109).

Na próxima subseção, descrevemos e apreciamos, qualitativa e quantitativamente, os resultados encontrados a partir dessa última etapa da sequência. Desse modo, transcrevemos algumas respostas dadas pelos alunos, apresentamos as mais relevantes observações da professora-pesquisadora acerca da realização da atividade e analisamos os resultados gerais encontrados.

6.3.3.1. Resultados da reaplicação da Nova atividade diagnóstica

A observação quantitativa das 39 produções nos permite afirmar que tivemos bons resultados ao final. Em dados numéricos, observamos que 3/39 textos não apresentam sinais de pontuação para a delimitação das sentenças criadas; 13/39 textos apresentam um único sinal de pontuação – criando um texto com período único –; e, por fim, 23/39 textos foram estruturados com dois ou mais períodos. Para melhor apreciação dos resultados, apresentamos o gráfico abaixo, que ilustra os dados descritos.

Gráfico 3: Resultado geral da reaplicação da nova diagnose quanto ao uso da pontuação na criação de períodos.



Fonte: Elaboração própria

Ressaltamos, também, que é notável o crescimento progressivo do uso dos sinais de pontuação nos textos ao longo da aplicação das três propostas de unidades didáticas, principalmente, no que tange à segmentação do texto em sentenças. Além disso, é importante frisar que 2/3 textos que não utilizam nenhum tipo de pontuação são produções de alunos que precisam de um suporte especial – ainda que em graus de necessidades diferentes – para a realização das atividades, devido a sua condição de transtorno do desenvolvimento. Um desses alunos não tem qualquer suporte para além da escola, já que sua condição socioeconômica é

bastante precária. O outro texto que encaixamos nessa categoria apresenta um desenvolvimento insuficiente da proposta, contendo apenas duas linhas de produção de texto.

Dito isso, transcrevemos abaixo um exemplo de cada uma das categorias nas quais encaixamos os textos, a fim de ilustrar o que foi descrito nesta seção. Desse modo, respectivamente, temos um texto que não apresenta qualquer sinal de pontuação; um segundo texto, estruturado a partir de uma única sentença, e o terceiro exemplo que representa textos construídos a partir do uso dos sinais de pontuação, a despeito de eventuais erros.

Estudante 1

Aí caiu um chapéu depois que ele acordou gritou mais uma vez caioooo ao ouvir ele saiu correndo pra fazenda

Estudante 2

Ele foi correndo e seguindo a voz e quando chegou descobriu que era seus amigos que estavam trolando ele, quando descobriu, ele ficou com muita raiva e partiu para a agressão, em quanto ele tentava nater nos amigos, os amigos só dava risada.

Estudante 3

O homem susurou em seu ouvido:

– Caio, estou esperando aqui venha me achar!

Caio tremendo de medo foi para o corredor abriu a porta com coragem e viu algumas pétalas de rosa com manchas de sangue. Espantado ficou nervoso, tentou escapar e foi direto para a saída. As luzes começaram a piscar, com medo entrou no banheiro, trancou a porta com muita força.

Uma voz tenebrosa disse:

– Você não tem mais onde se esconder. Tente, não vai conseguir.

Ele dormiu até esperar o amanhecer. Ele acordou, checkou senão tinha ninguém. Sua chance foi das boas, ele foi em bora da fazenda e viveu feliz de novo. E depois de alguns anos o homem faleceu na fazenda.

À guisa de conclusão, mediante o que foi descrito e analisado nas seções referentes às sequências de atividades realizadas com a turma participante ao longo de meses em sala de aula, finalizamos este capítulo e partimos para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu a partir da vivência em sala de aula, da observação a respeito da recorrente falta de conhecimento do aluno – em diferentes níveis de escolaridade – acerca do emprego e das funções dos sinais de pontuação no nível da sentença, assim como da inquietação de uma professora que agia intuitivamente, sem qualquer embasamento teórico-metodológico, na ânsia de ajudar seus alunos a sanarem essa dificuldade, embora não conseguisse resultados significativos. Acreditamos que, por meio do trabalho como o ora apresentado, possamos colaborar, de maneira efetiva, para a consciência linguística desses alunos, afetando-os positivamente na sua escrita, na leitura e, talvez, até em sua forma de encarar a própria língua.

