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

ACERTANDO OS PONTOS COM A PONTUAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA O ENSINO DO PONTO E DA VÍRGULA PELO VIÉS SINTÁTICO

Por
Aline Laversveiler Guedes Ferreira

Rio de Janeiro
2024

ACERTANDO OS PONTOS COM A PONTUAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA O ENSINO DO PONTO E DA VÍRGULA PELO VIÉS SINTÁTICO

Por
Aline Laversveiler Guedes Ferreira

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), polo UFRJ, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientação: Profª Drª Danielle Kely Gomes

Rio de Janeiro
2024

ACERTANDO OS PONTOS COM A PONTUAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA O ENSINO DO PONTO E DA VÍRGULA PELO VIÉS SINTÁTICO

Aline Laversveiler Guedes Ferreira
Orientadora: Professora Doutora Danielle Kely Gomes

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2024, como quesito para obtenção do Título de Mestre em Língua Portuguesa.

Examinada por:

_____

Presidente, Professora Doutora Danielle Kely Gomes – UFRJ, Orientadora

_____

Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira – PROFLETRAS/UFRJ

_____

Professora Doutora Silvia Regina de Oliveira Cavalcante – PPGLEV/UFRJ

_____

Professor Doutor Dennis da Silva Castanheira – PROFLETRAS/UFF (suplente)

_____

Professora Doutora Eliete Figueira Batista da Silveira – PPGLEV/UFRJ (suplente)

CIP - Catalogação na Publicação

Ferreira, Aline Laversveiler Guedes
F383a ACERTANDO OS PONTOS COM A PONTUAÇÃO: REFLEXÕES E PROPOSTAS PARA O ENSINO DO PONTO E DA VÍRGULA PELO VIÉS SINTÁTICO / Aline Laversveiler Guedes Ferreira. -- Rio de Janeiro, 2024.
133 f.

Orientador: Danielle Kely Gomes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras (Letras Vernáculas), 2024.

1. Língua Portuguesa. 2. Gramática. 3. Ensino. 4. Sintaxe. 5. Pontuação. I. Gomes, Danielle Kely , 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.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que, em sua infinita bondade, permite que eu caminhe com saúde para tomar as decisões que me trouxeram até aqui.

Agradeço às mulheres de minha família que, em olhares cúmplices, ajudaram-me a construir minha personalidade e meu caráter. À Judite, minha avó paterna, pelo colo amoroso. À Marinete, minha avó materna, a primeira feminista que conheci, por me apoiar e valorizar a busca de minha independência. À minha mãe Rosângela que se orgulha tanto de mim e vibra com minhas conquistas.

Às minhas irmãs, Amanda e Alessandra, com que partilho uma rede de amor e afeto que nos permite estarmos juntas e fortes. Sou grata por suas vidas, por uma infância de amor e por partilharmos na maturidade de momentos de alegria e cuidado umas com as outras.

Ao meu avô Viriato que tanto me ajudou durante os anos da graduação, por acreditar que eu traria um diploma para casa. Ao meu pai que não pôde estar presente na minha formatura, mas que, de alguma maneira, vive nos meus gestos. Ao meu cunhado Wallace, o irmão com quem sempre pude contar nas horas difíceis.

Ao meu companheiro Leonardo, a pessoa que escolho todos os dias para caminhar ao meu lado. Agradeço a compreensão de que a minha formação é parte muito importante da minha história.

À Aurora, minha menina de olhos verdes-lar, que me inspira a ser alguém melhor. Agradeço à minha pequena por cada momento em que precisei ficar sozinha para estudar, por cada abraço e cada gesto afetuoso nos dias em que estive fragilizada.

Aos amigos e familiares que acreditam em mim. À Ana Beatriz e à Victória, minha sobrinha e minha afilhada tão amadas. À minha amiga Karla, por todo carinho e compreensão nos momentos em que estive ausente.

Aos grandes amigos que fiz no âmbito da docência e que dividem comigo a esperança de dias melhores para que possamos ver os alunos da escola pública figurarem nos espaços que lhes são de direito. Em especial às minhas parceiras Rose, Renata e Anniele, pelos ouvidos atentos e pelas palavras de incentivo.

À escola pública e aos professores que passaram por mim. Minha gratidão aos professores que viram em mim uma pessoa, e não um número. À Tia Sueli, a professora que me alfabetizou, que deu início ao sentimento de amor que sinto pelas palavras. Ao professor

Jorge Roberto que, ao me presentear com um livro de Lygia Fagundes Telles no Ensino Médio, impulsionou-me a acreditar que alunos pobres têm direito ao sonho. Aos encontros que a Literatura me trouxe e que me ajudaram a forjar minha subjetividade.

Aos professores do PROFLETRAS, por acreditarem na formação do professor do Ensino Básico. Em especial à professora Ana Crélia, por ter lido Guimarães Rosa para nós e por soprar o dente-de-leão que permitiu o voo dessas sementes. Aos colegas da Turma 8, minha infinita gratidão, que levarei comigo para sempre, porque nesta turma ninguém solta a mão de ninguém. À Alana, companheira de pesquisa no âmbito do ensino de gramática, por quem nutro grande admiração.

Agradeço às professoras Silvia Rodrigues Vieira e Silvia Regina de Oliveira Cavalcante que compuseram minha banca de avaliação, por cada apontamento e pelas discussões propostas. Suas contribuições foram de grande valia para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço à minha orientadora Danielle Kely Gomes por acalmar meu coração, por ser paciente, compreensiva e por ser tão solícita. Jamais esquecerei que tive o privilégio de ser orientada por uma professora que teve a experiência de conhecer o chão da escola pública e, por isso, ser tão consciente diante do que podemos fazer em nossa prática.

Por fim, aos meus alunos. Às pessoas que me aguardam entrar dentro de sala todos os dias, com olhos ávidos por conhecimento. A despeito da fome, dos vazios que carregam, do sentimento de abandono e das violências a que são submetidos, eles transformam a escola em uma rede de múltiplos afetos. Do lado de lá, estou sempre inteira. Este trabalho é para cada um de vocês.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo contribuir para o ensino do tópico gramatical Pontuação, no que tange ao uso do ponto como delimitador de sentença e ao uso da vírgula como marca de ruptura da ordem direta, em adjuntos adverbiais deslocados, nos anos finais do ensino fundamental, em escola da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Apresentamos uma proposta de abordagem do tema em sala, numa perspectiva que coloque o aluno em contato com a reflexão linguística, tornando-o capaz de, em práticas de produção escrita, avaliar autonomamente os usos dos sinais de pontuação de acordo com a consciência sintática em relação à construção dos constituintes da oração. Sobre o tratamento do tema sob o viés da gramática tradicional, analisamos as contribuições de Rocha Lima (2013), Cunha e Cintra (1985), Bechara (2010) e Celso Luft (1998). Contrastamos, ainda, com abordagens de pesquisas linguísticas e com as contribuições de autores que propõem o ensino de pontuação através das relações lógico-semânticas para o entendimento da estrutura do padrão sentencial do português brasileiro. Foram referenciais para o estudo da arquitetura da sentença: Duarte (2007); Negrão *et al.* (2021); Raposo et al. (2013); Kato *et al*. (2022) e Vieira e Faraco (2023). Além da revisão da literatura da gramática tradicional e de teóricos que fundamentam o estudo do padrão sentencial, fizemos uma apreciação crítica do enfoque dado ao item nos documentos norteadores oficiais, a saber: a BNCC (2018) e as orientações curriculares da rede municipal (2021). Nossa abordagem metodológica partiu de contribuições advindas de teóricos que sugerem o entendimento da delimitação das sentenças a partir do estudo da estrutura do período simples, desenvolvendo, assim, uma reflexão sobre o uso dos sinais sequenciadores do texto, considerando o saber linguístico do aluno. São autores que contribuíram para o arcabouço de nossa proposta: Franchi (2006); Barbosa (2007); Pilati (2017); Roeper, Maia e Pilati (2020); Vieira (2017, 2022a e 2022b) e Lunguinho, Vicente e Medeiros Junior (2020). Nosso trabalho apresentou como percurso uma fase exploratória, cujo produto está descrito em nossa atividade piloto; análise de dados com desdobramento em novas atividades, seguida pela análise crítica dos materiais aplicados em sala. Em nossa análise, detectamos que o emprego flutuante do ponto e da vírgula ocorre, muitas vezes, motivado pela interferência da oralidade no âmbito da escrita. Diante disso, mostramos a relevância de se pautar a abordagem do componente pelo viés sintático, levando em conta, sobretudo, a competência linguística inata do aluno.

Palavras-chave: Pontuação, delimitação da sentença, sintaxe

ABSTRACT

This dissertation aims to contribute to the teaching of the grammatical topic Punctuation, regarding the use of the period as a sentence delimiter and the use of the comma as a mark of rupture of the direct order, in displaced adverbial adjuncts, in the final years of elementary school, at a school belonging to the Municipal Department of Education of Rio de Janeiro. We present a proposal for approaching the topic in class, from a perspective that puts the student in contact with linguistic reflection, making them capable of, in written production practices, autonomously evaluating the uses of punctuation marks according to their syntactic awareness in relation to the construction of the constituents of the sentence. Regarding the treatment of the topic from the perspective of traditional grammar, we analyzed the contributions of Rocha Lima (2013), Cunha and Cintra (1985), Bechara (2010) and Celso Luft (1998). We also contrast with linguistic research approaches and the contributions of authors who propose the study of the item through logical-semantic relations to understand the structure of the sentential pattern of Brazilian Portuguese. The following were references for the study of sentence architecture: Duarte (2007); Negrão *et al.* (2021); Raposo et al. (2013); Kato *et al*. (2022) e Vieira e Faraco (2023). In addition to reviewing the literature on traditional grammar and theorists that support the study of the sentential pattern, we made a critical assessment of the focus given to the item in the official guiding documents, namely: the BNCC (2017) and the municipal network's curriculum guidelines (2021). Our methodological approach was based on contributions from theorists who suggest understanding the delimitation of sentences based on the study of the structure of the simple period, thus developing a reflection on the use of text sequencing signs, considering the student's linguistic knowledge. The following authors contributed to the framework of our proposal: Franchi (2006); Barbosa (2007); Pilati (2017); Roeper, Maia e Pilati (2020); Vieira (2017, 2022a e 2022b) e Lunguinho, Vicente e Junior (2020). Our work presented an exploratory phase as a path, the product of which is described in our pilot activity; data analysis unfolding into new activities, followed by critical analysis of the materials applied in the classroom. In our analysis, we detected that the fluctuating use of periods and commas is often motivated by the interference of orality in the context of writing. In view of this, we show the relevance of guiding the component's approach from a syntactic perspective, taking into account, above all, the student's innate linguistic competence.

Keywords: Punctuation; Sentence delimitation; syntax

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Uso dos sinais na produção textual diagnóstica 74
Gráfico 2: Uso dos sinais que segmentam os enunciados na etapa 3 da experiência piloto 77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Modelo de constituintes sintáticos proposto por Luft (1998) 27
Quadro 2: A classificação dos predicados verbais em Raposo (2013) e Cyrino, Nunes, Pagotto (2022) 37
Quadro 3: Tipos de adjunção e possibilidades de ocorrência na sentença 41
Quadro 4: Testes de constituintes sintáticos propostos por Faraco e Vieira 44
Quadro 5: Habilidades sobre o uso de sinais de pontuação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental descritas pela BNCC 48
Quadro 6: Habilidades que orientam quanto ao uso dos sinais de pontuação e outras notações gráficas descritas pela SME 50
Quadro 7: Sentenças que remontam o resumo da narrativa proposta pela atividade 1 do novo bloco de atividades 85
Quadro 8: Modelo apresentado ao aluno, para montagem das cenas da história 85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema sintagmático arbóreo 38
Figura 2: Modelo de representação dos constituintes em diagramas coloridos 43
Figura 3: produção textual com uso de vírgula delimitando período..... 75
Figura 4: produção textual com uso de vírgula delimitando período..... 76
Figura 5: produção textual com uso de vírgula delimitando período..... 76
Figura 6: Ocorrência da vírgula operando quebra da ordem direta dos termos 78
Figura 7: Ocorrência da vírgula operando quebra da ordem direta dos termos 78
Figura 8: Uso da vírgula delimitando períodos 79
Figura 9: Resposta para a etapa 4 da experiência piloto (aluno 1) 80
Figura 10: Resposta para a etapa 4 da experiência piloto (aluno 2) 80
Figura 11: Resposta para a etapa 4 da experiência piloto (aluno 3) 80
Figura 12: Resposta para a etapa 4 da experiência piloto (aluno 4) 80

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Usos que os participantes fazem dos sinais que delimitam sentença na produção textual (etapa 1 da diagnose) 73
Tabela 2: Usos dos sinais na produção textual do novo bloco de atividades 94
Tabela 3: Usos da vírgula na atividade 4 do novo bloco de atividades 97
Tabela 4: Usos da vírgula na atividade 5 do novo bloco de atividades 98

ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SME – Secretaria Municipal de Educação

GT – Gramática Tradicional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 16

2. OS SINAIS DE PONTUAÇÃO 20

2.1 História dos sinais 20

2.2 Abordagem dos sinais de pontuação no âmbito da tradição gramatical 24

2.3 Olhares divergentes na tradição gramatical 26

2.4 Apreciação do tema a partir de pesquisas linguísticas e experiências com o ensino 28

3. PADRÃO SENTENCIAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO 33

3.1 A noção de constituintes: os sintagmas na construção da sentença 33

3.2 A complementação do português: argumentos externos e internos 36

3.3 A noção de adjunção nas sentenças do português 40

3.4 O modelo SVCA: ordem canônica do português 42

4. OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NO ÂMBITO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS 47

4.1 Abordagem do tema pontuação pela BNCC 47

4.2 O item pontuação nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro 49

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 52

5.1. A abordagem da aprendizagem linguística ativa 54

5.2 A abordagem do ensino de gramática em três eixos 56

5.3 Seleção semântica e constituência sintática: uma abordagem para o ensino 58

6. METODOLOGIA 62

6.1 O tema da pesquisa 63

6.2 Contexto de pesquisa 64

7. FASE I: EXPERIÊNCIA PILOTO 66
7.1 Descrição da atividade diagnóstica 66
7.2 Resultados obtidos 73
7.3. Avaliação da experiência piloto 80

8. FASE II: NOVAS ATIVIDADES 83
8.1 Descrição das atividades 83
8.2 Resultados obtidos 93
8.3 Avaliação crítica 99

CONSIDERAÇÕES FINAIS 101

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 106

Anexos 110

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo contribuir para o ensino do tópico gramatical Pontuação, no que tange ao uso do ponto como delimitador de sentença e ao uso da vírgula como marca de ruptura da ordem direta, em adjuntos adverbiais deslocados. A proposta a ser apresentada neste trabalho foi aplicada em turmas do sétimo ano de uma escola da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Apresentamos uma proposta de abordagem do tema em sala, numa perspectiva que coloque o aluno em contato com a reflexão linguística, tornando-o capaz de, em práticas de produção escrita, avaliar autonomamente os usos dos sinais de pontuação de acordo com a consciência sintática em relação à construção dos constituintes da oração.

Nesta empreitada, tomamos como recorte de pesquisa a abordagem sobre o uso do ponto e da vírgula nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao avaliarmos as abordagens pré-existentes do tema em gramáticas tradicionais e em documentos oficiais, percebemos que o item pontuação não tem sido contemplado de modo a promover um ensino reflexivo. Entre os principais problemas que afetam a abordagem do tema destacam-se: o critério prosódico como norteador para compreensão dos sinais em grande parte dos registros das gramáticas tradicionais; a perspectiva adotada pela BNCC, ao enquadrar os sinais de pontuação como um elemento notacional, portanto, de mera convenção, o que nega sua área de abrangência ao ramo da sintaxe; e por último, a abordagem metodológica do item em sala, onde a produção do conhecimento sobre os fatos da língua são frequentemente abordados de modo descontextualizado. O somatório destes fatores tem-se mostrado responsável por trazer à tona uma postura insegura do escrevente ao pontuar o próprio texto, visto que, comumente, vemo-nos diante de produções em que o aluno delimita os períodos de seu texto apenas intuitivamente. São práticas bastante comuns nas produções escritas dos alunos: o uso do ponto apenas encerrando parágrafos ou o uso da vírgula no lugar do ponto. Acreditamos que tal fragilidade esteja intimamente relacionada a uma abordagem metodológica pouco reflexiva.

Como usuários de um sistema de escrita em contextos diversos e heterogêneos, o tema mostra-se de grande relevância, dada a dificuldade dos falantes/ escreventes ao produzirem textos organicamente coesos, de acordo com a delimitação das sentenças e o uso de vírgulas.

A pontuação atravessa toda a trajetória escolar do Ensino Básico, desde os anos iniciais do ensino fundamental até os anos finais do ensino médio, e, ainda assim, temos grande inconsistência e pouca segurança em seus usos, até mesmo em grupos de alunos egressos do

ensino superior. Isso se deve ao fato de termos um conteúdo apresentado de modo engessado, como um manual de regras sem nenhuma consonância com a reflexão linguística de termos morfossintáticos.

Todo falante é competente linguisticamente, isto é, possui um conhecimento inato de sua própria língua. Assim, os falantes também possuem a habilidade inata de manipular (inclusive mentalmente) a estrutura gramatical de sua língua materna. O trabalho em sala de aula deve ser pautado no interesse em se despertar uma consciência metacognitiva no aluno, pois não há competência discursiva que não passe por uma consciência gramatical.

Em outras palavras, o aluno que somente reproduz listas de regras de uso da vírgula não se torna capaz de operá-las no momento de sua produção escrita. Do mesmo modo, produz períodos muito longos por não refletir sobre a própria delimitação das sentenças que cria.

A forma como os conteúdos relacionados ao emprego dos sinais de pontuação é apresentada na educação básica também contribui para a dificuldade com que os nossos alunos lidam com o tema. Os conteúdos de pontuação dos livros didáticos não seguem uma metodologia ativa e não despertam a reflexão para que o próprio aluno possa apropriar-se do conteúdo. Outra questão que pode ser levantada diz respeito ao tratamento do tema durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, em que, de modo geral, o uso de vírgulas vem sempre associado à enumeração de itens na oração; e o uso de ponto, como o sinal utilizado para marcar o fim do parágrafo.

Dessa forma, surge a necessidade de abordar o tema da delimitação da sentença a partir do viés sintático, isto é, fazendo o aluno perceber que os usos da vírgula estão relacionados às quebras das estruturas dos constituintes sintáticos, que em nada se assemelham ao fato de respirar quando lemos um texto, e que o uso do ponto está relacionado à completude lógico-semântica da sentença.

São questões que se colocam nesta pesquisa e que serão discutidas mais adiante:

(i) O que dizem as gramáticas tradicionais sobre o tema?

(ii) O que as pesquisas linguísticas propõem sobre o ensino da pontuação?

(iii) Qual é o lugar do tema da pontuação no âmbito dos documentos oficiais?

(iv) Que metodologia de trabalho pedagógico podemos desenvolver, tomando por base a diagnose feita em sala de aula?

No primeiro momento de nossa pesquisa, revisamos o tratamento do tema sob o viés da gramática tradicional, analisando as contribuições de Rocha Lima (2013), Cunha e Cintra (1985), Bechara (2010) e Celso Luft (1998). A partir da revisão da literatura sobre o tema,

pudemos dimensionar, dentro da própria tradição gramatical, olhares divergentes quanto à abordagem do estudo da vírgula.

Ainda no segundo capítulo da pesquisa, apresentamos uma apreciação do tema, de acordo com as pesquisas linguísticas e com as contribuições de autores que propõem o estudo do item através das relações lógico-semânticas para o entendimento da estrutura do padrão sentencial do português brasileiro.