Desse modo, a exposição da trajetória de nossa pesquisa, nesta dissertação, visa demonstrar a validade e a urgência na abordagem produtiva do tema da delimitação da sentença para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental II e, no que tange a este trabalho, mais precisamente para os do 6º ano. Trata-se de colaborar no sentido de que nossos alunos possam desenvolver a capacidade de produção de enunciados de forma autônoma e consciente, especificamente no que se refere ao desenvolvimento de sua consciência sintática e, conseqüentemente, do conhecimento a respeito da pontuação no nível frásico. Ou seja, para que o aluno utilize os sinais de pontuação que finalizam os períodos em textos escritos dos mais variados gêneros textuais-discursivos. E, para isso, propusemos uma série de atividades que, conforme demonstrado ao longo deste texto, podem contribuir com esse propósito.

A fim de alcançarmos esse objetivo, analisamos, inicialmente, os principais documentos oficiais que norteiam a Educação Básica: os PCN e a BNCC, no que tange ao tratamento do ensino de gramática no componente Língua Portuguesa e, também, especificamente o tema gramatical Pontuação para o 6º ano. Na segunda etapa da pesquisa, fizemos uma breve revisão da literatura sobre sintaxe e pontuação: abordamos o tratamento do tema em Cunha e Cintra (1985) e Rocha Lima (2013 [1972]), autores consagrados da Gramática Tradicional, além dos principais estudos descritivos, para que pudéssemos comparar suas abordagens sobre o tema em questão. Desse modo, a respeito do tratamento sintático da sentença à luz dos estudos linguísticos, aludimos a Duarte (2013 [2007]), Negrão *et al.* (2003); Raposo *et al.* (2013), e Mateus *et al.* (2003); no que se refere à pontuação, nossa pesquisa se desenvolve com base em Catach (1980), Nunberg (1990), Dahlet (2006), Durval (2018); Vieira e Durval (2018); e Vieira e Faraco (2019; 2020).

Ademais, na terceira etapa, buscamos fundamentação teórico-metodológica acerca de temas relacionados ao ensino de gramática. Baseamo-nos, primeiramente, na proposta do ensino de gramática em três eixos de Vieira (2014; 2017a; 2017b; 2018), a fim de contemplar uma abordagem reflexiva do componente gramatical (Eixo I), a produção de sentidos (Eixo II), as normas e as variações nas abordagens dos componentes linguísticos (Eixo III). Logo, os três eixos, sobretudo, visam suprir uma necessidade metodológica: “integrar – sempre que possível – a reflexão linguística aos outros objetivos escolares, quanto ao plano textual e à complexidade da variação linguística” (VIEIRA, 2017b, p. 51), a fim de colaborar para o desenvolvimento da consciência linguística.

A proposta de trabalho com os três eixos prevê que, a depender do fenômeno linguístico, um eixo poderá prevalecer sobre o outro, ou, ainda, cada eixo poderá ser desenvolvido em proporções distintas, de acordo com a necessidade de cada conteúdo gramatical. Logo, é relevante destacar que, devido à natureza de nosso trabalho, assim como a escolha por um recorte específico sobre a delimitação da sentença para um público que demonstrava dificuldades basilares em relação ao uso dos sinais de pontuação, optamos por não explorar as manifestações de variabilidade na pontuação, possível em termos estilísticos, por exemplo, o que contemplaria, em certa medida e adaptação, o Eixo III. Nossas experiências pedagógicas investiram no desenvolvimento dos Eixos I e II, isto é, na gramática como atividade reflexiva e na gramática como produção de sentidos, respectivamente.

Consoante Vieira (2014; 2017a; 2017b; 2018), nossas propostas pedagógicas apontam para a relevância do desenvolvimento de atividades de natureza linguística, trazendo à luz a gramática internalizada de nossos alunos, aquela que eles adquiriram naturalmente; atividades epilinguísticas, que comparam, transformam, experimentam modos de construção; além de atividades metalinguísticas, que descrevem a linguagem a partir da observação do caráter sistemático da língua.