Para respaldar o enfoque do tema a partir do viés sintático, apresentamos (capítulo 3) os estudos de autores que foram nossos referenciais para o estudo da arquitetura da sentença, a saber: Duarte (2007); Negrão *et al.* (2021); Raposo *et al*. (2013); Kato *et al*. (2022) e Vieira e Faraco (2023). Além da revisão da literatura e de teóricos que fundamentam o estudo do padrão sentencial, julgamos de grande relevância fazer uma análise crítica do item na BNCC (2017) e, por extensão, nas orientações curriculares da rede municipal (2021), no capítulo 4, uma vez que ambos são documentos que corroboram uma perspectiva de acesso ao componente gramatical de modo descolado do ramo da sintaxe; portanto, operam como divergentes de nossa proposta.

Quanto à fundamentação teórico-metodológica (capítulo 5), a pesquisa utilizou as contribuições advindas de teóricos que sugerem o entendimento da delimitação das sentenças a partir do estudo da estrutura do período simples, desenvolvendo, assim, uma reflexão sobre o uso dos sinais sequenciadores do texto, considerando o saber linguístico do aluno. São autores que contribuíram para o arcabouço de nossa proposta: Franchi (2006); Barbosa (2007); Pilati (2017); Roeper, Maia e Pilati (2020); Vieira (2017, 2022a e 2022b) e Lunguinho, Vicente e Medeiros Junior (2020).

Nosso trabalho de pesquisa-ação foi desenvolvido em turma de sétimo ano, em uma escola do município do Rio de Janeiro, localizada na Zona Norte da cidade. Cumpre ressaltar que os materiais elaborados, tanto para aplicação de diagnose, quanto em momento subsequente, com novas atividades, foram desenvolvidos na mesma turma, ao longo do terceiro e quarto bimestres de 2023. Desse modo, a pesquisa teve início com uma fase exploratória (atividade-piloto), para que pudéssemos diagnosticar os usos dos sinais de pontuação pelos alunos e, assim, determinar a emergência de estudo do padrão sentencial para a abordagem do ponto como delimitador de sentença e da vírgula como operadora de ruptura da ordem ou de marcador de deslocamentos.

Após análise dos dados gerados pela atividade piloto, apresentamos, no capítulo 8, novas atividades, seguidas por nova análise crítica dos materiais aplicados em sala. Em nosso estudo, detectamos que o emprego flutuante do ponto e da vírgula ocorre, muitas vezes,

motivado pela interferência da oralidade no âmbito da escrita. Diante disso, reiteramos a relevância de pautarmos a abordagem dos sinais de pontuação comprometida com a estrutura hierárquica da sentença, levando em conta, sobretudo, as noções de seleção semântica e de consistência sintática, frutos da competência linguística dos falantes.

Como proposta de intervenção pedagógica, nossa pesquisa apoiou-se, portanto, em metodologia do conhecimento baseado em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, descritas no capítulo 8 com novas atividades.

Desse modo, o trabalho, mobilizado pela proposta da pesquisa-ação, cumpriu a um só tempo o objetivo de contribuir para fins científicos, ao refletir sobre as metodologias oferecidas por diferentes fontes e documentos norteadores, além de contribuir para fins pedagógicos, ao oferecer uma proposta de abordagem que poderá ser compartilhada com colegas. Em síntese, podemos afirmar que, com esta dissertação, intentamos oferecer um trabalho que se proponha responsável, isto é, engajado em dar condições ao aluno de se posicionar de modo seguro, tornando-o capaz de manipular os arranjos linguísticos que faz em seu texto de modo consistente e coeso.

2. OS SINAIS DE PONTUAÇÃO

2.1 História dos sinais

Desde o primeiro contato em contextos culturais de uso da escrita, nós, falantes, estivemos também em contato com o manejo dos sinais de pontuação. Isto porque a aprendizagem da língua escrita, já nos anos iniciais do ensino escolar, traz ao aluno não só o aprendizado do código alfabético da língua (alfabetização), mas também o coloca em contato com o uso da escrita em práticas sociais (letramento). Neste ínterim, entre a apreensão do código linguístico e o exercício de uso da escrita em variados gêneros, o falante também é apresentado a convenções do texto escrito como, por exemplo, o espaçamento entre as palavras; a estruturação em prosa ou verso; a arquitetura textual promovida pela paragrafação e às normas de uso dos sinais de pontuação.

Constituem-se como parte primordial para a compreensão/ leitura de um texto, os sinais de pontuação. Como leitores, somos guiados durante a leitura, silenciosa ou em voz alta, por alguns aspectos gráficos que contribuem para a significação de um texto. Ocorre, no entanto, que não foi sempre assim. Os próprios espaços em branco entre as palavras são elementos que surgiram da necessidade de tornar a leitura de textos mais proficiente ao longo do desenvolvimento da modalidade escrita da língua.

Sobre a história dos sinais de pontuação, Iúta Rocha (1998) aponta que a flutuação nos modos de pontuar encontra razões históricas, já que pontuação, ortografia e tipografia eram práticas que apresentavam variações de uso. Como os textos eram feitos de modo artesanal e, exclusivamente, para serem lidos, o critério utilizado para sua elaboração era unicamente prosódico. Desse modo, com o advento da imprensa e os novos suportes de uso do texto escrito, encontramo-nos diante de um tema, de onde convergem três motivações diferentes: a organização sintática, a correspondência com o oral e a suplementação semântica.

Ao abordar o tema da pontuação e das culturas da escrita, Véronique Dahlet (2006) observa a relevância que a escrita ganhou através dos séculos e de como o estabelecimento de padrões de uso também sofreu inúmeras mudanças nesse percurso. A escrita, sabemos, é uma tecnologia inventada pelo homem e, por isso, a padronização dos usos dos sinais de pontuação sofreu constantes atualizações que justificassem, descrevessem e regulamentassem os usos. De acordo com a autora, *"a razão primeira da pontuação é a de dotar a linguagem escrita de legibilidade máxima"* (Dahlet, 2006, p. 293). Quando falamos em sinais de pontuação,

encontramos, de forma recorrente, a associação do uso da pontuação à entonação da leitura que tenta reproduzir a fala. Esta abordagem gera uma problemática que gira em torno da suposta relação entre a língua oral e a língua escrita, colocando-a como uma representação do oral. Dahlet (2006) esclarece que esta afirmação está ancorada no imaginário das pessoas devido à antecedência do oral sobre o escrito, uma vez que o homem adquire a fala de modo natural e a escrita precisa ser aprendida mediante o processo de escolarização.

Partindo desta discussão entre a língua oral e a escrita, chegamos à conceituação largamente difundida de que a entonação mantém estreita relação com a pontuação. A função da pausa ligada à pontuação fazia sentido numa época remota, em que os textos eram lidos em voz alta, mas com o avanço do tempo e com o desenvolvimento de leitores em massa, a leitura silenciosa tem se tornado um ato prosaico que prescinde de oralização.

O primeiro sinal de pontuação que permitiu a segmentação da escrita em blocos foram os parágrafos, cuja função primordial seria a de organizar grandes porções de texto, expediente encontrado pela prática da leitura em voz alta e que poderia, portanto, funcionar como estratégia, onde o ledor poderia fazer pausas para retomar o texto. Em alguma medida, podemos inferir que esta prática difundida na antiguidade tenha gerado o consenso de que sinais de pontuação funcionam como sinais que indicam as pausas que o leitor deve fazer ao ler.

Ao tratar especificamente sobre a pausa, Dahlet (2002) aponta ser este um engano epistemológico, visto que associar o uso da pontuação à reprodução dos efeitos da oralidade na escrita seria reduzir uma modalidade com especificidades próprias a algo inferior ou subscrito à fala.

> 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 de escrita. (Dahlet, 2002, p. 31).

Dahlet (2006) compreende os sinais de pontuação como símbolos de caráter multifuncional que têm por funções principais: separar, delimitar e marcar. Desse modo, são divididos em duas classes: sinais sequenciadores, que atuam no nível sintagmático, e sinais de enunciação, que atuam nas manifestações de interação. A autora propõe uma revisão metodológica sobre o tema, em que os sinais sejam considerados como um sistema, cujo conjunto possa ser classificado em consonância com estas duas funções: os que têm a função de segmentar, motivados por regras de estruturação sintáticas, ligados às noções de delimitação,

separação e hierarquização dos sintagmas que compõem os períodos; e os que têm a função de organizar os efeitos enunciativos nos textos.

O primeiro grupo de sinais, os sequenciadores, são descritos a saber: a alínea; o ponto e suas variantes; o ponto-vírgula e a vírgula. O segundo grupo, os enunciativos, são caracterizados como: sinais demarcadores do discurso citado (aspas, travessão, itálico); marcadores expressivos (letra de forma, sublinhado, itálico, travessão); os hierarquizadores discursivos (dois-pontos e parênteses) e os marcadores de modalidade enunciativa (ponto de interrogação, exclamação e reticências).

LouAnn Kleppa (2023) também discute a natureza dos sinais de pontuação feita por gramáticos e linguistas, pois não há consenso entre ambos quanto à categorização ontológica, nem quanto à funcionalidade desses sinais no texto. A partir de diferentes perspectivas, os sinais podem ser enquadrados como índices ou símbolos. Os gramáticos que reconhecem os sinais como índices estão em consonância com a ideia de que há uma relação de contiguidade entre fala e escrita. Cunha e Cintra (2001), Azeredo (2018) e Rocha Lima (2020) são gramáticos que, segundo a análise de Kleppa (2023), partilham deste viés explicativo: sinais de pontuação são índices de oralidade, pois indicam as pausas e melodias que fazemos, norteados por uma espécie de voz interior.

Da perspectiva da Linguística, Kleppa afirma que os sinais são símbolos metalinguísticos que não possuem significado próprio, isto é, um recurso próprio da língua escrita que têm por função orientar a leitura. A autora apoia-se em autores que reafirmam a autonomia da escrita em relação à oralidade, por entenderem a pontuação como um sistema próprio da modalidade escrita. Nunberg (1990), Dahlet (1995 a 2006), Crystal (2015) e Bredel (2020) são teóricos de referência que apontam a função linguística dos sinais como símbolos metalinguísticos.

Ao analisar o componente Pontuação em cinco gramáticas brasileiras, Kleppa (2022) observa que a quantidade de sinais elencada nestes manuais também apresenta variação. A descrição dos sinais feitas pelas gramáticas indicam um inventário concomitante de 10 sinais (ponto, ponto e vírgula, vírgula, dois-pontos, travessão, parênteses, reticências e aspas). Napoleão Almeida (1979), por exemplo, apresenta uma lista de 14 sinais, considerando o parágrafo, a chave, os colchetes e o asterisco. Rocha Lima (1972), por sua vez, aponta um total de 11 sinais, fazendo distinção entre o ponto simples, o ponto final e o ponto parágrafo. Os gramáticos consideram, em certa medida, as funções sintáticas dos sinais, mas o critério mais latente para explicar seus usos ocorre por meio de aspectos prosódicos.

Quanto à normatização de uso em manuais e guias voltados para editoração, Kleppa (idem) observou também diversidade quanto à quantidade de sinais e quanto ao aspecto prosódico como sendo preponderante para a escrita.

Kleppa (2023, p. 580), em sua abordagem linguística, elenca onze sinais que operam no processo de leitura: [alínea], [.], [,], [:], [;], [...], [!], [?], [( )], [“ ”], [-]. Estes sinais possuem forma e significado convencionalizado, cujos efeitos atuam sobre o texto escrito. Em seu artigo *“Para ensinar os sinais de pontuação”,* a autora propõe a explicação sobre o tema a partir das abordagens de Nunberg (1990) e Dahlet (1995, 2002 e 2006), por acreditar que estes autores apresentam informações complementares.

Nunberg (1990) foi um dos primeiros linguistas a apontar os sinais de pontuação como sendo uma criação especificamente do texto escrito. Segundo o autor, os sinais assumem no texto escrito as funções de *delimitar*, *separar e marcar*, sendo, portanto, operadores metalinguísticos. A vírgula, por exemplo, é o sinal que pode assumir estas três funções: em enumerações, pode separar unidades equivalentes; em apostos ou vocativos, delimitar partes e, por último, pode marcar uma elipse.

Dahlet (2002, 2006) aborda o repertório de sinais como operadores de funções sintáticas, mas também como operadores discursivos, citando a necessidade de se considerar o sujeito que pontua. Assim, há sinais com funções voltadas às segmentações sintáticas que interferem na linearidade textual e há sinais que atuam sobre o ato enunciativo. Sendo assim*: “O scriptor, através do ato pontuatório, faz sua parte enquanto enunciador, e coloca-se a si mesmo em jogo. Os sinais de pontuação não apenas marcam fronteiras de constituintes, mas atendem aos propósitos comunicacionais daqueles que pontuam seus textos.”* (Kleppa, 2022, p. 582)

Segundo Kleppa (2022), o repertório desses sinais, em abordagem para o ensino, deve ser levado para a sala de aula evidenciando que cada sinal exerce funções específicas no texto escrito. Separar, delimitar e marcar são funções do sistema pontuacional que se apoiam em motivações sintáticas, mas que produzem diferentes efeitos de sentido, a depender da escolha do sujeito. Por exemplo, podemos escolher mais de um tipo de sinal para finalizar sentenças, mas devemos reconhecer o sentido pretendido pelo uso de um sinal delimitador em detrimento de outro.

2.2 Abordagem dos sinais de pontuação no âmbito da tradição gramatical

Nesta seção, o objetivo é apresentar as considerações que a Tradição Gramatical luso-brasileira faz sobre o emprego dos sinais de pontuação. Será cotejado, neste item, o tratamento do tema nas gramáticas dos seguintes autores: Cunha e Cintra (2017); Rocha Lima (2011); Bechara (2010) e Luft (1998).

Com exceção de Celso Pedro Luft, a tradição gramatical comumente aborda os sinais de pontuação a partir de critérios prosódicos. Fazendo ainda a distinção entre sinais que marcam pausa e sinais que marcam a melodia, os autores não mencionam, dentro do capítulo intitulado *Pontuação,* a relação do tema à disposição dos termos sintáticos dentro da sentença.

Ao delimitar o significado do ponto e da vírgula, a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Cunha e Cintra (2017), apresenta o tema baseando-se unicamente em critério prosódico, propondo a seguinte explanação: *"O ponto assinala a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente."* (2017, p. 664); *"a vírgula marca uma pausa de pequena duração"* (2017, p. 658) e, mais adiante, ao fazer a distinção de valores melódicos entre os sinais pausais, acrescenta: *"a vírgula assinala que a voz fica em suspenso, à espera de que o período se complete. O ponto e vírgula denota, em geral, uma débil inflexão suspensiva, suficiente para indicar que o período não está concluído."* Apresentados dessa forma, o critério prosódico rege as considerações de uso dos sinais que delimitam o período ou que marcam a pausa.

Em *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, Rocha Lima (2011) também aborda o tema apoiando-se em critérios prosódicos. O autor, assim como Cunha e Cintra, faz a distinção entre sinais melódicos e pausais.

> As pausas rítmicas, assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais, são de três espécies:
> - A pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída. (vírgula; travessão; parênteses; ponto e vírgula e dois-pontos);
> - Pausa que indica o término do discurso (ponto simples; ponto parágrafo e ponto final);
> - Pausa que serve para frisar a intenção ou estado emotivo (ponto de interrogação; ponto de exclamação e reticências) (Rocha Lima, 2011, p.551)

Após a introdução ao tema, o autor apresenta o item de estudo da vírgula, dispondo-o em manual de uso, contendo 17 tópicos de ocorrências, sem mencionar o critério sintático como preponderante para o entendimento de tais regras. Trata-se, portanto de uma abordagem que

não propõe nenhum tipo de reflexão sobre a estrutura da sentença para explicar as rupturas operadas pela vírgula no período.

Sendo assim, cabe-nos avaliar o tratamento do tema por outro gramático de grande relevância para o ensino de língua. Evanildo Bechara (2010), em *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, volta-se para o público discente. Nessa empreitada, esperamos encontrar uma descrição de usos dos fatos da língua de modo a tornar os conteúdos mais palpáveis ao público a que se destina.

Na explanação do professor Bechara, o critério prosódico também aparece, mas o autor ainda menciona outras perspectivas para a compreensão do tema que devem ser levadas em consideração.

> Pontuação é um sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Estes sinais também participam de todas as funções da sintaxe: gramaticais, entoacionais e semânticas. (Bechara, 2010, p. 654)

O autor também apresenta uma subdivisão entre sinais de pausa, chamados de separadores (vírgula; ponto e vírgula; ponto; ponto de interrogação; ponto de exclamação e reticências), e sinais de comunicação e mensagem (dois-pontos; aspas; travessão; parênteses; colchetes e chaves).

É importante ressaltar que, dentre os gramáticos tradicionais, Bechara aponta a pontuação como importante artifício para o entendimento do texto escrito, chamando atenção para a relação entre pontuação e comunicação, uma vez que a função comunicativa estaria prejudicada caso pronunciássemos as sentenças sem tons melódicos e rítmicos. Nas palavras do gramático:

> O enunciado não se constrói como um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. (Bechara, 2010, p. 654)

Embora cite a relevância da sintaxe para o entendimento do tema, o autor, de forma recorrente, pauta-se em critérios prosódicos, associando o uso do ponto e da vírgula a pausas conclusas (ponto) e pausas inconclusas (vírgula). Para o gramático, "*o ponto é dos sinais o que denota maior pausa, serve para encerrar períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta, a exclamativa e as reticências."* (Bechara, 2010, p.655).

Após as explanações sobre a delimitação do tema, a gramática escolar de Bechara, assim como as demais supracitadas, lista um conjunto de regras de uso da vírgula, sem nenhum tipo de referência à estruturação da sentença ou à quebra da estrutura sintática para respaldar a

ocorrência da vírgula. Contudo, a reflexão sobre a estrutura sintática dos termos, motivando critérios de uso da vírgula, pode ser confirmada quando o autor faz observações sobre seu uso ao abordar os seguintes temas: sujeito e predicado (p.18); predicado e seus termos constitutivos (p. 32); aposto (p. 56); pronome relativo (p. 167); advérbios que estabelecem relações interoracionais (p. 324); distinção entre orações adjetivas explicativas e restritivas (p. 344) e orações coordenadas e seus conectores (p. 352).

A explicação dos tópicos gramaticais mencionados acima parte, muitas vezes, do manejo dos itens sintáticos na sentença, o que comprova mais uma vez a importância do estudo do tema pelo viés sintático.

Recorrer a explicações limitadas às pausas ou aos contornos melódicos contribui para que o aluno entenda que as regras de uso da vírgula são listas que devem ser memorizadas. Ao tratar o item vírgula, Bechara não faz qualquer menção à estrutura da sentença no português. Ora, cabe-nos salientar aqui que o compêndio de regras de uso não deve ser negado ao aluno; ao contrário, é parte integrante do processo de assimilação do conteúdo que o discente tenha acesso ao conteúdo metalinguístico a fim de sistematizá-lo. É aconselhável, porém, que se faça tal dinâmica somente após reflexão sobre o próprio material linguístico.

Outra consideração digna de nota, na *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, diz respeito à localização do capítulo de pontuação após os apêndices. Dessa forma, fica claro para o aluno que o assunto abordado aparece descolado dos tópicos gramaticais. Tal atitude contribui para a noção errônea de que o conteúdo de *Sinais de Pontuação* seja encarado como um compêndio de regras convencionais e que não se coaduna aos conhecimentos gramaticais da língua.

2.3 Olhares divergentes na tradição gramatical

Como podemos observar, o tratamento do tema da pontuação entre os gramáticos apresenta perspectivas fortemente influenciadas pelo critério prosódico, em que os sinais de pontuação são vistos como marcadores da fala transpostos para a escrita.

Celso Pedro Luft, linguista de grande relevância, em *A Vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego* (1998), é categórico ao afirmar que a pontuação obedece a critérios sintáticos e não prosódicos. Nas palavras do gramático, *"Ensinam as gramáticas que cada vírgula corresponde a uma pausa, mas que nem toda pausa corresponde a uma vírgula. Essa*

ligação entre pausa e vírgula deve ser a responsável pela maioria dos erros de pontuação." (Luft, 1998, p. 7).

De acordo com Luft, *"para virgular bem, precisamos de uma boa intuição estrutural"*. Esta afirmação corrobora a ideia, que defendemos nesta pesquisa, de que o trabalho de análise linguística do tema da pontuação, feito em sala de aula, deve ser balizado pelo desenvolvimento de uma consciência sintática, ou – nas palavras do autor – *senso das estruturas sintáticas*.

Ao tratar da vírgula, o autor nos apresenta a seguinte definição:

> Sinal de pontuação que indica falta ou quebra de ligação sintática (regente + regido, determinado + determinante) no interior das frases.
> Assim, usa-se vírgula:
> 1. Nas aposições, justaposições, assíndetos (coordenação sem coordenador), vocativos;
> 2. Na marcação de elementos marginais, intercalados, deslocados;
> 3. Na marcação de elipse verbal;
> 4. Para evitar ambiguidades.

O autor chama atenção para a importância do ensino da vírgula justamente por compreender que seu mau uso evidencia a boa ou má qualidade do ensino a que o falante teve acesso durante o ensino básico. Ensinar o aluno a virgular o próprio texto é tarefa intimamente ligada ao estudo da frase e sua estrutura, de onde podemos, inclusive, depreender suas formas de composição da sentença.

Para discutir a questão da ordem dos termos nos enunciados, Luft apresenta os constituintes sintáticos, separando-os em quatro tipos de casas, em ordem direta, de acordo com a tabela abaixo.

Quadro 1: Modelo de constituintes sintáticos proposto por Luft (1998)

Casa 1	Casa 2	Casa 3	Casa 4
Sujeito	Verbo	Complementos	Circunstâncias (tempo, lugar, modo etc.)

Fonte: (Luft,1998)

As regras de uso da vírgula são discutidas a partir do esquema acima. Sendo assim, na ordem direta dos constituintes [1-2-3-4] (ordem canônica), não caberá nenhuma quebra de ligação sintática. O autor faz, ainda, as seguintes ressalvas: a casa 4 pode ser separada por vírgula e as inversões dos constituintes podem ser marcadas por vírgula, para evitar confusão. A partir dessas orientações, podemos confirmar que qualquer elemento interposto entre os termos diretos da oração devam ser assinalados pela vírgula.

A abordagem do conteúdo da pontuação pelo viés sintático, defendida por Luft, pode desenvolver no aluno estratégias metacognitivas de condução do próprio raciocínio. Ainda sobre o tema, o autor conclui

> Os exercícios de pontuação constituem um excelente treino para desenvolver a capacidade de raciocinar e construir frases lógicas e equilibradas. [...] Pontuar bem é ter visão clara da estrutura do pensamento e da frase. Pontuar bem é governar as rédeas da frase. Pontuar bem é ter ordem, no pensar e na expressão. (Luft, 1998, p. 17)

Partindo para uma análise comparativa entre os gramáticos citados, cumpre observar que a orientação, largamente difundida por muitos gramáticos, de que a vírgula e até mesmo o ponto devam ser observados a partir de critérios prosódicos pode levar o aluno à incorreção de colocar vírgulas desnecessárias em seu texto, por acreditar que deva fazer no texto escrito as pausas que faz na fala.

Ademais, levar a complexidade deste conteúdo de forma engessada (como fazem os materiais didáticos e gramáticas tradicionais) impede reflexões sobre as possibilidades criativas que o próprio leque linguístico apresenta. Possibilidades, inclusive, de organizar o pensamento e o próprio texto. Desse modo, pensar a estrutura da oração e propor tais reflexões no âmbito das próprias gramáticas poderá ser um artifício que dê ao aluno subsídios para contornos estilísticos ao próprio texto.

2.4 Apreciação do tema a partir de pesquisas linguísticas e experiências com o ensino

Como visto no item acima, o tema da pontuação revela-se complexo por conter, dentro da própria tradição gramatical, olhares divergentes. Isso se deve ao fato de termos acesso a diferentes perspectivas de abordagem sobre o tema.

No âmbito teórico, temos acesso a uma tradição fonocentrista, balizada por critérios fônicos, que defende a pontuação a partir do âmbito da prosódia, isto é, da fala. Por outro lado, temos acesso à tradição que defende o uso dos sinais a partir de regras sintáticas.

Soncin e Carvalho (2021) fazem importantes considerações sobre o tema, uma vez que – para além da discussão teórica sobre o ramo fonológico ou sintático –, temos questões relacionadas às próprias convenções de regras entre as gramáticas, em que não há consenso sobre os usos. No domínio normativo, tal flutuação de regras de emprego e de abordagens pode gerar insegurança no escrevente tanto no contexto escolar quanto em outros contextos de produção de textos.

As autoras esclarecem as diferentes versões sobre o objeto de conhecimento pontuação: visto como um recurso gráfico; um recurso prosódico; um mecanismo usado com fins de legibilidade e uma marca enunciativa.

Do ponto de vista da sintaxe, a pontuação tomada como recurso gráfico apoia-se na noção de que os textos se organizam a partir de regras sintáticas, em que se segmentam os constituintes, seguindo uma lógica gramatical. De acordo com esta perspectiva, "*a sintaxe organiza o espaço gráfico da escrita*" (Soncin E Carvalho, 2021, p. 496).

A perspectiva que concebe a pontuação como um recurso prosódico encontra ressonância na noção de que existe uma relação unívoca entre fala e escrita e de que sinais de pontuação são recursos de oratória, isto é, são apenas norteadores das entoações e pausas feitas pela fala, refletidas na escrita.

Vista como um mecanismo de legibilidade, a pontuação estaria calcada na ideia de que os sinais existem para padronizar os usos, tornando textos mais claros e de fácil leitura. Cabe lembrar que esta abordagem surgiu da necessidade de normatização buscada no período de surgimento da Imprensa Francesa (século XV).

Por fim, a perspectiva da pontuação como marca enunciativa, endossada por Soncin e Carvalho (2021), abre espaço para a noção dialógica do tema. Segundo as autoras, há um movimento dialógico no uso da pontuação, pois quem escreve está sempre projetando-se em um movimento de interação com um interlocutor, seja este real ou imaginário. Ressaltam, portanto, que "*o próprio fato de se pontuar já é a marca mais flagrante da presença do interlocutor na produção textual: pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa de leitura, de se fazer entender."* (Chacon, 1998, p.126 apud Soncin; Carvalho, 2021, p. 504)

As autoras consideram de suma importância observar a pontuação em seu caráter multidimensional, pois suas propriedades não são apenas sintáticas. Trata-se de um objeto de estudo caracterizado, a um só tempo, por propriedades de múltiplas dimensões linguísticas: fônicas, sintáticas, textuais e enunciativas. (Soncin e Carvalho, 2021, p. 497)

Partilhamos neste trabalho da ideia de que o modo de pontuar um texto pode, sim, revelar a relação que o próprio sujeito tem com a linguagem. Prova disso seriam os usos estilísticos que fazemos dos arranjos e preferências de que lançamos mão ao escrever. Mas não podemos perder de vista o fato de que a delimitação da sentença e as rupturas sintáticas que fazemos, por meio dos sinais indicativos de pausa, não denotam marcas enunciativas, mas sim seguem lógicas de estruturação sintática. Desse modo, existem sinais propriamente enunciativos, por isso com empregos flutuantes e, em contrapartida, existem sinais dos quais

seus usos são inegociáveis, com empregos rígidos, pautados pela estruturação normativa da frase.

Santos (2019) salienta que a grande dificuldade encontrada por alunos, até mesmo com níveis elevados de escrita, deve-se ao conflito entre os ramos prosódico e sintático promovido pelas próprias gramáticas. Cunha e Cintra (2017), por exemplo, nas palavras da autora, abordam a pontuação explicitamente associada à prosódia, mas também associam o uso da vírgula a critérios sintáticos.

Outro aspecto digno de nota diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento metalinguístico que deve respeitar o desenvolvimento cognitivo do aluno. O domínio do tema, portanto, deve ser gradual, em vias de intentar uma escrita proficiente com maior grau de complexidade em cada ano de ensino.

Nessa empreitada, a autora confirma que *"O desejável é que o trabalho sobre pontuação seja absolutamente articulado com o trabalho de desenvolvimento de conhecimento metalinguístico", o* que explica, por exemplo, o porquê de, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o aluno ter acesso ao uso da vírgula associado ao critério prosódico, ou vinculado somente à ideia de enumeração, uma vez que, cognitivamente, este aluno não teve ainda contato com textos mais complexos.

> Não há como ensinar todas as regras de pontuação até o 4º ciclo (Portugal) porque aprender tais regras implicam uma capacidade de análise sintática que os alunos desse nível de ensino não possuem. [...] o ensino da pontuação (com destaque para o uso da vírgula) deve ser faseado e articulado com o ensino da gramática (Santos, 2019, p. 89).

Mais uma vez, torna-se evidente que o uso proficiente dos sinais de pontuação está intimamente relacionado à capacidade de reflexão linguística e do conhecimento da gramática. Esta afirmação vai de encontro à falsa noção de que, para pontuar bem um texto, o aluno deve saber apenas a definição dos sinais, memorizando condições de uso. Ao contrário, ao compreender os contextos de uso desses sinais, o aluno poderá utilizar de modo consciente os recursos de que dispõe.

Dando seguimento ao tratamento do tema e suas implicações didáticas, encontramos contribuições pertinentes em Soncin e Tenani (2015) e Durval (2021). Soncin e Tenani analisaram o emprego da vírgula e sua relação com a prosódia do português brasileiro em produções de alunos concluintes do Ensino fundamental. Durval, em pesquisa debruçada sobre dissertações de vestibulandos, discute as possíveis motivações que levam candidatos a cometerem desvios ao delimitar as sentenças.

Soncin e Tenani (2015) identificaram que a maior incidência de desvios de pontuação ocorre fortemente motivado pela prosódia, apontando para questões de oralidade e de letramento. Do ponto de vista da GT, uma pontuação com reflexos de oralidade é desaconselhada; no entanto, questões de desvios com relação ao uso da vírgula refletem o modo como o sujeito pontua seu próprio texto e apresentam regularidade. De acordo com as autoras, isso se deve ao fato de alunos empregarem vírgulas em posições de fronteiras prosódicas.

Os desvios mais comuns apontados pelas autoras são motivados por fronteiras de frases entoacionais, a saber: vírgula entre sujeito e predicado; vírgula antes da conjunção **E**; vírgula entre sujeito e verbo. Uma frase entoacional, segundo explicam as autoras, *"é aquela que organiza estruturalmente o emprego da vírgula, tornando-se a estrutura subjacente à escrita cujas fronteiras se tornam posições potenciais para o emprego de vírgula."* (Soncin, Tenani, 2015, p. 482).

Sobre a relação da vírgula como demarcação de uma fronteira prosódica no texto escrito, as autoras atribuem aos sinais de pontuação um caráter multidimensional e afirmam:

> as vírgulas, empregadas de acordo ou em desacordo com a convenção, marcam posições onde se encontram, subjacente à escrita, uma estrutura prosódica da língua: a da frase entoacional. [...] essa conclusão atribui à prosódia um papel integrante no processo de escrita (2022, p. 488)

As considerações das autoras vão de encontro às perspectivas de análise linguística para sinais delimitadores de sentença, uma vez que confere à vírgula, um sinal motivado por arranjos sintáticos, uma abordagem de dimensão sintática e prosódica.

Durval (2021), ao analisar incorreções relacionadas ao uso do ponto e da vírgula em dissertações de vestibulandos, observou alguns contextos que propiciam a ausência da quebra sintática, nos casos em que se aconselha a vírgula, como, por exemplo, na tentativa de o estudante reproduzir na escrita um contorno melódico único; e contextos de uso da vírgula onde o padrão sentencial do português recomenda o uso do ponto, como nos casos em que, por não conhecerem o padrão sentencial do português, os estudantes são levados a não delimitarem as sentenças com o ponto, guiando-se apenas pelo ritmo de fala.

São erros relacionados ao ponto: demarcação de fronteiras de períodos por vírgula; ausência de ponto para delimitar o período e ponto encerrando período com sentido incompleto. Dentro dessas incidências, observamos que a falta de consciência sintática, da estrutura do padrão SVO, seria a responsável por grande parte das incorreções de uso.

Quanto aos erros relacionados ao uso da vírgula, Durval (2021, p. 69-94) chama atenção para 11 casos de ocorrência, a saber: ausência de vírgula para isolar adjunto adverbial

deslocado; ausência de vírgula para isolar conectivos discursivos; vírgula que rompe a estrutura básica da frase; a vírgula e as orações relativas; a vírgula e a conjunção “E”; ausência de vírgula para separar orações coordenadas; os conectivos e o emprego da vírgula; a vírgula e o ponto antes de reduzida de gerúndio; vírgula entre núcleo e adjunto adnominal e vírgula no meio de locuções.

Sobre a natureza dos erros, tanto de uso do ponto como delimitador de sentença, quanto da vírgula como operadora de ruptura sintática, Durval (2021, p. 99) aponta

> Quando individualizamos as redações que compõem nossa amostra, percebemos que há flutuações dentro de um mesmo texto no modo de pontuar. Os critérios para o emprego ou não da vírgula e do ponto parecem não ser conscientemente aplicados nas produções textuais analisadas. Ao que tudo indica, parece faltar uma consciência metacognitiva quanto às estruturas sintáticas que demandam ou que repelem o uso de determinado sinal.

Não obstante o forte apelo das gramáticas que pesam em suas descrições o critério prosódico, como pudemos confirmar no subitem 2.2 do capítulo, acreditamos ser o tema da pontuação, sobretudo do que tange à delimitação e ruptura de sentença, regido por critérios de ordem sintática. A implicação deste componente gramatical no ensino básico deve passar, portanto, por estudo sistemático dos itens que compõem o padrão sentencial do português brasileiro, cuja discussão apresentaremos no próximo capítulo.

3. PADRÃO SENTENCIAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Tendo em vista a discussão proposta nesta pesquisa, mediante a ideia de que a tarefa de pontuar um texto esteja invariavelmente atrelada ao padrão sentencial do português brasileiro, tomamos por base as considerações de autores que abordam as questões sobre a ordem canônica do português; bem como as noções que giram em torno da classificação dos elementos que compõem as sentenças.

As contribuições de Raposo (2013), Duarte (2007), Pilati (2017), Negrão *et al*. (2021), Kato *et al*. (2022), e Vieira e Faraco (2023) são relevantes neste espaço para que pensemos não só nas classificações largamente difundidas pela Gramática Tradicional, mas também por gramáticos e pesquisadores que fazem uso de outras abordagens de estudo, como as noções de predicadores e argumentos para a compreensão dos constituintes que estruturam as sentenças.

3.1 A noção de constituintes: os sintagmas na construção da sentença

A partir dos estudos estruturalistas, surge o conceito de sentença como uma composição de um sintagma nominal (SN) e um sintagma verbal (SV). Diferentemente da lógica Aristotélica que observava a sentença fazendo uma distinção entre tópico/ comentário, a sintaxe moderna traz à luz uma nova perspectiva de análise da sentença: os sintagmas como constituintes de uma dada proposição. O verbo (classe gramatical prototípica que rege a cena da sentença, função que pode ser exercida por outra classe, como por exemplo um nome ou adjetivo) assume o nome de predicador. Além de ser visto como elemento central da proposição, é o predicador que seleciona itens com os quais os sintagmas vão se relacionar, construindo assim uma sentença.

Em "Sintaxe: explorando a estrutura da sentença", Negrão *et al*. (2021) esclarecem a importância da competência linguística para chegarmos ao conhecimento de que as estruturas sintáticas de que nos utilizamos não se organizam de modo linear, mas sim obedecem a critérios de hierarquia.

> [...] as sentenças de nossa língua não são o resultado da 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 formada por esses mesmos itens lexicais, precisamos, antes, fazer combinações intermediárias: compor *o* com *menino*; compor *da* com *bicicleta*; e, finalmente, compor *o menino* com *caiu da bicicleta*. (Negrão *et al.*, 2021, p.82)

Através das relações de dependência entre os itens lexicais, podemos explorar as estruturas sintagmáticas e, por fim, compreender as exigências que são impostas por alguns termos dentro da sentença. Tais estruturas, como vimos, não são combinadas aleatoriamente, pois o falante consegue perceber as categorias gramaticais da língua e dispô-las em arranjos gramaticais, de modo que palavras formem blocos de sintagmas, que, por sua vez, formam sentenças estruturadas.

Diante da afirmação de que as sentenças são organizadas a partir de constituintes sintáticos, isto é, sequências de itens lexicais formados com uma estruturação hierárquica, Negrão *et al*. dispõem de uma série de evidências para corroborar a questão, a partir de deslocamentos ou reordenação de arranjos sintáticos, tais como: a topicalização; a clivagem; a passivização (em verbos transitivos diretos); os fragmentos de sentenças; a pronominalização e a elipse. Através desses mecanismos, o falante tem acesso à noção de que partes da sentença formam blocos sintagmáticos de sentido, o que comprova a relação de importância dessas estruturas nos diferentes arranjos dos enunciados. A noção dos constituintes sintáticos comprovada por Negrão *et al*. (2021) pode ser um grande aliado, inclusive, para desfazer ambiguidades estruturais, uma vez que estas sejam um objeto de natureza sintática.

A Gramática do Português, de Raposo *et al.* (2013), apresenta a noção de constituintes para tratar das relações sintagmáticas entre os termos oracionais. O verbo, segundo os autores, é o núcleo semântico que descreve a situação comunicativa de toda a oração. Sendo assim, é a partir do núcleo verbal que podemos chegar aos constituintes que ocorrem com ele em uma dada proposição.

> O verbo é o elemento mais importante do sintagma verbal, na medida em que determina o número de expressões linguísticas e que são, por isso, indispensáveis à boa formação semântica e sintática da oração. Estas expressões "pedidas" pelo verbo constituem seus argumentos (Raposo, 2013, p. 1156)

O fio semântico condutor da sentença é, pois, o verbo, por determinar a função sintática que os argumentos selecionados por ele vão exercer na oração. Desse modo, um mesmo sintagma nominal pode ocorrer com diferentes funções sintáticas a depender das relações semânticas norteadas pelo verbo. As informações que dizem respeito aos argumentos de um verbo configuram sua estrutura argumental. Cumpre-nos observar, de acordo com as considerações de Raposo *et al.* (2013), a grade argumental dos verbos em três dimensões: função sintática, papel semântico e classe sintagmática. A primeira diz respeito à função

gramatical do argumento eleito pelo verbo (sujeito, objeto, adjunto); a segunda indica o papel temático do argumento selecionado (agente, paciente etc.) e a terceira aponta a estrutura do argumento em jogo na situação descrita pelo verbo (se é um sintagma ou uma oração).

Os constituintes da oração, referidos por Raposo *et al.* (2013), podem ser distribuídos em três instâncias: sujeito (canonicamente fora do SV), complementos (canonicamente dentro do SV) e adjuntos. Os constituintes oracionais seguem ainda uma relação de dependência entre o núcleo predicador de um sintagma e seus complementos. Sujeitos e complementos comportam-se como argumentos de uma estreita relação semântica entre o verbo e os elementos requeridos por ele. Já os adjuntos apresentam noções vinculadas à situação descrita pelo verbo, enriquecendo o sentido global da sentença, mas não são, da perspectiva sintático-semântica, essenciais para a formação do enunciado. Conforme sugerem os autores, *"a omissão de um argumento (em particular de um complemento) causa agramaticalidade."* (Raposo *et al.*, 2013, p.1162). Adjuntos adverbiais são constituintes que podem pertencer a diferentes classes sintagmáticas, podendo ainda agregar muitos valores semânticos à sentença, tais como: localização temporal, localização espacial, modo, aspecto, instrumento, companhia, causa, fim, condição etc.

Mary Kato e Carlos Mioto (2022) propõem-se a abordar não somente as questões funcionais que giram em torno dos termos sujeito e predicado, instituídos pela GT, mas também a avaliar questões que dizem respeito à ordem, por serem estes – função e ordem - elementos que regem a compreensão sobre a sintaxe.