Além da proposta de ensino de gramática em três frentes de trabalho, fundamentamos, também, nossa pesquisa na Aprendizagem Linguística Ativa, de Pilati (2017), que, com o objetivo de desenvolver a consciência linguística dos alunos, estabelece uma nova forma de se trabalhar com os conteúdos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, sem deixar de contemplar a leitura, a escrita e as situações de uso da língua. A inclusão de materiais concretos, conforme proposta amplamente experimentada na Gramaticoteca, também foi de fundamental importância ao longo do processo de criação das atividades. Logo, estruturamos nossas atividades, desenvolvidas e apresentadas neste trabalho, em uma perspectiva que enxerga a

gramática de nossa língua como “um sistema estruturado, ordenado e hierárquico” (PILATI, 2017, p. 114) e que deseja promover, nas aulas de gramática, a aprendizagem ativa dos alunos, centrando-se em situações reais de uso da língua e em estudos sobre metacognição e sua relação com a aprendizagem, especificamente os estudos de Gerhardt (2017) e Maia (2019a; 2019b), os quais apontam para resultados significativos dos conhecimentos e práticas relacionados à metacognição para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa no que tange à leitura, à escrita e aos saberes de temas gramaticais, mas também para ganhos na aprendizagem de maneira geral.

Na quarta etapa desta pesquisa, elaboramos, aplicamos e analisamos os resultados da experiência-piloto: um ciclo de atividades com uma atividade diagnóstica, atividades criadas a partir de nosso referencial teórico-metodológico e uma última atividade para verificação inicial dos resultados. Essa experiência, embora, ainda, embrionária, foi fundamental para pensarmos os nossos próximos passos. Além disso, foi possível avaliar, a partir dos dados resultantes, os pontos positivos e os pontos a reformular para as unidades didáticas que a sucederiam. Desse modo, com base nesses resultados preliminares, formulamos novas atividades, aplicamos, avaliamos os dados obtidos; assim pudemos comparar esses resultados ao estado inicial da aprendizagem ao final.

Na última etapa deste trabalho, idealizamos, aplicamos e analisamos os resultados de três sequências didáticas. Em primeiro lugar, fez-se necessário elaborar nova atividade diagnóstica e, por meio da análise dos resultados dessa diagnose, criamos a primeira unidade didática, com atividades que buscaram a intensificação do trabalho com a estrutura da oração, relacionando-a à delimitação da sentença. No entanto, a partir da aplicação da primeira unidade didática, verificamos a dificuldade dos alunos em identificar o verbo como elemento central na construção das sentenças. Isso fez com que precisássemos reformular as atividades seguintes, a fim de contemplar o verbo e suas características semânticas, morfológicas e sintáticas; produzimos, então, a segunda unidade didática, cujo tema central era o verbo. Por fim, na terceira, e última, proposta pedagógica, além de outras atividades que contemplavam a estrutura da oração e sua relação com o uso dos sinais de pontuação, reaplicamos a atividade diagnóstica, para que fosse possível comparar quantitativa e qualitativamente os resultados iniciais e finais deste trabalho.

Mediante o que foi explicitado, desejamos, com esta pesquisa desenvolvida, nos afastar da prática reducionista de atrelar as aulas de língua portuguesa à exposição de regras, sem articular a compreensão do conhecimento explícito e sem, por conseguinte, proporcionar

aos nossos alunos um conhecimento efetivo sobre o tema gramatical estudado. Desse modo, tomando como base o recorte temático do ensino de gramática, o uso da pontuação a partir da estrutura da sentença, nosso trabalho pretendeu promover – com base em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 2006) – o tratamento científico da língua portuguesa em sala de aula, colaborar para uma abordagem produtiva do ensino de gramática e, conseqüentemente, contribuir para a construção do conhecimento acerca de nossa língua. Reconhecemos, também, que, comumente, nas práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa, não há conexão entre gramática e uso da língua. Logo, é preciso proporcionar aos alunos um ensino voltado à reflexão da língua em uso: estrutura e funcionamento social. Além disso, esse trabalho deve capacitar para a produção de textos orais e escritos dos mais variados gêneros discursivos, desenvolvendo progressivamente a competência comunicativa desses alunos – o que também perseguimos ao aliar a construção da sentença e da pontuação ao desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual, sempre que julgamos produtivo e possível.