A sintaxe moderna considera os itens requeridos pelo predicador como argumentos. Estes desenvolvem papéis temáticos, por meio de uma relação semântica entre o verbo e os sintagmas selecionados por ele. De acordo com Kato e Mioto (2022), os predicadores da sentença podem ser classificados em consonância com o número de argumentos exigidos: predicados de um lugar (por exemplo: sorrir, cair); predicados de dois lugares (por exemplo: ver, matar) e predicados de três lugares (por exemplo: colocar, dar). Por conseguinte, as relações que se estabelecem entre predicadores e seus argumentos não são lineares, mas sim assimétricas.

> Se um verbo tem dois argumentos, o externo acaba sendo o sujeito da sentença (ou da predicação). Se um verbo tem apenas o argumento externo, este vai ser o sujeito. Se um verbo tem apenas o argumento interno, este vai ser o sujeito. Os verbos que têm complemento são os chamados transitivos. Por isso, é preciso estar atento para não aplicar a noção de sujeito apenas ao que é argumento externo, nem confundir a noção de argumento interno com a de complemento. (Kato; Mioto 2022, p. 28)

Conforme a análise dos autores sugere, as construções de que fazemos uso para formular sentenças evidenciam uma arquitetura da língua. Isto é, existe uma estrutura hierárquica de construções, compostas por sintagmas (blocos de sentido) que se estruturam em diferentes níveis a partir de constituintes exigidos pelo elemento central predicador.

3.2 A complementação do português: argumentos externos e internos

Seguindo a lógica dos constituintes sintáticos, somos levados a compreender a estruturação dos enunciados que formulamos a partir das noções de predicados e argumentos. De acordo com Negrão *et al*. (2021), as sentenças expressam situações que são descritas pelos verbos, elemento central para que compreendamos o contexto frasal. Nesse processo, o verbo empregado em cada situação comunicativa envolve participantes que desempenham papéis específicos dentro da sentença. A esses papéis requeridos pelo verbo dentro da sentença chamamos argumentos.

Será importante ainda considerar que a relação entre predicados e argumentos pode ser descrita também não só pelos verbos, mas também por nomes, preposições, adjetivos e advérbios, uma vez que todas estas categorias podem determinar argumentos nas sentenças.

> Podemos, então, caracterizar os argumentos de um predicado como os elementos que são capazes de satisfazer suas exigências e que desempenham papéis específicos determinados por ele. (Negrão *et al.*, 2021, p. 97)

Nesta relação predicado-argumentos que compõem os constituintes de uma sentença, os predicados são os itens nucleares e os argumentos são os itens combinados a estes predicados, isto é, que satisfazem as exigências desses termos. As exigências sintáticas e semânticas impostas pelos predicados de uma sentença são saberes que o falante da língua domina intuitivamente, pois todo falante é competente linguisticamente, isto é, organiza suas sentenças em constituintes hierarquicamente estruturados.

Em perspectiva comparativa, Raposo *et al.* (2013) e Cyrino, Nunes, Pagotto (2022) elencam classificações distintas ao tratar dos predicadores verbais. Para fins de exemplificação, segue a tabela abaixo.

Quadro 2: A classificação dos predicados verbais em Raposo e Cyrino, Nunes, Pagotto.

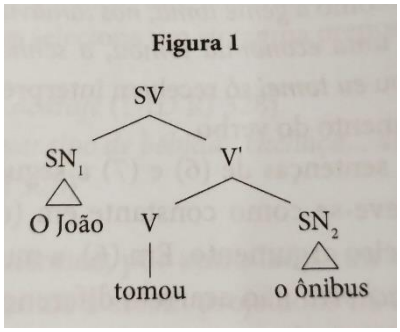
Raposo *et al.* (2013)	Cyrino; Nunes; Pagotto (2022)
i. Verbos que não selecionam nenhum argumento. Encerram no sintagma verbal a cena descrita (p. ex. verbos que indicam fenômenos meteorológicos); ii. Verbos que selecionam apenas um argumento (p. ex. *"A Rita tossiu."* Raposo, 2013, 1188); iii. Verbos que selecionam dois argumentos. Exemplificam a oração prototípica do português SVC. (P. ex. *"Pedro fechou a porta"*. Raposo, 2013, 1189); iv. Verbos que selecionam três argumentos. Compreende os casos em que a sentença apresenta o sujeito e dois complementos. P. ex. *"Pedro ofereceu um carro novo ao filho"*. (Raposo, 2013, p. 1189) v. Verbos que selecionam quatro argumentos. (p. ex. em sentenças, em que o verbo indica movimento espacial, requerendo um agente, um tema, origem e destino. *"Os camionistas transportaram a minha mobília de Lisboa para Coimbra."* Raposo, 2013, p.1190.)	i. Verbos sem argumentos; ii. Verbos transitivos em que o papel semântico de agente SN ocupa o espaço de especificador do SV e o paciente SN ocupa o espaço do complemento; iii. verbos bitransitivos que envolvem o argumento externo e dois argumentos internos. iv. Verbos inacusativos e inergativos. São os que encontram correspondência na gramática tradicional nos chamados verbos intransitivos; v. Verbos de alçamento. Uma expansão dos verbos de ligação, cuja função seria alçar o adjetivo a predicador do SN; vi. Verbos leves. Casos em que verbos como *dar* e *ter* adquirem significado a partir do complemento. (Cyrino; Nunes; Pagotto, 2022, p.47 -53)

Fonte: Elaboração própria.

As noções de complementação partem tanto do âmbito da semântica quanto do âmbito da sintaxe. De acordo com os autores, questões de ordem semântica são determinantes para o entendimento da relação verbo-argumentos, assim como questões referentes à concordância também se relacionam com a posição sintática dos sintagmas dentro da sentença.

Para compreender o processo de complementação do português, os autores partem de três especificações. A primeira delas seria identificar/ quantificar os números de argumentos requeridos pelo predicador; a segunda, verificar o papel temático do argumento em relação ao predicador; e a terceira, observar a posição sintática em que o argumento ocorre na sentença. Estes mecanismos evidenciam uma grade argumental que nos ajuda a fazer a diferenciação entre o que seria um argumento externo ou interno do verbo predicador, uma vez que tais noções possam estar alicerçadas em diferenças estruturais (como, por exemplo, um argumento SPrep não poder ocupar a posição de sujeito), como também em diferenças semânticas, a depender dos papéis temáticos desenvolvidos no contexto. Tal explanação confirma, por exemplo, o motivo pelo qual o sujeito é considerado o argumento externo, ocupando uma posição mais alta (externa) na estrutura do esquema sintagmático arbóreo. Sendo assim, argumentos que funcionam como sujeito da sentença não se alinham simetricamente com o argumento interno do predicador, pois argumentos internos são frutos de uma relação sintática direta com o predicador, conforme sugere a explicação ilustrada na figura 1 abaixo.

Figura 1 Esquema sintagmático arbóreo SN1 [V SN2]



Fonte: Cyrino, Nunes, Pagotto (2022, p. 42).

Cyrino; Nunes; Pagotto (2022) apresentam a classificação dos verbos em função da complementação exigida por eles. Suas considerações são de grande relevância quando comparadas às distinções propostas pela Gramática Tradicional. As noções de complementação difundidas pela GT partem de duas premissas para fazer a distinção entre sujeito e complemento: o sujeito é o constituinte responsável por praticar a ação expressa pelo verbo (viés semântico), além de ser o sintagma que concorda com ele (viés sintático). Tais premissas

são balizadas considerando-se a formação da maior parte de sentenças do português que operam canonicamente com a posição de um sujeito agente, um verbo e um complemento paciente. Cabe salientar que, dentre ambas as premissas, a abordagem sintática apresenta maior estabilidade, uma vez que o critério da concordância ainda seja mais seguro para fins de identificação do sujeito.

Sabemos que, para compreender as nuances existentes entre o sujeito e os complementos verbais, devemos considerar que ambos são argumentos que mantêm relações semânticas de ordem distintas com seu predicador.

A classificação dos verbos em função dos argumentos que estes selecionam permite, por exemplo, que verbos monoargumentais, reconhecidos pela GT como intransitivos, possam ser observados a partir das noções de argumentos internos e externos. Há verbos cujo único argumento está associado à posição de complemento e há verbos cujo único argumento está associado à posição de especificador de SV. Raposo (2013) também aborda a distinção entre verbos inergativos/ inacusativos a partir das propriedades do único argumento do predicador em questão.

> a distinção entre verbos inacusativos e inergativos tem como base as propriedades distintas do sujeito e do complemento direto das orações transitivas. Dependendo do verbo, o sujeito de certas orações intransitivas manifesta propriedades que o aproximam do sujeito de uma oração transitiva típica, enquanto o sujeito de outras orações intransitivas manifesta propriedades que o aproximam do complemento direto de uma oração transitiva típica. (Raposo *et al.* , 2013, p. 1199)

Desse modo, inacusativos são verbos, tradicionalmente, considerados intransitivos que selecionam um argumento interno, uma espécie de desdobramento do predicador. Por isso, associados à função de complemento. E são inergativos verbos intransitivos que selecionam um argumento externo, associados à posição de especificador do SV.

Portanto, em sentenças cujo predicador é monoargumental, podemos ter duas possibilidades de ocorrência dos itens oracionais: a ordem S-V, de uso corrente na língua em estrutura inergativa, como no exemplo: *"As gurias chegam, me dão um beijinho"* (Berlinck, Duarte, Oliveira, 2022, p. 92); e a ordem V-S, geralmente associada a uma informação nova, um dado novo no contexto, fazendo uso de estrutura inacusativa, como no exemplo: *"quando chegou o balé russo em São Paulo..."* (Berlinck., Duarte, Oliveira, 2022, p. 92). Conforme vimos até aqui, a relação de complementação confirma que os argumentos, tanto internos quanto externos, não se relacionam com o predicador do mesmo modo.

3.3 A noção de adjunção nas sentenças do português

A Gramática Tradicional aloca os adjuntos adverbiais na categoria de termos acessórios, justamente por serem constituintes que não permitem relação de concordância com o predicador, tampouco têm caráter indispensável para a sentença. A noção de adjunção proposta por Rocha e Lopes (2022) parte do princípio de que adjuntos adverbiais expandem o sentido pretendido pelas sentenças, mas não se comportam como itens selecionados por um núcleo predicador. De acordo com os autores,

> É preciso ter cuidado com aquilo que a Gramática Tradicional chama de elementos "dispensáveis" ao entendimento da sentença. Da perspectiva estritamente sintática, são de fato, elementos não selecionados e, assim, não obrigatórios na estrutura da sentença. Porém, da perspectiva semântica é preciso considerar que se o falante os colocou em uma dada sentença é porque certamente trazem algum tipo de informação que se quer veicular e, dessa forma, não são dispensáveis. (Rocha, Lopes, 2022, p. 154)

A realização dos adjuntos adverbiais nas sentenças expande o sentido do núcleo ao qual se adjungem. Por não serem elementos selecionados por um predicador, estes constituintes apresentam maior liberdade de posição na sentença. E, por serem um recurso discursivo de que o falante lança mão para ampliar o sentido, é muito comum que adjuntos "escolham" o elemento ao qual vão se adjungir, de acordo com os efeitos de sentido que se pretende atingir. Isso explica, por exemplo, as diferentes possibilidades de interpretação que o adjunto pode conferir ao texto. Exemplificado nos exemplos abaixo, em que o advérbio "provavelmente" confere diferentes interpretações ao discurso.

> a. A Rose [<u>provavelmente</u> deu] os brinquedos para as crianças. (mas não os guardou depois)
> b. A Rose deu [<u>provavelmente</u> os brinquedos] para as crianças. (mas não as roupas)
> c. A Rose deu os brinquedos [<u>provavelmente</u> para as crianças]. (mas não para os adolescentes)
> d. <u>Provavelmente</u>, a Rose deu os brinquedos para as crianças. (é provável que o tenha feito, mas também pode ter se esquecido). (Rocha, Lopes, 2022, p. 162)

Cabe-nos discutir neste espaço as possíveis formas de ocorrência sintática, a função semântica que incorporam aos termos a que se juntam e, por fim, a posição que assumem nas sentenças. Quanto à forma dos adjuntos, temos os que se realizam como advérbios, os que apresentam estrutura sintagmática ou ainda os que se expressam em forma de sentença. Quanto à função semântica, os adjuntos podem adicionar muitas camadas de sentido, como as descritas abaixo por Rocha e Lopes (2022, p. 171, 172)

(i) Aspectuais (já, ainda, sempre, normalmente etc.)

(ii) Intensificadores (muito, pouco, bastante, mais etc.)

(iii) Modalizadores (talvez, realmente, provavelmente, possivelmente etc.)

(iv) Focalizadores (também, só, justamente etc.)

Quanto à posição, propriedade de grande relevância para o estudo do padrão sentencial do português, podemos notar que, dependendo do escopo semântico de um dado advérbio, há a preferência por determinadas posições na sentença, já que a mudança de posição, em alguns casos, pode gerar diferentes sentidos. Por exemplo, advérbios focalizadores têm por função dar foco sobre determinado elemento da sentença. Desse modo, teríamos matizes de significação diferentes em frases como: "Só João trouxe carne" / "João só trouxe carne". Para fins de sistematização, apresentaremos o quadro abaixo, com o tipo de adjunção e suas possibilidades de ocorrência na sentença.

Quadro 3: Tipos de adjunção e possibilidades de ocorrência na sentença

Adjuntos sentenciais	Podem ocorrer em posição inicial e final, dependendo da relação semântica pretendida entre a oração subordinada e a oração principal. Por exemplo, em subordinadas condicionais, a relação semântica condicional ocorre antes; já em subordinadas causais ocorrem comumente em posição final, por apresentar o efeito da oração principal.
SPreps	Podem ocorrer em posição inicial e final. Os locativos e os adjuntos de modo ocorrem preferencialmente na posição pós-verbal. (p.ex. "Nós fizemos pernoite *em Curitiba*" / "Eu vou trabalhar *com barro*" (Rocha, Lopes, 2022, p. 174)
Advérbios	**Temporais**: ocorrem em posição inicial ou final; **Aspectuais**: ocupam uma de quatro posições. Antes do verbo: "Pedro *ainda* não tinha visto o filme."; Entre dois verbos: "Pedro não tinha *ainda* visto o filme."; Após o verbo: "Pedro não tinha visto *ainda* o filme."; (Rocha, Lopes, 2022, p.176) Após o objeto direto: "Pedro não tinha visto o filme *ainda*." **Modalizadores**: ocupam preferencialmente a posição pré-verbal. São advérbios voltados para orientar o falante ou o sujeito, expressando opinião. "Então *infelizmente* esse ano eu tive que fazer um outro empréstimo." (Rocha, Lopes, 2022, p.177) **Operadores de foco**: são adjuntos focalizadores, intensificadores e de inclusão/ exclusão que se adjungem a constituintes específicos, podendo operar em quase todas as posições.

Fonte: Rocha e Lopes (2022, p. 171-178)

De acordo com as discussões que evidenciam uma arquitetura da sentença, em que os constituintes sintáticos são regidos por meio de relações lógico-semânticas, acreditamos que o trabalho do professor de língua para o item pontuação deva propor o entendimento da estrutura do período simples, fazendo emergir a reflexão sobre a organização do período. Ao compreender que o predicador de uma sentença é capaz de requisitar os constituintes que coocorrem com ele, funcionando como respostas-argumentos para a cena descrita pelo núcleo predicador, os alunos poderão chegar à conclusão de que há termos manipuláveis ou não dentro da sentença. Nesta estruturação, em que peças constituintes são movimentadas dentro da sentença, há uma disposição padrão que prevê peças que são exigidas (argumentos), além de peças que não são exigidas (adjuntos) para a composição da cena descrita na sentença.

3.4 O modelo SVCA: ordem canônica do português

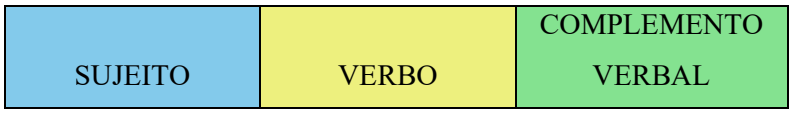
Em *Gramática do português escrito*, Francisco E. Vieira e Carlos A. Faraco abordam a estrutura dos períodos simples e composto para confirmar a proposição de que o período não é um mero alinhamento de palavras encadeadas, mas sim uma estrutura organizada hierarquicamente, por meio de constituintes. Para observar como os constituintes sintáticos operam nas sentenças, devemos partir de uma análise lógico-semântica.

Os autores chamam atenção para o fato de que as sentenças apresentam palavras ou agrupamentos de palavras que funcionam como um componente sintático de um todo. Neste todo oracional expresso pela sentença, há a junção de uma completude lógica e de uma completude semântica. Desse modo, as possibilidades de substituição de constituintes, ou até mesmo o deslocamento de estruturas, são passíveis de experimentação a partir da consciência sintática do falante, pautada pela ordem direta canônica: sujeito – verbo – complemento – adjunto (SVCA). É a ordem direta do português que possibilita o melhor entendimento do tema pontuação, uma vez que o uso do ponto como delimitador de sentença está condicionado ao sentido de completude expresso pelos itens SVC.

O verbo, por ser o elemento predicador central da sintaxe, rege os constituintes da sentença. Ele pode, sozinho, apresentar uma oração com completude lógico-semântica, ou, em outros arranjos semânticos, estabelecer diferentes relações sintáticas. Sendo assim, sujeito e complementos são itens que compõem a cena da estrutura SVC do português brasileiro escrito.

Faraco e Vieira (2023) propõem ainda as seguintes estratégias de identificação dos constituintes: deslocamento e substituição. Os autores lançam mão de diagramas coloridos para exemplificar de que forma os blocos de sentido (constituintes) operam na estrutura do período. Este modo de apresentação prática do conteúdo é bastante produtivo por aproximar o estudante de uma estratégia de montagem de peças. Segue o modelo de representação dos constituintes em diagramas coloridos (Vieira; Faraco, 2023, p. 71):

Figura 2 Modelo de representação dos constituintes em diagramas coloridos



Fonte: Vieira, Faraco (2023, p. 71)

Vieira e Faraco esclarecem que a distinção entre os constituintes sujeito e complemento é respaldada pelo critério de concordância, visto que o sujeito é o argumento que apresenta concordância obrigatória com o verbo, critério largamente difundido pela Norma Padrão. *"A única característica que particulariza o sujeito da oração é a aplicação da regra de que o sujeito deve estar em relação de concordância com o verbo."* (Vieira, Faraco, 2023, p. 73). A partir da explanação dos autores, chegamos ao entendimento de que itens deslocados da ordem canônica sejam considerados como uma ruptura sintática, devendo ser, portanto, marcados por meio da vírgula.

Os argumentos que funcionam como complementos verbais podem figurar na sentença de diferentes maneiras. Algumas sentenças, inclusive, admitem a presença de dois complementos verbais, com ou sem preposição, além de complementos verbais oracionais. De todo modo, o posicionamento padrão deste constituinte continuará sendo imediatamente após o verbo.

Dando seguimento ao processo de estruturação sintática de constituintes, temos os adjuntos adverbiais. Constituintes que não se comportam como argumentos, pois apresentam *"natureza sintática independente, por possuir maior mobilidade na estrutura do período, em comparação aos demais constituintes".* (Vieira, Faraco, 2023, p. 81). Os adjuntos adverbiais são peças importantes, de acordo com as informações semânticas que veiculam, mas não são imprescindíveis para a completude lógico-semântica da oração.

Os blocos de constituintes SVCA permitem que possamos analisar sintaticamente as sentenças do português. A partir desta afirmativa, Vieira e Faraco propõem dez testes de delimitação de constituintes do período. Cabe lembrar ainda que estas verificações sejam feitas em conjunto para a delimitação correta dos blocos de constituintes.

A descrição dos testes elencados na proposta de Vieira e Faraco segue abaixo:

Quadro 4: Testes de constituintes sintáticos propostos por Faraco e Vieira.

Teste de substituição	Possibilita a substituição de constituintes por formas menores, mas que sejam sintática e semanticamente compatíveis. Na sentença *"A rede mundial de computadores provocou profundas mudanças em pouquíssimo tempo.",* o constituinte destacado poderia ser substituído por outro sintagma ("A internet"), sem prejuízo de sentido.
Teste de pronominalização	Consiste na comutação de sujeitos e complementos por pronomes pessoais ou demonstrativos. Na sentença apontada acima, podemos utilizar os pronomes "ela" / "isso", comprovando que todas as palavras do bloco são um único constituinte.
Teste da interrogação	Viabilizado por expressões interrogativas que podem ser feitas, na medida em que suprimimos o constituinte. As expressões o quê? Quem? Quando? Onde? Como? Por quê? Oferecem como resposta o bloco referente aos itens SVCA. Pode ser utilizado, inclusive, para testar os adjuntos adverbiais.
Teste do deslocamento	Trata-se da movimentação do constituinte para outros lugares da sentença. É um mecanismo importante, sobretudo em sintagmas extensos, pois nos ajuda a visualizar o funcionamento do bloco constituinte inteiro que se movimenta como uma peça única.
Teste do apagamento	É um teste bastante eficaz para confirmar os adjuntos adverbiais como constituintes que podem ser apagados da sentença. Característica que os difere dos argumentos que são selecionados pelo verbo, portanto, necessários para a completude semântica.
Teste da interpolação	Ao interpolar estruturas, dentro de outra sequência, o resultado não deve prejudicar o sentido e a sintaxe da sentença. É o caso dos itens abaixo: *"Para o pesquisador, a briga contra disseminadores de fake news pode interferir na saúde dos membros da rede social."*

	A briga contra disseminadores de fake News, <u>para o pesquisador</u>, pode interferir na saúde dos membros da rede social" (Vieira, Faraco, 2023, p. 99)
Teste da resposta	Caso uma sequência funcione como resposta para expressões interrogativas, temos a confirmação de um constituinte. Por exemplo: *"Para o pesquisador**, o que** pode interferir na saúde dos membros da rede social?* *Resposta: **a briga contra disseminadores de fake News**."* (Vieira, Faraco, 2023, p. 100)
Teste da anáfora	A anáfora, um recurso coesivo de retomada de termos, pode confirmar se expressões extensas são constituintes, uma vez que pronomes possam retomar expressões referenciais dentro do texto.
Teste da clivagem	Processo sintático que opera com o encaixe de um constituinte entre o verbo *ser* e a palavra *que*. Exemplos: "Algumas redes sociais bastante populares assumem contornos de mundo paralelo para os chamados "ciberdependentes"." **São** <u>algumas redes sociais bastante populares</u> **que** assumem contornos de mundo paralelo para os chamados ciberdependentes" **São** <u>contornos de mundo paralelo</u> **que** algumas redes sociais bastante populares assumem para os chamados ciberdependentes" (Vieira, Faraco, 2023, p. 103)
Teste de coordenação	Quando podemos unir, com ou sem conectivos, dois ou mais constituintes de mesma função sintática, temos a confirmação de um constituinte. Ex. *"A esfera pública deve impor limites às empresas de tecnologia digital por uma questão de segurança."* *"**A esfera pública e o setor privado** devem impor limites às empresas de tecnologia digital por uma questão de segurança."* *"A esfera pública **deve impor e cobrar** limites às empresas de tecnologia digital por uma questão de segurança."* (Vieira, Faraco, 2023, p. 104,105)

Fonte: Vieira e Faraco (2023)

Diante das explanações de Vieira e Faraco (2023), podemos confirmar a grande relevância desta abordagem de ensino para a metodologia do item pontuação na educação básica. O modelo proposto pelos autores, com apresentação dos constituintes em diagramas

coloridos dos itens SVCA, contribui para um enfoque mais dinâmico, promovendo, inclusive, o entendimento de que as frases são formadas por combinação de peças hierarquicamente estruturadas.

Em proposta para o ensino, o trabalho com o item pontuação, partindo do exercício de manipulação de estruturas sintáticas, será capaz de tornar o aluno consciente de que eles já manipulam as estruturas da língua, mediante um saber linguístico anterior ao saber institucionalizado.

A apresentação do modelo SVCA propicia a compreensão de que existe uma lógica interna entre os constituintes da sentença, o que pode contribuir para uma reflexão explícita sobre a delimitação da sentença e, por efeito, no uso dos sinais de pontuação que cumprem essa função. Isto é, ao compreenderem o padrão sentencial do português e seu funcionamento, os alunos, expostos a exercícios de delimitação e ruptura das sentenças, serão capazes de discernir se podem fechar a cena descrita pelo verbo com um ponto, ou ainda se devem utilizar, conscientemente, a vírgula diante de um constituinte deslocado de sua ordem. Nesta seção, confirmamos, portanto, que o estudo do padrão sentencial do português contribui para o desenvolvimento proficiente do aluno, uma vez que este poderá verificar o impacto positivo na organização de seus textos.

4. OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NO ÂMBITO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

4.1 Abordagem do tema pontuação pela BNCC

A Base Nacional Comum Curricular apresenta uma noção de gramática vinculada à perspectiva enunciativo-discursiva da língua. Assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a BNCC toma como princípio o texto como unidade de partida para temas gramaticais. Há em seu bojo, portanto, uma abordagem de análise linguística a partir dos elementos materiais do próprio texto.

Para tratar dos tópicos gramaticais de ensino, a BNCC, segundo o eixo de análise linguística, dispõe dos seguintes itens de abordagem: fono-ortografia; morfossintaxe; sintaxe; semântica; variação linguística e elementos notacionais da escrita. Sobre este último, o documento esclarece

> - Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelos usos dos sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer)
> - Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia.
> - Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos. (Brasil, 2017, p. 83)

Ao incluir o tema da pontuação, juntamente à ortografia e à acentuação gráfica, no item elementos notacionais da escrita, o documento deixa claro um posicionamento que reconhece o tema somente como convenção de regras de uso. Esta perspectiva deixa de reconhecer o tratamento deste tema através do viés sintático.

Considerando-se a delimitação da sentença através da noção de constituintes oracionais e da ordem canônica do português como indispensáveis para a compreensão do sinal da vírgula (indicando ruptura sintática) e do ponto (indicando fim do período), a Base não dá ao tema da pontuação a importância que lhe é devida para tornar seu estudo mais palpável durante o Ensino Básico.

Ao longo de todo o documento, deparamo-nos com uma abordagem, muitas vezes, superficial sobre o item quanto à delimitação da sentença e ao uso da vírgula. As habilidades que descrevem o ensino dos sinais de pontuação, durante os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, seguem abaixo:

Quadro 5: Habilidades sobre o uso de sinais de pontuação nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental descritas pela BNCC

3º ano	(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.
4º ano	(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto
5º ano	(EF05LP04) Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses. (EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.
6º ano	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).

Fonte: BRASIL, 2018, p. 117, 131,173.

A BNCC adota como caminho uma perspectiva de progressão dos conhecimentos. Sendo assim, prevê que os usos mais complexos do tema sejam tratados nos anos finais do Ensino Fundamental. Mas, contrariando o que esperamos encontrar, o documento menciona o uso da vírgula somente em duas habilidades no sexto e no sétimo anos. Nos anos finais (8º e 9º), o documento refere-se ao termo pontuação de modo mais abrangente e vago.

Diante do exposto, podemos concluir que o discurso da BNCC se mostra inclinado a conceber o tema a partir de três das perspectivas citadas na seção anterior, a saber: como um recurso gráfico da língua; como um recurso de legibilidade e como marca enunciativa. Esta última vinculada aos usos da pontuação como marcas de expressividade e efeitos de sentido, sobretudo no que tange aos sinais de uso estilístico, como, por exemplo, reticências, aspas, dentre outros com uso mais livre ou subjetivo.

Quanto ao caráter que preserva a noção de legibilidade ou de recurso gráfico da língua, a BNCC vale-se dessas perspectivas para, inclusive, enquadrar o tópico como *“elementos*

notacionais da escrita", reiterando, assim, que os usos desses sinais obedecem somente a convenções, assim como as regras de acentuação ou questões ortográficas da língua.

Acreditamos, mais uma vez, que negar a abordagem do tema pelo viés sintático dificulta a compreensão do tema, fato que se reflete diretamente nas produções textuais de nossos alunos.

4.2 O item pontuação nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Por valer-se das colocações pautadas pela BNCC, as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação (SME) também deixam lacunas quanto à abordagem do tema da pontuação, sobretudo no que tange ao ensino do ponto e da vírgula. As orientações da rede municipal priorizam, assim como a Base, os sinais de comunicação e seus valores semânticos. O próprio material didático disponibilizado pela Rede apoia-se somente nos usos estilísticos dos sinais comunicacionais: dois-pontos; travessão; ponto de interrogação; ponto de exclamação; aspas e reticências. Em momento algum, ao longo dos quatro bimestres, o material aborda o uso do ponto como delimitação da sentença, nem os usos da vírgula em suas ocorrências mais simples.

O descritor da rede que prediz "*Reconhecer os sinais de pontuação e outras notações como marcas de expressividade em um texto, identificando efeitos de uso*" é uma habilidade que perpassa todos os anos do ensino fundamental dos materiais da rede, em todos os bimestres. O que ocorre, no entanto, é que, por falta de uma abordagem mais direcionada, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental chegam ao sexto ano sem saber delimitar a sentença e sem conhecer os usos da vírgula. Isso se deve ao fato de não ser oferecido ao aluno uma reflexão sobre os arranjos sintáticos que embasem a completude semântica para a delimitação das sentenças.

O caderno pedagógico da rede municipal de ensino não menciona o uso dos sinais de pontuação como operadores sintático-semânticos. O caráter sequencial do Ponto (delimitador de fronteira sintática) e da Vírgula (como operador de ruptura na sentença) é negligenciado pelo material pedagógico, uma vez que a estrutura da frase não é mencionada para compreensão das motivações de uso desses sinais.

Sobre o tratamento dos sinais de pontuação pelo currículo da rede, confirmamos a análise de Durval (2018) sobre os cadernos investigados entre os anos de 2014 e 2016. O autor salienta

> A concepção fundamental de pontuação trazida pelos cadernos pedagógicos remete à função enunciativa dos sinais gráficos. As questões se voltam para efeitos causados no receptor/destinatário. Há um grande foco em marcadores interativos (reticências e pontos de exclamação e interrogação) e na pontuação indicativa de discurso direto (aspas, dois pontos e travessão). (Durval, 2018, p. 36)

Quanto às habilidades do currículo carioca da rede, ano de referência 2023/2024, pudemos confirmar que a abordagem dos sinais de pontuação pela matriz de referência, desde os anos iniciais, apresenta pequena projeção no documento. Seguem abaixo elencadas, as habilidades que orientam quanto aos usos de sinais de pontuação e outras notações gráficas para o primeiro segmento.

Quadro 6: Habilidades que orientam quanto ao uso dos sinais de pontuação e outras notações gráficas descritas pela SME

1º ano	- Identificar no texto sinais gráficos além das letras (ponto final, exclamação, interrogação) e seus efeitos na entonação; - Escrever textos apresentando espaçamento entre as palavras com mediação do professor.
2º ano	- Identificar a existência de espaço separando uma palavra da outra; - Distinguir os diferentes sinais de pontuação; - Identificar outros sinais no texto além das letras (ponto final, de interrogação e exclamação) e seus efeitos na entonação; - Empregar sinais gráficos de pontuação com mediação do professor.
3º ano	- Identificar os diferentes sinais de pontuação em atividades com diferentes gêneros textuais; - Empregar sinais gráficos de pontuação (ponto final, interrogação, exclamação, vírgula) na produção de texto escrito;
4º ano	- Reconhecer as estruturas de texto em prosa e em verso (parágrafos, períodos, orações, versos etc.); - Empregar adequadamente os sinais de pontuação, inclusive como marcas de expressividade; - Empregar as convenções de escrita de diálogo (discurso direto); - Empregar recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, parágrafo, letra maiúscula etc.); - Organizar o texto em blocos de sentido: parágrafos.

5º ano	- Reconhecer os sinais de pontuação e outras notações como marcas de expressividade em um texto, identificando efeitos de sentido de seus usos; - Empregar adequadamente os sinais de pontuação; - Empregar as convenções de escrita de diálogo (discurso direto).

Fonte: Priorização curricular 2022.

Observamos que, nos anos iniciais do ensino fundamental, o componente gramatical que versa sobre os sinais de pontuação menciona uma única vez os sinais sequenciadores ponto final, interrogação, exclamação e a vírgula, apenas no 3º ano, como habilidade prevista para o eixo Escrita e Análise linguística. Nos anos subsequentes, há apenas a menção sobre reconhecimento dos sinais como marcas de expressividade nos textos. Esta abordagem corrobora nossa hipótese de que o aluno chega aos anos finais do ensino fundamental com grande defasagem quanto conhecimento dos sinais sequenciadores do texto.

5. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentaremos a base teórico-metodológica em que nos apoiamos para fundamentar a elaboração do material didático proposto na experiência piloto e nas atividades subsequentes. Foram pertinentes, portanto, as considerações de Franchi (2006); Barbosa (2007); Vieira (2017; 2022a; 2022b); Pilati (2017); Roeper, Maia e Pilati (2020); Duarte (2007) e Lunguinho *et al.* (2020).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já apontavam para a emergência de uma nova dinâmica de ensino de língua, colocando o aluno em posicionamento ativo, considerando-o como autor capaz de operar o próprio aparelho linguístico em uma perspectiva contextualizada, partindo da materialidade do texto e seus usos, proposta esta que foi atualizada pela BNCC (2017).

Basso e Oliveira (2012) já indicavam, em *"Feynman, a Linguística e a curiosidade revisitado",* a urgência de uma mudança de olhar para o ensino de gramática em sala. Os autores apresentam, no referido ensaio, a necessidade de uma mudança de olhar para aula de língua portuguesa, considerando-a como um espaço efetivo e profícuo para uma prática científica, capaz de impulsionar, através da curiosidade, a busca pelo conhecimento dos mecanismos de nossa língua. Pois, por engessar os conteúdos, acabamos por negar ao aluno o prazer de conhecer a própria língua. Isso não quer dizer que o trabalho com metalinguagem não possa existir, mas que deva ser encaminhado de modo a ajudar o aluno a se apoderar de sua língua e não a observá-la somente como uma lista de regras que deve ser apenas decorada para avaliações bimestrais.

Outra questão levantada pelos autores diz respeito à própria gramática tradicional que faz uso de uma variedade do português que para o aluno parece ser uma língua estrangeira. A gramática normativa da qual fazemos uso não contempla o português brasileiro. Tudo isso contribui para que nossos alunos se sintam ainda mais estigmatizados diante dos usos correntes.

Nesse sentido, as aulas de português devem ser o lugar em que podemos desfazer preconceitos, levando o aluno a compreender os estratos próprios da oralidade e da escrita, entender também que falamos português brasileiro e que para escrever (a depender do gênero e do contexto em que nos comunicamos) utilizamos uma segunda língua, balizada (ainda) por regras do português europeu. Este tipo de abordagem reconhece a importância do estudo da língua, com aporte científico, próprio da ciência linguística.

Como se vê, a análise linguística dos fatos da língua em sala deveria abarcar os três tipos de concepções de gramática: a inata, fruto da competência linguística dos falantes; a descritiva, que parte dos usos regulares e, por fim, a normativa, com um conjunto de regras sobre as quais o ensino de língua nas escolas costuma se apoiar unicamente. Esta inclinação ao caráter prescritivista, isto é, normativo, é prejudicial, por levar para a sala de aula uma visão reducionista da língua. Sendo assim, reconhecer que nossa língua é heterogênea e que todas as variedades apresentam sistematicidade de uso é o primeiro passo em direção a um ensino produtivo em sala.

Em *"Mas o que é mesmo "gramática?"*, Franchi (2006) discorre sobre a premente necessidade de uma prática linguística produtiva, isto é, que leve o aluno a construir seus saberes gramaticais. A metalinguagem, de acordo com o autor, não deve ser observada como um fim em si mesmo, pois o ensino de língua deve considerar a um só tempo atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas objetivando práticas em que o falante manipule conscientemente os elementos da língua e tenha segurança para refletir sobre a produtividade da língua.

Diferentemente do que a gramática tradicional tem feito, partindo de atividades metalinguísticas, Franchi (2006) propõe a exploração do saber linguístico do aluno. Trata-se de uma proposta indutiva que parte da criatividade/ curiosidade do aluno, promovendo uma reflexão epilinguística que leva a questões metalinguísticas para fins de sistematização de conteúdo. Atividades epilinguísticas propiciam a metacognição e a reflexão sobre a própria língua. A partir delas, exercícios de categorização de conteúdos gramaticais (metalinguagem) podem ser um forte aliado para o falante que poderá manipular temas gramaticais com segurança.

Barbosa (2007), em *"Saberes Gramaticais na escola",* também salienta que o trabalho com o ensino de língua deve estar pautado em aprimoramento e capacitação. Os alunos precisam entrar em contato com recursos da língua que lhes possibilitem ampliar seus conhecimentos, além de conhecer as variedades de prestígio da língua, de modo a capacitá-los ao exercício pleno em diferentes contextos de uso oral e escrito. Neste ínterim, estão previstas atividades que requeiram do professor-pesquisador o exercício de três saberes: a gramática interna, respeitando a norma vernácula de uso; a gramática prescritiva, refletida pelo compêndio de regras da GT e o saber científico, induzindo o aluno ao movimento de reflexão linguística, próprio da ciência linguística. Dessa forma, o autor propõe as seguintes problematizações em torno da prática pedagógica: *O que dizem os falantes?* - consultando a regularidade dos usos

que são legitimados por uma comunidade; *O que diz a tradição gramatical?* – o que a norma exemplar e artificial aponta sobre o tema nos materiais didáticos; *O que dizem as pesquisas linguísticas?* – do ponto de vista da ciência linguística, como determinado conteúdo é assimilado pelas pesquisas. Sobre a necessidade de se levar esses questionamentos para as aulas de língua, Barbosa complementa:

> Se o aluno for alvo de um ensino que lhe apresente a gramática tradicional escolar como uma língua, e não como a descrição de parte da língua escrita literária somada ao conjunto de certas convenções artificiais:
> - Ele sempre pensará que tudo está errado e que as pessoas estão destruindo a língua ou então pensará que o que não está na gramática não existe, invertendo os valores do saber humano. (Barbosa, 2007, p. 50,51)

Devemos considerar, portanto, que o próprio tratamento do termo gramática deve ser ressignificado dentro das aulas de língua portuguesa. Ao acreditar que o que não está descrito na gramática tradicional não existe, o aluno pode ser levado a pensar que não é competente em sua própria língua, justamente por não fazer uso da norma padrão.

Nesse sentido, a aula de língua portuguesa deve ser o espaço em que o professor propõe a reflexão sobre os usos, motivando os alunos a não só observarem a estrutura da língua, mas também propor um universo de experimentação das estruturas, reconhecendo seu caráter diverso e que pode, ainda, servir de material de estudo científico.

5.1. A abordagem da aprendizagem linguística ativa

Seguindo esta linha de pensamento, Eloisa Pilati, em *Linguística, gramática e aprendizagem ativa* (2017), também nos apresenta uma metodologia de ensino de língua que propõe a construção da aprendizagem partindo de uma abordagem linguística ativa, isto é, fazendo com que os alunos operem os fatos gramaticais de modo indutivo em condições de uso. Os estudos propostos por sua linha de pesquisa, através de atividades dinâmicas e contextualizadas, foram de grande valia como referencial teórico nesta pesquisa, uma vez que apresentem como caminho para o aprendizado ativo os conceitos de inatismo linguístico, faculdade da linguagem e a criatividade.

Pilati (2017) parte do inatismo linguístico, capacidade humana de apresentar uma faculdade da linguagem, para argumentar sobre como os falantes são capazes de construir combinações ilimitadas de forma natural, evidenciando um conhecimento gramatical que está, portanto, além do saber institucionalizado escolar. Isto é, falantes não precisam do ensino formal para dominar a própria língua.