Retomando nossas questões e hipóteses de pesquisa a partir da observação dos resultados obtidos, com claras evidências qualitativas e quantitativas da aprendizagem dos alunos, detalhadamente descritas na análise de dados nesta dissertação, pudemos confirmar as hipóteses inicialmente levantadas neste trabalho: “(i) o desenvolvimento da consciência sintática do aluno favorece o uso também consciente e autônomo da pontuação; (ii) a reflexão sobre a língua como sistema e a manipulação da microestrutura desse sistema, no nível da sentença impacta no uso dos sinais de pontuação nas produções textuais dos alunos; e (iii) nossa proposta de trabalho com o tema da delimitação da sentença e sua relação com a predicação contribui para o desenvolvimento do raciocínio científico acerca da língua nas salas de aula”.

É relevante destacar por fim que, para além de toda a contribuição que descrevemos nesta dissertação a respeito do tema gramatical, todo o trabalho desenvolvido ao longo desta pesquisa mudou minha relação interpessoal com a turma participante. Houve uma notável aproximação com estreitamento dos laços afetivos e da confiança mútua. Ademais, devemos destacar a motivação dos alunos e o engajamento com que participavam das atividades propostas.

Portanto, esperamos com nosso trabalho contribuir, de alguma maneira, em alguma medida, para a consolidação do objetivo proposto por um mestrado profissional como o PROFLETRAS: a contribuição para o aprimoramento da prática docente, fundamentada nos avanços do conhecimento científico, e, por conseguinte, para a melhoria da qualidade na escola

pública, sobretudo na promoção da aprendizagem por parte de nossos estudantes e, a respeito especificamente de nosso trabalho, no que tange ao desenvolvimento de nossos alunos em relação à produção textual e à mudança de perspectiva deles em relação à sua própria língua.

Por fim, de maneira nenhuma, pretendemos aqui indicar um único caminho para o ensino de Língua Portuguesa, tampouco criticar o trabalho de outros profissionais. Admitimos que não há uma receita, visto que a atividade pedagógica constitui um desafio constante que requer estudo, aprimoramento e atualização. Contudo, acreditamos que nosso trabalho tenha demonstrado ser possível colaborar para o desenvolvimento da competência comunicativa dos nossos alunos, assim como ter permitido aprofundar a reflexão acerca das bases para um ensino de gramática mais produtivo e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. C. M. de. *A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

BARBOSA, A. Saberes gramaticais na escola. In. VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 31-54.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Feynman, a Linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*, v.19, n.30, p. 13-40, 2012.

CATACH, N. *La ponctuation*. *Langue française*, n.45, 1980.

CHAGAS, D. S. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

CHALFUN, Stephanie Valle de Souza. “*Dá aula junto com a prof de português*”, “*A gente aprende em dobro*” – *Do conhecimento implícito ao explícito: uma abordagem acerca da ordem do sujeito e da concordância verbal no contexto escolar*. 2021. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DAHLET, V. A pontuação e a sua metalinguagem gramatical. *Rev. Est. Ling.* Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2002.

_____. A pontuação e as culturas da escrita. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), p. 287-314, 2007. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p287-314>

DUARTE, M. E. L. Termos da oração. In VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. – São Paulo: Contexto, 2013 [2007]. p. 185-203.

DURVAL, L. F. *A abordagem dos sinais de pontuação pelo viés sintático: diagnose e contribuições para o ensino*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

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

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 174-207.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988.

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

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERHARDT, A. F. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

GOUVÊA, I. P. *Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

GRAMATICOTECA. c2020. Página inicial. Disponível em: <<https://www.gramaticoteca.com/>>. Acesso em 14 de jun. de 2021.

LIMA, M. D. A. de O. *Quadro de pronomes pessoais na escola: diagnose e proposta pedagógica*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 51. ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1972].

MAIA, M. A. R. Pensando (Psico)linguisticamente, experimentalmente, educacionalmente. In: NAVES, R.; SALLES, H. (Orgs.) *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas-SP: Pontes, 2019a. p. 93-118.

_____. *Psicolinguística e metacognição na escola*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2019b.

MIRA MATEUS, M. *et al. Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa. Editora Caminho, 2004.

NEGRÃO, E. V.; SCHER, A. P.; VIOTTI, E. de C. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. In: FIORIN, José Luiz (Org.). In: *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. 4. ed., São Paulo: Contexto, 2005. p. 81-109.

OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. *Artefatos em gramática* [recurso eletrônico]: ideias para aulas de língua. Florianópolis: DLLV/CCE/UFSC, 2020.

PERINI, M. *Gramática descritiva do português brasileiro*. 4a reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª edição, 2017.

_____; NAVES, R.; SALLES, H. Teorias linguísticas, aquisição e aprendizagem no ensino de Língua Portuguesa. In. PILATI, E; NAVES, R.; SALLES, H (Orgs.) *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas-SP: Pontes, 2019.

_____. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo da escrita: a proposta da Gramaticoteca. In. ROEPER, T.; MAIA, M.; PILATI, E. (Orgs.). *Experimentando Linguística na Escola: Conhecimento gramatical, leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2020. p. 121-171.

RAPOSO, E. B. P. et al. (Coord.). *Gramática do Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013.

ROEPER, T.; MAIA, M.; PILATI, E. *Experimentando Linguística na Escola: Conhecimento gramatical, leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

SILVA, L. F. A. da. *Expressões de futuridade em Língua Portuguesa: descrição e ensino*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, D. da S. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

SUAHRZ, J. G. *A expressão variável do imperativo no contexto de sala de aula: reflexões sobre o ensino*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. (*Coleção Escrever na Universidade*). São Paulo: Editora Parábola, 2019. v. 1.

_____. *Coleção Escrever na Universidade*. São Paulo: Editora Parábola, 2020. v. 3.

VIEIRA, S. R. Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), UFRN, Natal, 2014.

_____. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRN, 2017a. < <http://repositorio.ufrn.br>>

_____. Três eixos para o ensino de gramática. In: Vieira, S. R. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b.

_____. Prática de análise linguística sem ensino de gramática? Reflexões e propostas. In: ATAÍDE, C. A. de *et alii* (Org.) *Gelne 40 anos. Vivências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura*. São Paulo: Blucher, 2017c. p. 299-318.

_____. (Org.) *Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas*. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Blucher, 2018a.

_____; DURVAL, L. F. S. O tratamento do componente gramatical nos cadernos pedagógicos da rede municipal de ensino: breve diagnose. In: VIEIRA, S. R. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. São Paulo: Blucher, 2018b. p. 7-22.

_____. Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (Orgs.). *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas-SP: Pontes, 2019a. p. 67-92.

_____. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar. In: MACHADO-VIEIRA, M. dos S.; WIEDEMER, M. L. (Orgs.). *Dimensões e experiências em Sociolinguística*. São Paulo: Blucher, 2019b. p. 243-264.

_____. Variação linguística integrada ao ensino de gramática: experiências pedagógicas. In: BRESCANCINI, C. R.; MONARETO, V. N. de O. (Orgs.). *Sociolinguística no Brasil: textos selecionados*. Porto Alegre: EDPUC-RS, 2020. p. 155-176.

_____. Gramática na Base Nacional Comum Curricular: desafios e encaminhamentos. In: WIEDEMER, M.; OLIVEIRA, M. R. de; (Orgs.). *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de português na Educação Básica*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2022a. p. 33-66.

_____. O lugar da(s) gramática(s) nas aulas de Língua Portuguesa: tradição, norma, variedade e descrição In: *Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática*. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022b. p. 155-184.

VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (Orgs.). *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.

VIEIRA, S. R.; ROCHA, J. A. M. da; SILVA, L. F. A. da; LIMA, L. de C. de; LIMA, M. D. A. de. (Orgs.). *Variação linguística, ensino e interfaces: resultados e propostas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

ANEXOS

ANEXO I

Atividade diagnóstica da experiência-piloto

	COLÉGIO ESTADUAL DUQUE COSTA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	603
---	---	-----

ALUNO (A): _____	DATA: ___/___/___
------------------	-------------------

Olá, queridos estudantes!

Nas aulas anteriores, nos aprofundamos no gênero textual **tirinha**, não é? As atividades a seguir terão como base uma **tirinha** do personagem Armandinho, criado pelo ilustrador catarinense Alexandre Beck.

Bom trabalho!



Leia com atenção a tirinha abaixo.





<https://tirasarmandinho.tumblr.com/>

Depois da leitura, vamos conversar sobre esse texto?