> O conhecimento gramatical da própria língua, apesar de ser algo extremamente complexo, se desenvolve nas crianças no mundo inteiro porque elas possuem um aparato mental inato, denominado Faculdade da linguagem, que irá guiar a aquisição linguística de forma rápida, perfeita e natural. Em suma o que se pretende evidenciar é que as crianças parecem manejar conceitos gramaticais como sujeito, estrutura de constituintes, negação, entre muitos outros. (Pilati, 2017, p. 55)

De acordo com a teoria gerativista, a recursividade da língua nos permite criar combinações ilimitadas a partir das possibilidades criativas da língua em uso. Por sermos dotados de competência linguística inata, somos capazes de manipular e combinar itens das sentenças que criamos. Este saber intuitivo dos falantes pode e deve ser utilizado em sala de aula, de modo a induzi-los a construir novos conhecimentos, a partir dos saberes institucionalizados pelo saber escolar.

Ao versar sobre o ensino de gramática na educação básica, Pilati (2017) lista os principais objetivos e habilidades requeridos pelos documentos norteadores (PCN´s e BNCC), que preveem o ensino gramatical articulado às diferentes práticas de linguagem. A autora corrobora a noção preestabelecida de atividades contextualizadas que apontem para o desenvolvimento da criticidade e que seja estabelecida numa abordagem que vá além da mera memorização dos fatos gramaticais.

Para que haja uma mudança efetiva no modo de ensinar, será de grande relevância um trabalho metodológico que considere o inatismo, a faculdade da linguagem e a criatividade. Estes são os pilares que norteiam a metodologia do aprendizado linguístico ativo proposto por Pilati.

Sua metodologia parte do princípio de que o conhecimento linguístico do indivíduo poderá ser capaz de norteá-lo para a compreensão dos saberes gramaticais. Isto é, trazer à cena escolar uma conscientização linguística do sistema que já usam, por serem frutos de sua competência linguística. Neste ensejo, o aluno passa a ser visto como um ser ativo, diante dos mecanismos gramaticais, manipulando-os e refletindo de modo consciente sobre a língua.

> O ponto de partida nas aulas de gramática deve ser a reflexão sobre os conhecimentos que o aluno já tem sobre sua língua. Sendo assim, o professor deve partir das intuições e dos conhecimentos de seus alunos sobre o funcionamento de sua língua para trazer à consciência deles informações que já possuem sobre a língua. (Pilati, 2017, p. 90)

Em uma lógica vertical prevista pelo modelo tradicional, com apresentação de conceitos e aplicação em atividades descontextualizadas, o aluno vê-se enredado em uma disciplina que lhe soa como exercícios de memorização. Para um processo de ensino-aprendizagem eficiente,

devemos ter em mente uma lógica de abordagem horizontal, em que os usos partilhados e o conhecimento que os alunos trazem possam funcionar como ponto de partida das aulas.

São princípios da aprendizagem da metodologia apresentada por Pilati (2017):

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.

O primeiro princípio leva em consideração o conhecimento linguístico adquirido pelo meio social, antes mesmo do contato do aluno com a escolarização, de modo a induzi-lo aos conceitos formais escolarizados, promovendo uma conscientização linguística.

O segundo princípio promove o desenvolvimento da metacognição, direcionando o aluno a observar os fatos da língua numa perspectiva linguística, como área de estudo sobre o funcionamento dos padrões da língua.

O terceiro princípio coloca o aluno em posição protagonista diante da construção dos conhecimentos, desenvolvendo, a partir da criação de materiais manipuláveis, a compreensão sobre a arquitetura e os padrões de uso de nossa língua.

Sobre o propósito da aprendizagem linguística ativa, a autora afirma

> O aluno deve estar envolvido no processo educativo e deve ser levado a compreender o assunto. [...] Esse aprendizado ativo requer 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)

Pilati chama atenção ainda para uma efetiva mudança no âmbito da BNCC que ainda negligencia o papel da gramática interna do aluno. Trata-se de uma lacuna grave, uma vez que reconhecer que existe uma faculdade da linguagem, que subjaz ao modo de comunicação oral e escrita, pode ser capaz de ajudá-lo a construir o conhecimento. Isto é, apenas listar regras de uso não capacita a ler, interpretar e escrever autonomamente.

5.2 A abordagem do ensino de gramática em três eixos

Vieira (2017, 2022a, 2022b) ressalta a necessidade de uma nova abordagem metodológica para o ensino de língua. Segundo a autora, é imperativo que o professor assuma a postura de pesquisador, reconhecendo a importância da reflexão científica sobre os elementos da língua, integrando estes saberes nas aulas. Isto é, o desafio metodológico que se impõe seria

o de levar para a sala de aula o olhar científico sobre a língua materna, induzindo os alunos a adotarem também uma postura questionadora sobre os elementos da linguagem partilhados por eles. Por conseguinte, o espaço de ensino pretendido seria o da reflexão não só sobre a estrutura da língua, mas também sobre a sistematicidade dos usos.

Este tipo de abordagem permite que o aluno acolha a importância da tradição, quando diante dos conteúdos propostos pela tradição gramatical, de acordo com o suporte pretendido nos gêneros textuais mais monitorados, sem que deixem de reconhecer que nossa língua é heterogênea, ou que se invalide seu uso vernacular. Desse modo, observar o funcionamento da língua, refletir sobre a estrutura e reconhecer que nossa língua apresenta variação são os objetivos que devem ser perseguidos pelo professor-pesquisador.

A autora apresenta a proposta de ensino de língua em três eixos. O primeiro eixo considera a sistematicidade da língua, com a abordagem reflexiva dos fatos gramaticais de modo indutivo (partindo da reflexão e da metacognição para a metalinguagem). De acordo com o eixo 1, as aulas de língua devem ser compostas por atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. As práticas epilinguísticas, já mencionadas em Franchi (2006), caracterizam-se por induzir o momento de reflexão e são capazes de ativar a consciência linguística. Ao levar para sala de aula a materialização dos fenômenos gramaticais e conduzir momentos em que o aprendiz possa manipular o objeto de estudo, teremos o desenvolvimento da metacognição. Através deste caminho, o aluno poderá ser apresentado à metalinguagem a fim de sistematizar os fenômenos estudados.

O segundo eixo, que se relaciona ao uso e à interatividade, versa sobre o uso da gramática nos discursos e na produção de sentidos em diferentes gêneros orais e escritos. É de grande importância que alunos sejam apresentados a situações discursivas das mais diversas ordens e que compreendam, inclusive, que o exercício da competência textual de gêneros mais monitorados poderá ser uma habilidade capaz de ajudá-lo a alcançar mobilidade social ou a competir em igualdade com alunos oriundos da rede de ensino privada. Sabemos que o acesso a espaços sociais mais prestigiados também é alcançado por meio do uso que fazemos da língua, em suas muitas manifestações de poder.

O terceiro eixo, a heterogeneidade, aborda a importância do tema da variação linguística. Nesta perspectiva, caberá ao professor propor a discussão sobre as noções de certo e errado, difundidas largamente no âmbito da tradição escolar, levando seus alunos à compreensão de que, num país com dimensões continentais, a variação linguística não é um conteúdo gramatical a ser abordado, mas sim um princípio que nos atravessa enquanto falantes.

Sob a observância dos três eixos, Vieira (2017, 2022a, 2022b) nos convida a valorizar o ensino de língua como uma tarefa científica, motivando o aluno a manejar a língua de modo consciente. Observar contextos de uso sempre foi tarefa importante dentro de sala de aula, mas nada disso será possível sem que os alunos tenham habilidade em conhecer a materialidade linguística que lhes permita interpretar e produzir textos.

De acordo com Vieira: *"o lugar da gramática no ensino é triplo: é naturalmente sistemático e regular, manifesta-se heterogêneo e variado, e sempre produtivo e eficiente no cumprimento das diversas funções interacionais a que serve"* (2022b, p. 165).

A postura do professor-pesquisador de língua deve dar conta de que a gramática tradicional não deve ser negada ao aluno. É seu direito conhecê-la. Mas é dever ainda do professor mostrar ao aluno que essa mesma gramática tradicional é uma descrição de parte da língua. É parte de um todo diverso e heterogêneo.

5.3 Seleção semântica e constituência sintática: uma abordagem para o ensino

Salientamos também, como apontamentos de grande relevância para o referencial teórico desta pesquisa, a abordagem de Duarte (2007) e a discussão do tema acerca das noções de seleção semântica, de constituência sintática e pontuação, propostos por Lunguinho *et al.*, (2020).

Quando nos voltamos para questões de ensino de língua, especificamente debruçados sobre o tema da pontuação, deparamo-nos com a necessidade de uma metodologia que considere o estudo do tema pelo viés sintático.

Para refletir sobre a delimitação das sentenças por meio do uso de pontos e sobre as rupturas sintáticas provocadas pelo uso das vírgulas, cabe-nos levar para o âmbito da sala de aula as construções sintáticas que nos permitem observar a estrutura da sentença do português brasileiro. Este objeto de conhecimento faz parte, inclusive, dos padrões de reconhecimento dos itens da sentença que dominamos desde a mais tenra idade, quando em contato com nossa língua materna. O conhecimento inato que todo falante tem sobre sua língua pode e deve funcionar, portanto, como fio condutor para analisar a estrutura das sentenças de nossa língua. Tal proposição apoia-se no fato de que, independentemente do nível de escolarização a que estivemos expostos, temos um conhecimento natural que nos permite organizar as palavras da língua em expressões que se organizam de modo hierárquico.

De acordo com Duarte (2007), ao contrário do que a abordagem tradicional propõe, dividindo os termos oracionais em essenciais, integrantes e acessórios, observar as sentenças a partir dos predicadores e seus complementos torna o conteúdo mais acessível. Identificar o predicador e seus constituintes revela ser um trabalho que aponte indutivamente o caminho para a compreensão da sentença, partindo do nível dos termos determinantes e determinados dentro dos sintagmas, visando a compreensão de estruturas mais complexas.

O enfoque didático do tema a partir dos predicadores e a projeção de seus constituintes facilitaria o entendimento de que há constituintes da oração que são exigidos pelos verbos (núcleo da oração) e há constituintes que não são exigidos (adjuntos), podendo inclusive ser movidos no interior da ordem dos constituintes. Sob este olhar, partir da estrutura do período simples e da posição prototípica dos constituintes oracionais das sentenças do português, conforme apontado por Luft (1998), Negrão *et al.* (2021) e Vieira e Faraco (2023), revela-se de fundamental importância para que o aluno consiga não só delimitar a sentença sem grandes dificuldades, mas também que consiga a partir disso estruturar textos mais complexos.

Dando seguimento às considerações de Duarte (2007), Lunguinho *et al.*, (2020) chegam ao componente gramatical da pontuação. De acordo com os autores, *"A vírgula é um sinal de pontuação cujo emprego é sistemático. [...] Portanto, qualquer tentativa de explicar o emprego da vírgula deve se basear em uma teoria gramatical que lida com seleção e constituência"* (2020, p. 176).

A seleção semântica e a constituência sintática são conceitos de estudo imprescindíveis para o entendimento do tema, pois lidam com o conhecimento gramatical inato dos falantes, isto é, o conhecimento dos possíveis valores semânticos dos termos e o saber, também intuitivo, de como as palavras se combinam, de modo composicional, em blocos que por sua vez formam sentenças.

Segundo os autores, as principais consequências da abordagem que as gramáticas fazem do tópico pontuação seriam oriundas do equívoco de se difundir explicações sobre o uso da vírgula pautada em questões prosódicas, de respiração ou de melodia. Ou seja, são ineficazes explicações centradas apenas em memorização de regras de uso que não promovem o entendimento, tampouco capacitam o estudante a operar tais regras ao redigir seu texto.

> Caberia à pontuação o simples papel de captar, na escrita, a cadência da língua oral, seus contornos e suas pausas? Não é incomum encontrar, em gramáticas e em materiais didáticos de português, a afirmação de que os sinais de pontuação representam na escrita elementos da língua falada, como ritmo, melodia, entonação, pausas. [...] A vírgula também recebe uma análise fonética/prosódica quando gramáticos a descrevem como sinal associado a uma pausa no enunciado. Rocha Lima

> (2011, p. 551), por exemplo, a situa no conjunto dos sinais que simbolizam "pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída". Cunha e Cintra (2017, p. 658 e 668) a tratam como um sinal que marca sobretudo e não exclusivamente a pausa. Em suas palavras, a vírgula "marca uma pausa de pequena duração" e "assinala que a voz fica em suspenso, à espera de que o período se complete". Bechara (2009, p. 514), por sua vez, classifica a vírgula como um sinal separador de pausa inconclusa. (Lunguinho *et al.*, 2020, p. 143-144)

O primeiro passo para que avancemos nesse processo de reconhecimento da vírgula como um recurso orientado por motivação sintática seria fazer o aluno tomar consciência de que os termos da oração obedecem a um padrão (no português SVCA), para, somente após esse reconhecimento, trabalharmos com as possíveis rupturas deste padrão sintático e, por conseguinte, conhecermos as motivações de uso da vírgula.

As noções de constituência sintática e de seleção semântica evidenciam o conhecimento inato do falante que o confirma ao organizar as palavras por meio de combinações dos constituintes, do mesmo modo em que reconhece os significados possíveis que são produzidos por essas combinações. Esta proposição pode ser confirmada pelo conhecimento sintático-semântico que todos os falantes têm de sua língua materna.

Seguindo este meio de abordagem, ficaria mais palpável para os alunos terem acesso a essas noções para, então, compreenderem se faria sentido colocar ou não vírgulas entre os termos da oração. Desse modo, pelo critério da seleção, caso exista uma relação semântica direta entre um predicador e seu argumento, o próprio aluno reconhecerá que não se faz necessário o uso de vírgulas; assim como pelo critério da constituência, caso haja condições necessárias (enumeração, inversão ou inserção de termos), a vírgula seria utilizada, seguindo uma lógica linguística promovida pelo próprio escrevente ao pontuar seu texto.

> A vírgula é um sinal de pontuação cujo emprego é sistemático. Na realidade, essa propriedade não é nova, pois as gramáticas tradicionais e os manuais de pontuação já mostram isso. No entanto, essa informação importante se perde em meio à lista de regras apresentadas. [...] conforme o que apresentamos, qualquer tentativa de explicar o emprego da vírgula no período simples deve se basear em uma teoria gramatical que lida com as noções de seleção e de constituência. (Lunguinho *et al*., 2020, p. 175-176)

Posto isto, acreditamos na urgência em se abordar o ensino da vírgula e do ponto através do viés sintático, para que os alunos compreendam a vírgula como um recurso do âmbito sintático e, por conseguinte, possam usar a consciência sintática que eles já demonstram ter a favor do entendimento do tema gramatical.

Saber delimitar as sentenças de seu próprio texto, ou ainda, saber efetivamente fazer rupturas no âmbito das sentenças, utilizando vírgulas balizadas pelas estruturações sintáticas

que o texto permita, são artifícios que trarão segurança linguística e poderão operar de modo a enriquecer a atividade escrita em contextos de uso das mais variadas ordens.

Esta pesquisa seguiu de modo a construir uma abordagem ao tema de uso do ponto e da vírgula por meio do viés sintático, isto é, dando condições aos alunos de refletirem sobre os usos desses sinais não como meras notações de escrita, como pretende a BNCC e, por extensão, o currículo subsequente da Rede Municipal, mas sim como um recurso de base sintática, responsável, inclusive, por dar contornos estilísticos ao discurso de quem escreve.

Por fim, fez-se necessário acompanhar o desenvolvimento de novas atividades (capítulo 8) e, tecendo os desdobramentos destas, apresentaremos um material que possa ser compartilhado com colegas, de modo a contribuir com o ensino do tema de forma coerente com uma prática de aprendizagem que seja significativa e que dê ao aluno o protagonismo necessário a partir de uma metodologia ativa em ensino de língua.

6. METODOLOGIA

Adotamos como metodologia a pesquisa-ação, uma vez que nos permita investigar a própria prática, não só com a finalidade de avaliar problemas relacionados ao ensino-aprendizagem do tema da pontuação, mas buscando também transformar a prática docente.

Por considerar como participantes da pesquisa não só os alunos, mas também nós, professores, a observação dos resultados obtidos poderá trazer grande transformação para a prática pedagógica. A reflexão sobre a prática e o ensino do ponto como delimitador de sentença e da vírgula em situação de deslocamento de adjuntos adverbiais no âmbito do Ensino Básico, pretendida neste espaço, enseja trazer mudanças significativas contribuindo, assim, com uma proposta que se coadune com um ensino responsável, capaz de promover maior segurança linguística dos discentes, diante das diferentes situações comunicativas a que estes tenham acesso dentro ou fora dos muros da escola.

Segundo Michel Thiollent (1986), a pesquisa-ação pode ser descrita como uma pesquisa que se baseia na resolução de um problema coletivo, em que estão envolvidos não só os participantes, mas também os pesquisadores. Nas palavras do autor: *"A pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada."* (Thiollent, 1986, p. 16)

A prática da pesquisa-ação compreende, portanto, a articulação de dois grandes objetivos: um voltado à ação, centrado em auxiliar os agentes da pesquisa e, por conseguinte, transformar a prática; e outro voltado à promoção do conhecimento científico sobre o tema disposto.

Dentre os itens ou fases que compõem o andamento da pesquisa-ação, temos a *fase exploratória*, em que há diagnose e análise da situação; e a *divulgação dos resultados*, como itens essenciais neste tipo de condução de pesquisa. Por apresentar uma metodologia que se organiza de maneira flexível, a pesquisa-ação é uma estratégia de pesquisa que considera as variáveis do andamento do projeto e que pode, portanto, sofrer mudanças ao longo do percurso.

Como o objetivo primordial da prática da pesquisa-ação é transformar, a colocação dos problemas que se pretendem resolver com a pesquisa segue os passos a seguir:

> A) Análise e delimitação da situação inicial;
> B) Delineamento da situação (em função de critérios de desejabilidade e factibilidade);
> C) Identificação de todos os problemas para permitir a passagem de (a) para (b);
> D) Planejamento das ações;
> e) Execução e avaliação das ações. (Thiollent, 1986, p. 53, 54)

De acordo com os procedimentos adotados em nossa pesquisa, validamo-nos dos itens dispostos acima para perfazer o seguinte itinerário:

A) Fase exploratória, composta por diagnose e elaboração de atividade piloto, para fins de tabulação de dados;

B) Análise de dados com o objetivo de avaliar o que se pretende resolver com a pesquisa;

C) Elaboração de novas atividades a partir da problematização proposta pela atividade piloto (no caso, uma proposta de abordagem que parta do viés sintático para os sinais sequenciadores do texto e do uso consciente do ponto como delimitador da sentença e da vírgula como sinal operador de ruptura na sentença);

D) Análise crítica das ações implementadas.

6.1 O tema da pesquisa

Percebemos, ao longo do caminho discente, uma fragilidade no que tange ao uso dos sinais de pontuação sequenciadores do texto. A prática de produção textual, de diferentes gêneros, é um meio avaliativo que atravessa não só a trajetória escolar do educando, mas também a história de vida de cada indivíduo que, ao se utilizar da escrita em diferentes veículos de comunicação, depara-se com situações de incorreção que poderiam ser sanadas ainda no ensino básico.

Quando afirmamos que almejamos, neste espaço, um ensino responsável, que nos dê condições de propor, em sala de aula, métodos de análise da língua que promovam o protagonismo de nossos alunos, estamos convergindo com a proposta de um Programa de pesquisa, cuja intenção seja contribuir com um ensino que tem como norte a mobilidade social do alunado da escola pública. Sendo assim, a reflexão sobre o tema e a elaboração de uma abordagem de ensino do ponto como delimitador de sentenças e da vírgula como operador de ruptura em deslocamentos de adjuntos adverbiais podem ser de grande valia, de modo a transformar, efetivamente, a postura do escrevente ainda no ensino básico.

Cumpre ressaltar que o componente pontuação figura na própria Base como um item de pouca relevância, tanto dos anos iniciais, quanto nos anos finais do ensino básico. Fato que soa de modo contraditório, uma vez que a produção textual seja um dos eixos organizadores das práticas de linguagem do referido documento, a saber: Oralidade; Leitura; Produção de texto e

Análise linguística/ Semiótica. Acreditamos, portanto, que o tratamento do tema deve ser de grande relevância para os educandos.

Outro ponto que deve ser salientado diz respeito à metodologia do trabalho deste componente gramatical em sala. São questões que se impõem: que conduções de trabalho devem ser oferecidas aos alunos, tomando como ponto de partida a diagnose feita em sala? E, de acordo com a lacuna da abordagem dos componentes ponto e vírgula nos cadernos pedagógicos, que procedimentos pedagógicos podemos direcionar para garantir que o aluno se sinta capaz de pontuar o próprio texto com segurança e autonomia?

6.2 Contexto de pesquisa

O *corpus* analisado neste trabalho está ancorado em atividades desenvolvidas em turma do sétimo ano de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada na zona norte da cidade. Cumpre salientar que a turma possuía 42 alunos inscritos e que todos estavam em adequação de faixa etária para o ano de escolaridade, entre 12 e 13 anos.

Quanto aos aspectos físicos, a escola apresenta três andares e atende aos três segmentos: educação infantil, primeiro e segundo segmentos de ensino fundamental em turno único. As salas são climatizadas, mas apresentam alguns problemas de instalação elétrica, o que demandaria investimento para revitalização de todo aporte tecnológico para professores e funcionários. A unidade conta ainda com uma quadra e com uma sala de leitura, que os alunos frequentam nas aulas de círculo de leitura.

Quanto aos aspectos socioculturais, os alunos são moradores das comunidades do entorno e apresentam, em sua maioria, condições de vulnerabilidade no que tange ao direito à alimentação e ao acesso a bens culturais. Muitos desses alunos relatam situações de grande precariedade para aquisição de itens básicos, inclusive de materiais escolares. Além disso, temos uma comunidade escolar exposta a conflitos e a situações de violência. Operações policiais são recorrentes nas ruas que cercam a escola, o que impede, consequentemente, que os alunos saiam de casa.

Por ser uma escola de turno único, em que os alunos permanecem na unidade por um período de 7 tempos, é garantido aos educandos três refeições (café, almoço e lanche). Um diferencial desta escola, em relação a outras da região, diz respeito aos projetos que são desenvolvidos em horário de contraturno da grade curricular. São oferecidos treinos de

diferentes modalidades esportivas e atividades culturais, tais como: handebol, badminton, xadrez e clube de leitura.

É importante ressaltar que o período de pandemia deixou ainda mais evidentes as mazelas pelas quais nosso alunado passa. A volta às atividades em sala, em 2021, ainda que de modo escalonado, trouxe de volta às salas de aula alunos de fragilidade muito aparente. A perda de entes queridos e familiares, a instabilidade financeira e a insegurança alimentar nos trouxeram alunos com a saúde mental comprometida. Somam-se a esses fatores, com o afastamento da sala de aula, a perda de aspectos significativos para o processo de ensino-aprendizagem, como ritmo, rotina e contato diário com o universo da escrita no espaço escolar.

O ano letivo de 2022 revelou que, após esse hiato de quase dois anos desde o início da pandemia, temos um grande desafio pela frente. Não raro, encontramos, no sexto ano, alunos com dificuldade em utilizar o caderno corretamente, com dificuldade em reconhecer e utilizar as letras cursivas ou ainda com graves deficiências quanto à consolidação da alfabetização.

As atividades aplicadas, sobre as quais os próximos capítulos se debruçam, se dividem em duas fases. Na primeira fase, realizamos um conjunto de tarefas de caráter diagnóstico, com o propósito de verificar o que os alunos intuitivamente sabem sobre padrão sentencial do português e os efeitos de reflexões conscientes prévias sobre o uso dos sinais que delimitam a sentença. Na segunda fase, após uma reflexão sobre os resultados das atividades da primeira fase, propomos novas tarefas, pensadas a partir de aspectos que se mostraram complexos nas atividades prévias, como, por exemplo, o emprego flutuante do ponto e da vírgula em fronteiras sintáticas. Além das contribuições teórico-metodológicas que ampararam nossa experiência piloto, a saber: Franchi. 2006; Pilati, 2017; Roeper, Maia, Pilati, 2020; Vieira, 2017, 2022a, 2022b; Lunguinho *et al*, 2020; apoiamo-nos também, na fase II, nas considerações de Duarte (2007) e Vieira e Faraco (2023) para a solidificação do entendimento do padrão sentencial SVO, partindo, assim, para a conscientização da vírgula como ruptura da ordem do período.

7. FASE I: EXPERIÊNCIA PILOTO

7.1 Descrição da atividade diagnóstica

O material conta com 4 etapas de realização, a saber:

Etapa 1 (individual): produção textual com finalidade diagnóstica, objetivando prever se os alunos apresentam conhecimento dos sinais de pontuação que delimitam a sentença e se fazem uso destes corretamente.

A produção escrita seguiu como base as imagens da animação "Branca de Neve", que foi escolhida por ser largamente conhecida tanto nos registros orais, quanto nos registros audiovisuais, já que os alunos poderiam reconhecer as imagens do longa facilmente.

Etapa 2 (em grupos de 4 a 5 alunos): montagem de enunciados. Nesta etapa, foram oferecidos blocos com palavras embaralhadas, que compusessem enunciados referentes às imagens da história da Branca de Neve, para, dessa forma, ativar o conhecimento inato que fazem ao manipular os itens lexicais;

Etapa 3 e 4 (individual): verificação de que tipo de sinal os alunos usam para delimitar sentença e de que modo eles compreendem a estrutura dos constituintes sintáticos na ordem dos termos oracionais. A etapa 3 propôs uma abordagem sobre os itens sintáticos que pudesse fazê-los concluir, a partir da explicação, as estruturas sintagmáticas que se organizam seguindo uma lógica hierárquica.

Diferentemente da etapa anterior onde os alunos deveriam montar os enunciados de acordo com as imagens, entregamos, na etapa 4, os enunciados prontos e pedimos que eles delimitassem as sentenças com os sinais de pontuação que julgassem necessários. Após o movimento de identificação do término da sentença, propusemos que os alunos refletissem sobre uma sentença com uso equivocado do ponto.

Objetivamos, neste material, despertar nos alunos uma consciência metacognitiva, uma vez que, para organizar blocos de sentido e criar enunciados, todos partem de seus conhecimentos intuitivos que os induzem a confirmar a gramática interna inerente a todos os falantes de nossa língua.

O primeiro contato do aluno com o bloco de atividades (etapa 1) foi feito para diagnosticarmos se os alunos utilizam sinais sequenciadores do texto corretamente. A atividade de produção textual solicitava que os alunos recontassem, com suas palavras, de forma resumida, a história da Branca de Neve com base na sequência das 8 imagens dispostas.

A experiência piloto proposta em sala, nas etapas seguintes, foi elaborada de modo a fazer emergir a consciência sintática que o aluno tem de sua própria língua. Nesse sentido, priorizamos atividades de montagem de peças, isto é, palavras embaralhadas que os ajudassem a compor os enunciados das cenas da animação. Cabe lembrar que os alunos não precisariam inventar frases, mas sim que apenas formassem os enunciados com as palavras soltas em uma tabela. As sentenças montadas pelos alunos em sala (etapa 2) deveriam ser escritas em cartões que correspondem às oito cenas da história, compondo um total de dezesseis cartões: oito imagens e oito legendas correspondentes. Estes cartões poderiam ser confeccionados pelos alunos em cartolina e, posteriormente, plastificados, compondo um jogo de memória, a ser disponibilizado pela sala de leitura da escola para alunos do primeiro segmento.

O gênero *Conto de Fadas* foi escolhido por ser um dos gêneros textuais trabalhados durante o primeiro bimestre, no material da rede, tanto no sexto como no sétimo ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, por ser um conto bastante comum em adaptações e recontos, utilizamos uma animação muito reconhecida por parte dos alunos. Acreditamos, assim, que não haveria grandes dificuldades, por parte dos discentes, em montar blocos de sentido formando os enunciados que legendam as imagens.

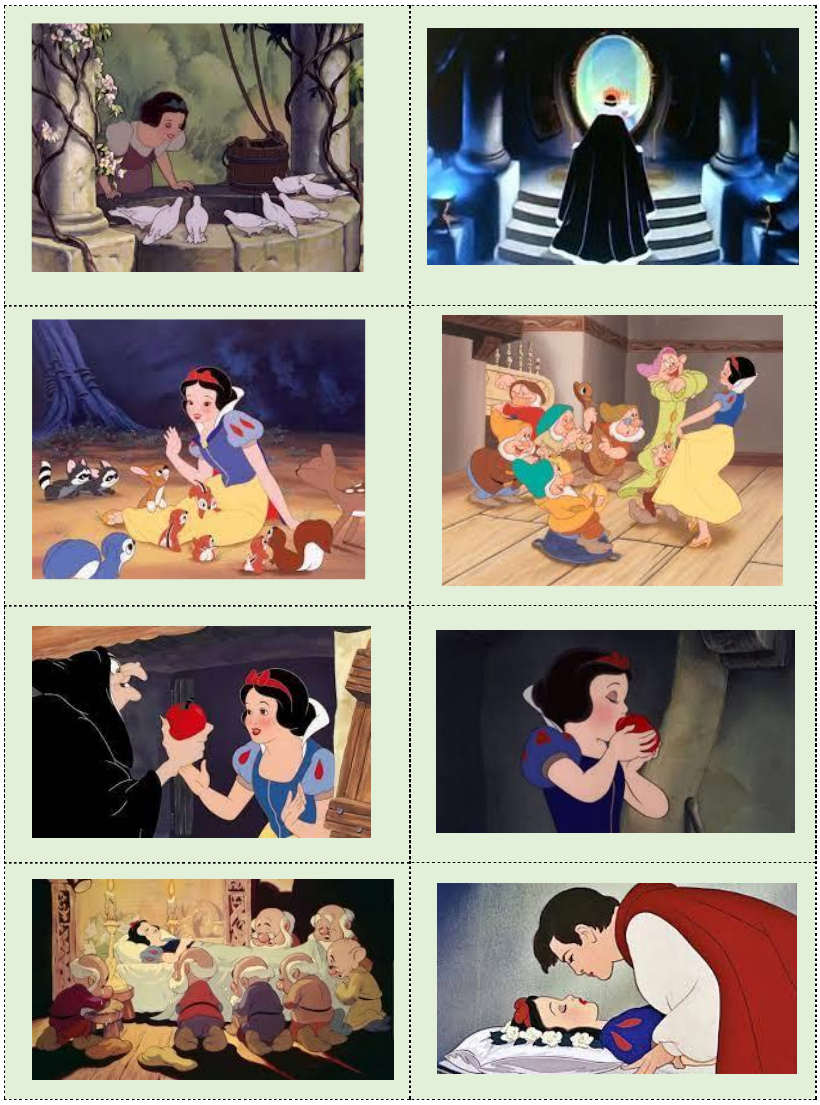
O planejamento foi concluído em todas as etapas na turma de 7º ano. Nos anexos deste documento, seguem imagens dos cartões elaborados pelos alunos e que serão entregues à sala de leitura da escola.

O percurso da atividade diagnóstica, prevista para 4 tempos e divididos em 2 dias de aula, aconteceu da seguinte forma:

- **Dia 1 (2 tempos de aula)**

No primeiro tempo de aula, foram apresentadas aos alunos cenas da animação “Branca de Neve e os Sete Anões”, dispostas na ordem dos acontecimentos e, em seguida, solicitamos que cada um contasse aquela história com suas palavras. Desse modo, pudemos observar mais detalhadamente o uso que cada aluno faz dos sinais de pontuação para delimitar as sentenças de seu texto.

Atividade diagnóstica: Conto de fadas em cena.



No segundo tempo de aula, os alunos reuniram-se em grupos de 4 a 5 alunos, para montarem as frases que compõem a história, de acordo com as cenas descritas pela etapa anterior. Foram apresentadas 8 tabelas, uma para cada cena, contendo as palavras embaralhadas que pudessem narrar as cenas.

Consideramos essa uma etapa muito importante por ativar nos alunos o desenvolvimento de uma consciência metacognitiva. Isto porque, ao montar os blocos sintagmáticos, os alunos puderam perceber que os termos da oração seguem uma ordem hierárquica e, inclusive, em grupos, os alunos puderam perceber que todos partilham desse mesmo conhecimento para formular as frases.

Etapa 2 Montagem de jogo da memória

Em grupos de 4 alunos, vocês irão montar as frases que compõem a história de Branca de Neve, de acordo com as cenas da etapa 1.

O desafio desta tarefa será desembaralhar as palavras, montando as frases!

Um texto não é um amontoado de palavras soltas. As palavras conectam-se em blocos que ajudam a construir os sentidos. Com base nas imagens dos cards acima, respeitando a ordem dos acontecimentos, como você ligaria as palavras da tabela formando frases com sentido completo?

Atenção! Cada tabela abaixo contém um trecho da história que corresponde às imagens. Recorte os pontilhados e monte as frases nos cartões disponibilizados pela professora.

Obs: Terminada a montagem, vocês devem preencher os cartões do jogo, com letra legível e jogar em grupo. Após a atividade, a professora poderá plastificar os cartões e disponibilizar o jogo para alunos de outras turmas utilizarem na sala de leitura da escola.

Então, mãos à obra!

Seguem as tabelas do jogo:

Cena 1

BONITA	LÁBIOS	ELA	PRETOS
CABELOS	E	TINHA	BRANCA
MUITO	VERMELHOS	NEVE	DE
ERA	OS		

Cena 2

MÁGICO	A	UM	ELE
MOSTROU	MAIS	MADRASTA	A
BELA	MOÇA	DO	ESPELHO
REINO	POSSUÍA		

Cena 3

FLORESTA	ELA	A	O
NÃO	PRINCESA	PARA	MATOU
CAÇADOR	FUGIU	A	

Cena 4

ENCONTROU	NEVE	ELES	CASA
ANÕES	DOS	MUITO	A
DE	DA	BRANCA	GOSTAVAM
PRINCESA			

Cena 5

BRANCA	UMA	ENTREGOU	A
ENVENENADA	ELA	VELHA	PARA
FEITICEIRA	MADRASTA	MAÇA	VIROU
A	NEVE	DE	

Cena 6

PROFUNDO	A	UM	COMEU
EM	CAIU	MAÇÃ	A
PRINCESA	ELA	SONO	

Cena 7

CRISTAL	EM	ELES	OS
UM	DE	CAIXÃO	PRINCESA
ANÕES	A	COLOCARAM	
MUITO	CHORARAM		

Cena 8

BEIJO	COM	ACORDOU
PRÍNCIPE	BRANCA	DE
UM	ENCANTADO	NEVE
	UM	

- **Dia 2 (2 tempos de aula)**

Seguindo o planejamento da atividade, no primeiro tempo de aula os alunos deram continuidade à montagem dos enunciados, recortaram as cartolinas e confeccionaram os cartões do jogo da memória. Segue, no anexo deste material, o resultado dos trabalhos dos alunos.

No 2º tempo de aula, foi entregue a cada aluno uma folha contendo as etapas 3 e 4, que foram respondidas individualmente. Estas etapas foram importantes para que pudéssemos: primeiro, dar condições para que os alunos confirmassem suas hipóteses de que existe uma ordem dos termos na oração e, após este movimento, que os discentes usassem essas hipóteses de consciência sintática para delimitar as sentenças do jogo. Seguem as etapas 3 e 4 que foram respondidas no 2º tempo de aula.

Etapa 3 Comprovando a estrutura dos constituintes

Desafio! O que você acha que há de errado com as palavras abaixo?

***Princesa a para maçã uma deu bruxa a**

_____

_____

Você sabia?

Ao elaborarmos as frases no papel, ou até mesmo em nosso pensamento, seguimos uma organização lógica. Isto é, quando nos comunicamos com alguém usamos uma ordem padrão de palavras, de acordo com uma lógica interna que todos nós dominamos desde o momento em que começamos a falar!

Todos temos uma gramática interna que nos permite formar os enunciados! Isso ocorre porque sabemos intuitivamente a ordem que as palavras ocupam nas frases da nossa língua.

Sabemos que a frase acima não é possível e conseguimos colocá-la no padrão de nossa língua sem grandes dificuldades. E isto só é possível porque, facilmente, identificamos os pares que se formam em estruturas que compõem a frase. Por exemplo, sabemos que os artigos devem vir antes dos nomes e que ao deslocarmos alguns itens do enunciado, o artigo acompanhará o nome que determina.

Desse modo poderíamos organizar o enunciado da seguinte forma:

A bruxa	**deu**	**uma maçã**	**para a princesa**

Ou ainda:

A bruxa	**deu**	**para a princesa**	**uma maçã**

Perceba que ao deslocarmos alguns termos, sequências de palavras movimentam-se de acordo com o que desejamos enfatizar na frase, mas não podemos, por exemplo, alterar a ordem de alguns termos, como é o caso dos artigos e das preposições antes dos nomes.

Etapa 4 Delimitando sentenças

Ao montar as frases correspondentes às imagens, vocês devem ter percebido que há, no jogo, alguns cards com um único enunciado e outros que podem ser desmembrados em duas frases.

a) Observe os enunciados do jogo. Faça a separação dessas frases, colocando o sinal de pontuação que julgar necessário.

Card 1:

BRANCA DE NEVE ERA MUITO BONITA ELA TINHA OS LÁBIOS VERMELHOS E CABELOS PRETOS

Card 2:

A MADRASTA POSSUÍA UM ESPELHO MÁGICO ELE MOSTROU A MOÇA MAIS BELA DO REINO

Card 3:

O CAÇADOR NÃO MATOU A PRINCESA ELA FUGIU PARA A FLORESTA

Card 4:

A PRINCESA ENCONTROU A CASA DOS ANÕES ELES GOSTAVAM MUITO DA BRANCA DE NEVE

Card 5:

A MADRASTA VIROU UMA VELHA FEITICEIRA ELA ENTREGOU UMA MAÇÃ ENVENENADA PARA BRANCA DE NEVE

Card 6:

A PRINCESA COMEU A MAÇÃ ELA CAIU EM SONO PROFUNDO

Card 7:

OS ANÕES CHORARAM MUITO ELES COLOCARAM A PRINCESA EM UM CAIXÃO DE CRISTAL

Card 8:

UM PRÍNCIPE ENCANTADO ACORDOU BRANCA DE NEVE COM UM BEIJO

b) Observe o enunciado abaixo.

A MADRASTA POSSUÍA . UM ESPELHO MÁGICO

Com base no que descobrimos até agora, é possível identificar um equívoco na forma como o período foi construído. Que equívoco seria esse? Justifique

_____
_____

7.2 Resultados obtidos

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos pela turma 1701. Por se tratar de uma turma numerosa (42 alunos), 39 alunos participaram do primeiro dia e 38 alunos, do segundo encontro.

As etapas contidas no planejamento foram concluídas, possibilitando o acesso a dados bastante palpáveis sobre as produções dos alunos. Para fins de tabulação destes dados, criamos uma tabela indicativa dos usos que os alunos fazem dos sinais que delimitam a sentença.