1. O que está acontecendo no primeiro quadrinho? Para a análise do primeiro quadrinho, repare o que Armandinho segura em uma de suas mãos e suas expressões corporal e facial.
2. O segundo quadrinho surpreende o leitor, não é? Por quê?
3. Quem você acha que Armandinho abraçou? Por quê?
4. Por que você acha que Armandinho jogou o buquê no chão? O que isso revela sobre a mensagem deixada para o leitor pelo texto?


Agora, mãos à obra!

5. Nas linhas a seguir, você deve contar a história desse abraço de Armandinho, explorando os elementos que já observamos em nosso momento de análise do texto, além de outras informações inseridas por você.

Pode usar e abusar de sua imaginação!

Capriche!

ANEXO II

Atividade da experiência-piloto realizada em grupo

	COLÉGIO ESTADUAL DUQUE COSTA ATIVIDADE EM GRUPO	603
---	--	------------

ALUNO (A): _____ DATA: ___/___/___

Olá, queridos estudantes!

A turma está lendo *O diário de Anne Frank* e gostando muito, não é? Agora, vamos brincar com um jogo composto por várias palavras embaralhadas e inspiradas nesse livro. Inicialmente, em grupo, vocês deverão reorganizar TODAS as palavras e descobrir as frases ocultas.

Bom trabalho!



1. Agora que vocês já organizaram as frases, escrevam-nas no espaço abaixo.

Vamos conversar sobre a atividade?

2. Comparem as suas frases com as formadas por outro grupo. Há diferenças? Quais?
3. Qual(is) a(s) estratégia(s) usada(s) pelo grupo para organizar as frases?
4. Observe a pontuação usada. Há diferenças na pontuação usada? Quais as mudanças causadas nas frases a partir da pontuação?
5. Vocês seriam capazes de formar outras frases com as mesmas peças? Quais? Escreva no espaço abaixo as novas frases.

ANEXO V

1ª atividade da segunda sequência

	COLÉGIO ESTADUAL DUQUE COSTA ATIVIDADE 6	703
---	---	------------

ALUNO (A): _____ DATA: ___/___/___

Leia o texto “Caio” de Ângela Lago, escritora e ilustradora mineira, para responder às questões propostas.

Caio

Em Bom Despacho tinha uma fazenda à venda, mas ninguém queria comprar: era mal-assombrada. Quando o preço chegou lá embaixo, veio de Luzes um comprador para fechar o negócio. O caseiro aconselhou o homem a passar a noite na fazenda e deixar a decisão para o dia seguinte. E o homem ficou para dormir.

De madrugada, acordou com uma voz cavernosa:
 — Caio? Caaaaaaaio? — a voz repetia.

Acontece que o homem se chamava Caio. Ele estranhou muito e foi com custo que gaguejou:
 — A-a-a-qui.

E na mesma hora um osso de perna caiu em cima dele. O homem gelou. Mas não adiantava correr, a assombração sabia até o seu nome. Melhor era continuar deitado e se cobrir todinho.

Dali a pouco o vozeirão começou:
 — Caaaaaaaio? Caaaaaio?

E se a assombração não soubesse o nome dele coisa nenhuma e estivesse só perguntando se podia cair? Por via das dúvidas, Caio murmurou:
 — Sim.

Caiu outro osso. E Caio matutava. Será que a assombração estava pensando que “Sim” queria dizer “sim, pode cair” ou “Sim, sou eu, o Caio”? Resolveu desvendar a questão de uma vez por todas.
 — Eu!

Caiu mais um osso.
 De novo:
 — Caaaaaaaio? Caaaaaaaio?

E o Caio, para testar:
 — Cai!

Caiu outro osso. Aí o Caio começou a achar que a assombração estava gozando da cara dele.
 — Caiiiuuuuuu! — por coincidência, a assombração desafinou nessa hora.

O homem teve um treco. Deu dois tiros para o alto. Chorando nervoso:
 — Cai, mas cai logo, que eu não aguento mais essa história!

E para sua surpresa, quem despencou do forro do teto foi o caseiro, que não queria dono novo na fazenda onde ele gostava de vadiar.

Disponível em <https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/08/conto-caio-angela-lago-com.html>

1. Que elementos fazem com que esse texto seja considerado um conto de suspense?

2. O suspense e, ao final, o humor do texto são construídos com base em uma palavra, explorada ao longo de toda a narrativa. Qual é essa palavra?

3. Por que você acha que foi possível usar essa palavra para a construção do suspense e do humor do texto?

4. Quais as diferenças entre as duas palavras representadas pela forma “caio”?

ANEXO VI

2ª atividade da segunda sequência

Caio**caio****Caio****caio****Caio****caio**

_____ gaguejou de medo.

Quando eu sinto medo, _____ fora.

Desconfiado, _____ testou a assombração.

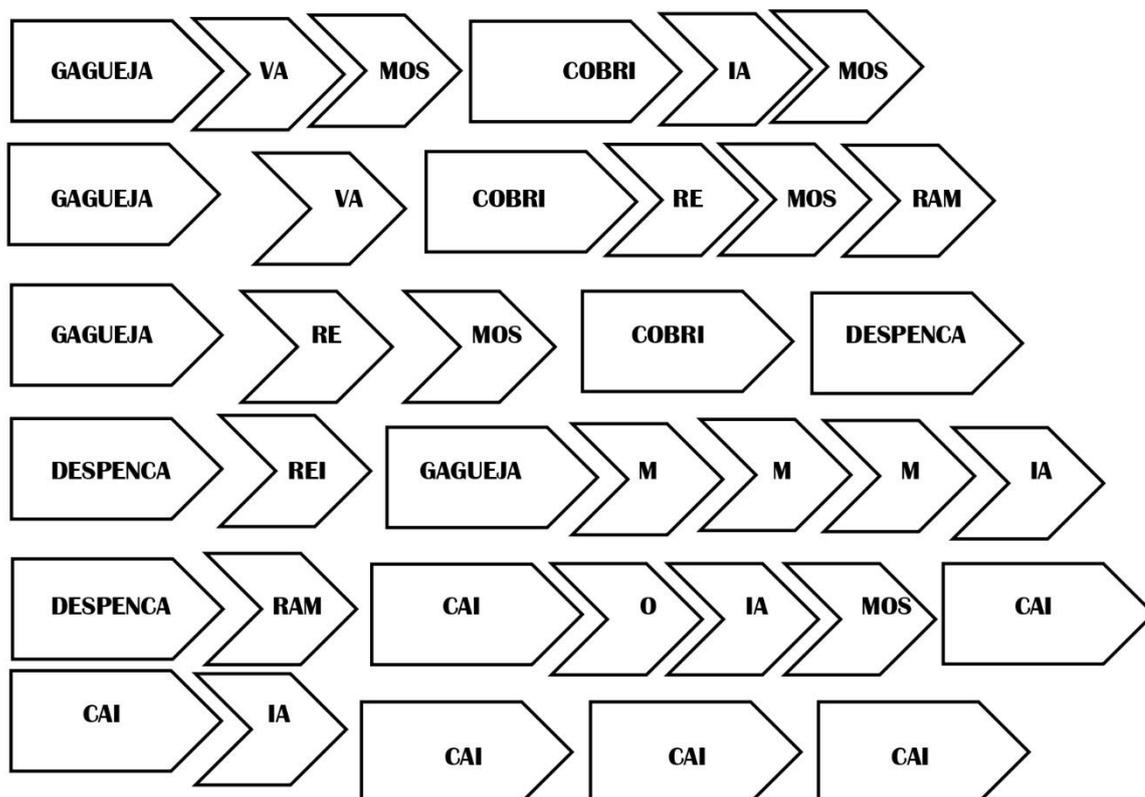
Eu não _____ mais nas suas mentiras e truques.

Será que, se eu subir no forro do teto, eu _____?

Apesar de tudo, _____ comprou a fazenda.

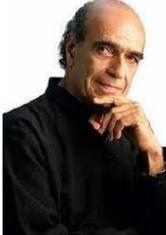
ANEXO VII

3ª atividade da segunda sequência



ANEXO VIII

4ª atividade da segunda sequência

	COLÉGIO ESTADUAL DUQUE COSTA ATIVIDADE INDIVIDUAL	7º ano								
ALUNO (A): _____ DATA: ____/____/____										
<p>Olá, queridos estudantes!</p> <p>Na aula de hoje, a proposta é a criação de um poema, parafraseando o poema “Conjugação” de Affonso Romano de Sant’Anna.</p> <p>Bom trabalho!</p>										
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 60%;"> <p>CONJUGAÇÃO</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Eu falo tu ouves Ele cala. </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Eu defendo tu combates ele entrega. </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Eu procuro tu indagas ele esconde. </td> <td style="vertical-align: top;"> Eu canto tu calas ele vaia. </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Eu planto tu adubas ele colhe. </td> <td style="vertical-align: top;"> Eu escrevo tu me lês ele apaga. </td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Eu ajunto tu conservas ele rouba. </td> <td style="vertical-align: top;"> </td> </tr> </table> </div> <div style="width: 35%; text-align: center;">   </div> </div> <p style="text-align: right; margin-top: 20px;"> https://pausapraleitura.blogspot.com/2012/03/conjugacao-por-affonso-romano-de.html </p>			Eu falo tu ouves Ele cala.	Eu defendo tu combates ele entrega.	Eu procuro tu indagas ele esconde.	Eu canto tu calas ele vaia.	Eu planto tu adubas ele colhe.	Eu escrevo tu me lês ele apaga.	Eu ajunto tu conservas ele rouba.	
Eu falo tu ouves Ele cala.	Eu defendo tu combates ele entrega.									
Eu procuro tu indagas ele esconde.	Eu canto tu calas ele vaia.									
Eu planto tu adubas ele colhe.	Eu escrevo tu me lês ele apaga.									
Eu ajunto tu conservas ele rouba.										
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p>AGORA É A SUA VEZ!</p> <p>Eu _____</p> <p>tu _____</p> <p>ele _____.</p> <p>Eu _____</p> <p>tu _____</p> <p>ele _____.</p> </div>										

ANEXO IX

2ª atividade da terceira sequência

	COLÉGIO ESTADUAL DUQUE COSTA ATIVIDADE INDIVIDUAL	7º ano
---	--	---------------

ALUNO (A): _____	DATA: ___/___/___
------------------	-------------------

Olá, queridos estudantes!

Nas aulas anteriores, fizemos alguns jogos com as palavras, não é? Vocês foram desafiados a montar algumas sentenças em grupo, assim como a completar algumas sentenças, a partir de verbos selecionados por mim, no varal das sentenças, certo? Agora, daremos continuidade a esse trabalho.

Mãos à obra!



Leia com atenção um trecho do conto de terror de Edgar Allan Poe.

[...]

Casei-me cedo e tive a felicidade de encontrar em minha esposa uma disposição que não era muito diferente da minha observando como gostava de animais domésticos ela não perdeu oportunidade para me trazer representantes das espécies mais agradáveis tínhamos pássaros peixinhos dourados um belo cão coelhos um macaquinho e um gato

Este último era um animal notavelmente grande e belo completamente preto e dotado de uma sagacidade realmente admirável ao falar de sua inteligência minha esposa fazia frequentes alusões à antiga crença popular de que todos os gatos pretos eram bruxas disfarçadas não que ela jamais mencionasse esse assunto seriamente e se falo nele é simplesmente porque me recordei agora do fato

Pluto esse era o nome do gato era minha mascote favorita e era com ele que passava mais tempo era só eu que o alimentava e o animal me acompanhava em qualquer parte da casa em que eu fosse de fato era difícil impedi-lo de sair à rua comigo e acompanhar-me

[...]

(Adaptado: <http://cafeliterari-o.blogspot.com/2015/10/leia-o-conto-o-gato-preto-de-edgar-allan-poe.html>)

Agora, vamos conversar sobre essa experiência de leitura?

1. Como foi ler esse texto? Você leu facilmente ou encontrou alguma dificuldade na leitura?

2. Se você respondeu acima que encontrou alguma dificuldade, por que você acha que foi, de alguma maneira, complicado ler esse texto?

3. Você notou algo diferente ou até inadequado na pontuação desse texto? Justifique sua resposta.

4. Que sinal de pontuação deve ser usado para separar os períodos (enunciados com o verbo e os participantes da cena do verbo)? Qual contribuição para o texto o uso desse sinal poderia trazer?