Consideramos os seguintes itens de aplicação para os resultados da etapa 1 (diagnose/ produção textual):

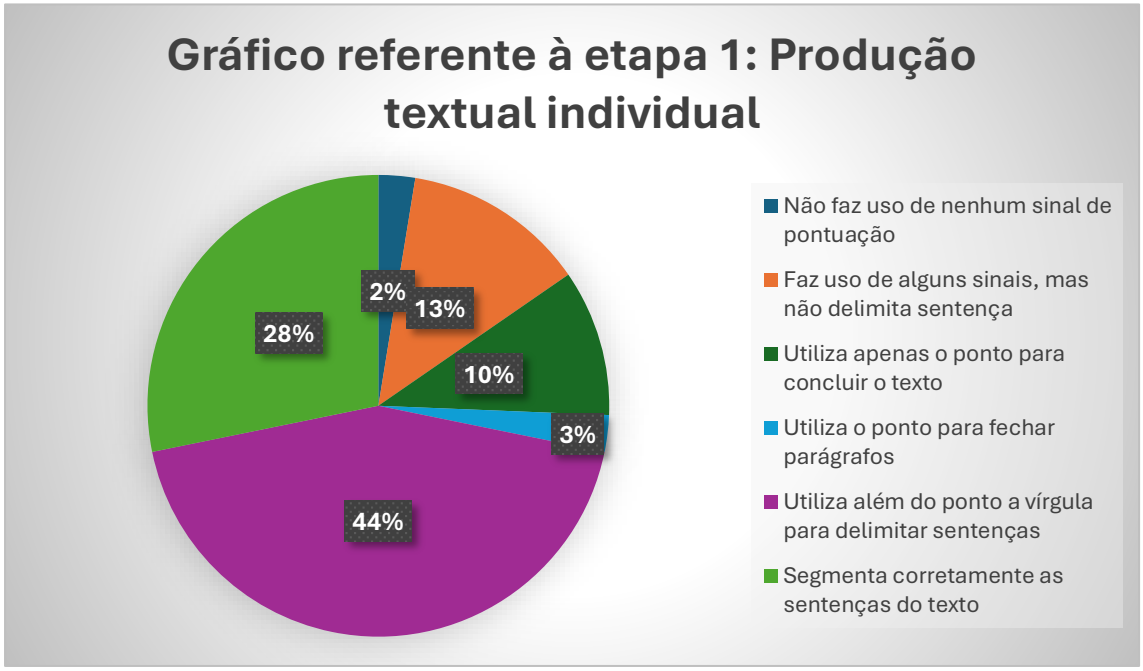
Tabela 1: Usos que os participantes fazem dos sinais que delimitam sentença na produção textual (etapa 1 da diagnose)

Descrição de item avaliativo	Quantitativo de alunos (39)
Desconhece o ponto e a vírgula e não fez uso de qualquer sinal de pontuação.	1
Faz uso de alguns sinais, mas não delimita sentença	5
Utiliza apenas um ponto para concluir o texto.	4
Utiliza o ponto para fechar parágrafos.	1
Utiliza vírgula para quebrar estrutura sintática na ordem direta dos termos oracionais.	0
Utiliza além do ponto a vírgula para delimitar a sentença.	17
Segmenta corretamente as sentenças do texto.	11

Fonte: elaboração própria.

Destacamos aqui que foram avaliados os casos dos usos dos sinais que delimitam as sentenças. Casos de incorreção de uso da vírgula, como vocativos e enumerações, não foram levados em consideração para fins de análise neste espaço.

Gráfico 1: Uso dos sinais na produção textual diagnóstica.



Fonte: elaboração própria.

Antes de nos aprofundarmos nas informações mais sensíveis do gráfico, devemos levar em consideração o seguinte apontamento: nenhum aluno utilizou vírgula ou ponto para quebrar a estrutura sintática, isto é, dentre os alunos que utilizaram sinais, ainda que inadequadamente, nenhum participante inseriu sinais entre o predicador e seus argumentos.

Somado o quantitativo de alunos que utilizam ponto somente para fechar parágrafos ou para concluir o texto com o de alunos que não delimitam sentenças, teríamos um total de 26% dos participantes que não compreendem a função do ponto ao produzirem textos.

Em contrapartida, a fatia do gráfico acima que nos chama atenção revela que 44% dos alunos utilizaram a vírgula para delimitar as sentenças de seus textos. Isto é, de algum modo, o ato de delimitar as sentenças com vírgulas indica que os alunos marcam intuitivamente o fim do período. A título de ilustração, seguem abaixo algumas ocorrências.

Figura 3: produção textual com uso de vírgula delimitando período.

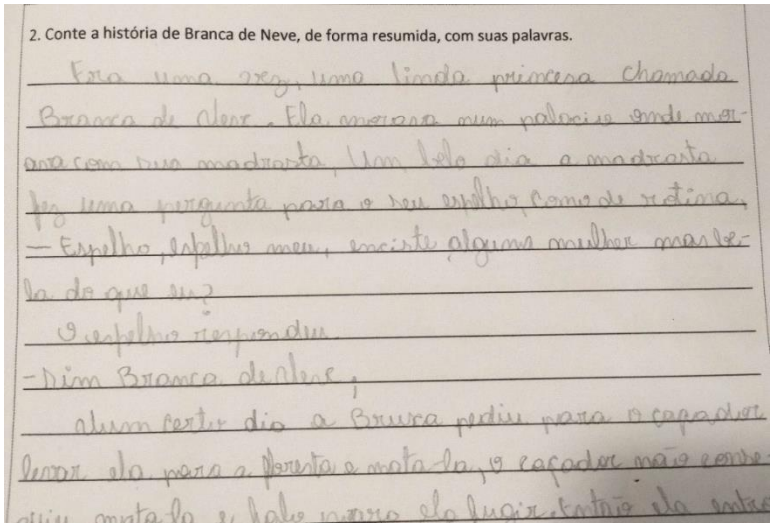
	Era uma vez, uma linda princesa chamada Branca de Neve. Ela movava num palácio onde morava com sua madrasta, Um belo dia a madrasta fez uma pergunta para o espelho, como de rotina. - Espelho, espelho meu, enciste alguma mulher mas bela do que eu? O espelho respondeu - sim Branca de Neve, Num certo dia a Bruxa pediu para o caçador levar ela para a floresta e mata-la, o caçador não conseguiu mata-la e falo para ela fugir.

Figura 4: produção textual com uso de vírgula delimitando período.

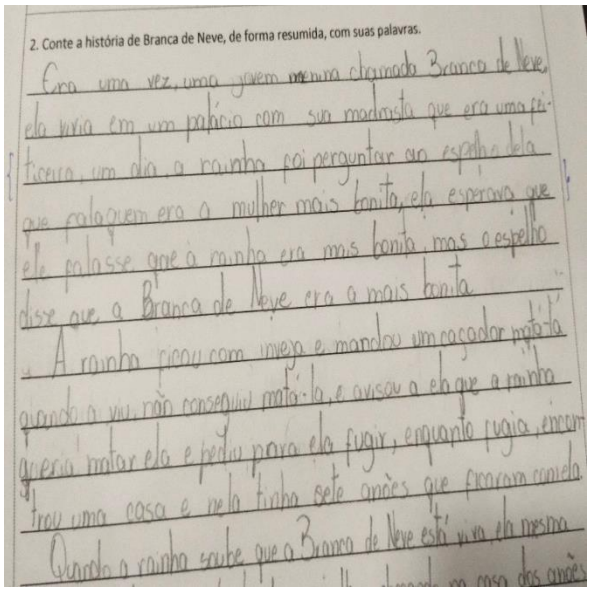
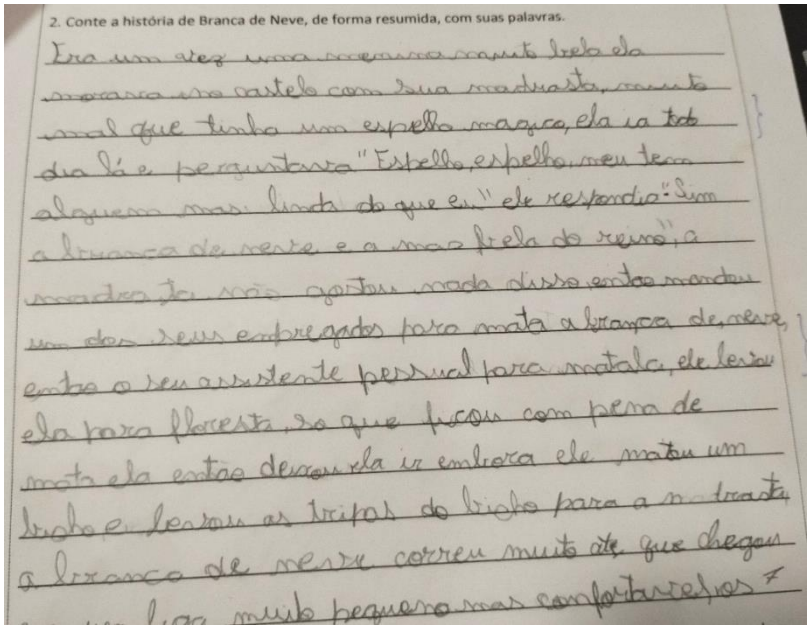
	Era uma vez, uma jovem menina chamada Branca de Neve. ela vivia em um palácio com sua madrasta que era uma feiticeira, um dia a rainha foi perguntar ao espelho dela que fala quem era a mulher mais bonita, ela esperava que ele falasse que a rainha era mais bonita, mas o espelho disse que a Branca de Neve era a mais bonita A rainha ficou com inveja e mandou um caçador mata-la quando a viu não conseguiu mata-la, e avisou a ela que a rainha queria matar ela e pediu para ela fugir, enquanto fugia, encontrou uma casa e nela tinha sete anões que ficaram com ela

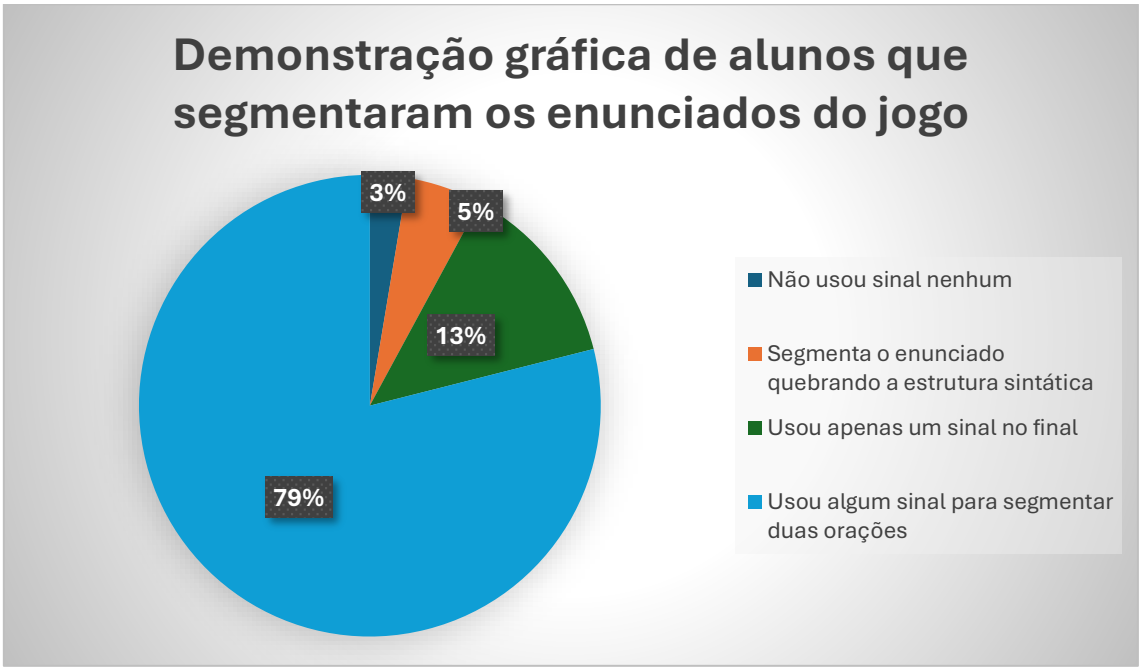
Figura 5: produção textual com uso de vírgula delimitando período.

	Era uma vez uma menina muito bela ela morava no castelo com sua madrasta muito mal que tinha um espelho magico, ela ia todo dia lá e perguntava "Espelho, espelho meu tem alguém mas linda do que eu" ele respondia. "Sim a branca de neve e a mas bela do reino", a madrasta não gostou nada disso, então mandou um dos seus empregados para mata a

	branca, então o seu assistente pessoal para matala, ele levou ela para floresta, só que ficou com pena de mata ela então deixou ela ir embora ele matou um bicho e levou e levou as tripas do bicho para a madrasta, a branca de neve correu muito até que chegou num luga muito pequeno mas confortável

Encontramos também o uso recorrente da vírgula segmentando sentenças, quando, na etapa 4, foi solicitado ao aluno que utilizasse os sinais que julgasse adequados para delimitar as sentenças criadas no jogo. Segue, abaixo, a demonstração gráfica desses usos.

Gráfico 2: Uso dos sinais que segmentam os enunciados na etapa 3 da experiência piloto



Fonte: elaboração própria

O 2º gráfico confirma a noção de que os alunos têm consciência sintática, isto é, concebem a estrutura do período a fim de segmentá-lo. Observamos, na etapa 4, que somente dois alunos segmentaram o enunciado, de modo a quebrar a estrutura sintática.

Figura 6: Ocorrência da vírgula operando quebra da ordem direta dos termos

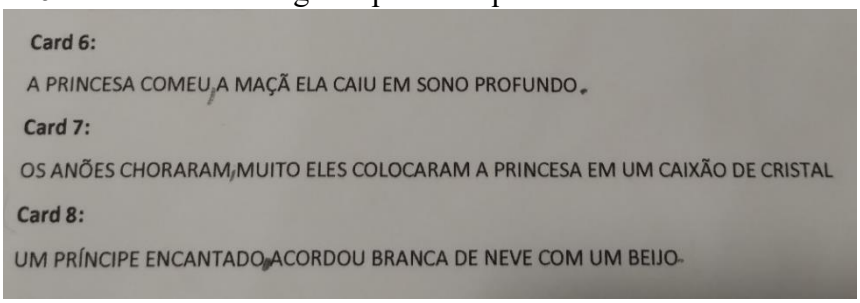
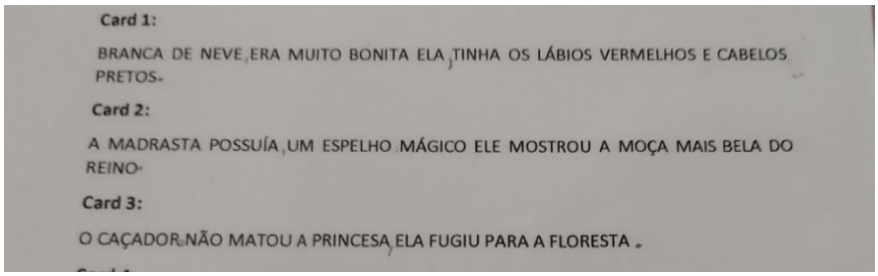
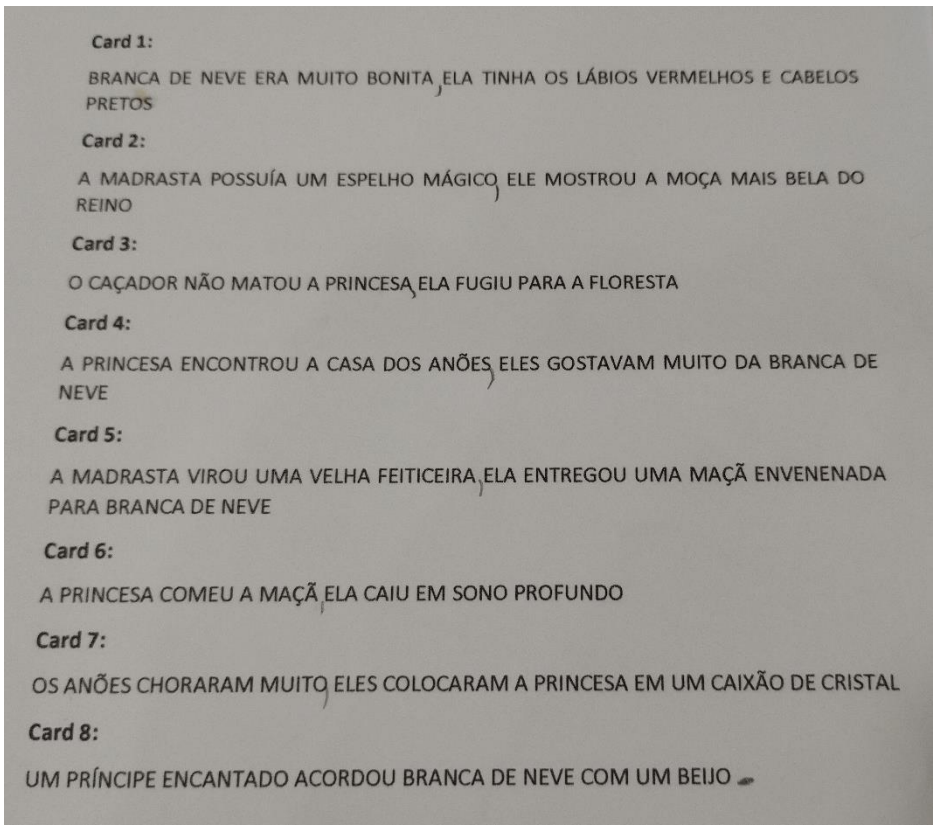


Figura 7: Ocorrência da vírgula operando quebra da ordem direta dos termos



Um dado que nos chama bastante atenção, ainda na etapa 4, refere-se ao emprego flutuante da vírgula, do ponto e do ponto de exclamação. Isso evidencia, por exemplo, que 79% dos participantes (30 alunos) indicaram o fim do período corretamente, mas não conseguem observar o ponto como sinal utilizado para este fim.

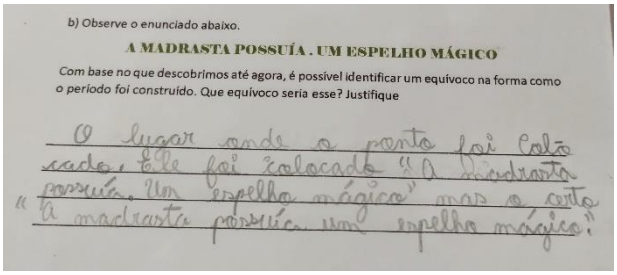
Figura 8: Uso da vírgula delimitando períodos.



Um grupo muito expressivo de alunos, isto é, 28 alunos, utilizou a vírgula para segmentar o primeiro período de cada trecho apresentado, conforme imagem acima. E, dentro de todos os casos, nenhum dos alunos utilizou a vírgula no lugar do ponto final, o que nos permite inferir que o aluno compreende a vírgula como um sinal que dá continuidade ao texto e não como o sinal que marcaria o fim de cada enunciado.

Acreditamos que, de acordo com o histórico de contato desse aluno com o sinal da vírgula no Ensino Fundamental, considerando-o apenas como sinal que marca uma enumeração ou o vocativo, o aluno, motivado por este tipo de explicação, sente-se impelido a utilizar a vírgula em sobreposição de cenas ou coordenando enunciados com sentido completo.

Por fim, o item B da etapa 4 apresentava uma provocação ao aluno, propondo que este avaliasse o equívoco quanto ao uso do ponto entre o verbo e seu argumento e que justificasse sua resposta. Dentre as respostas obtidas de 38 alunos, 25 destes perceberam o equívoco do ponto operando uma quebra da estrutura sintática. Dentre os 13 alunos que não souberam opinar quanto ao tipo de equívoco empregado, 3 participantes afirmaram que no lugar do ponto deveria haver uma vírgula.

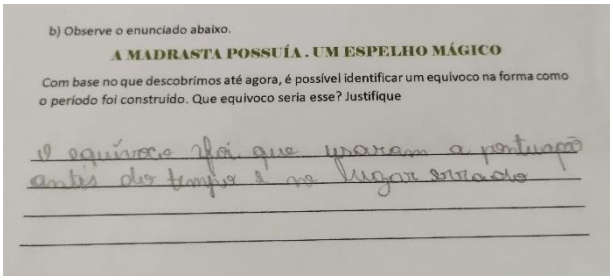

b) Observe o enunciado abaixo.

A MADRASTA POSSUÍA . UM ESPELHO MÁGICO

Com base no que descobrimos até agora, é possível identificar um equívoco na forma como o período foi construído. Que equívoco seria esse? Justifique

O lugar onde o ponto foi colocado. Ele foi colocado "A madrasta possuía. Um espelho mágico" mas o certo "A madrasta possuía um espelho mágico."

Figura 9: Resposta para a etapa 4 da experiência piloto (aluno 1)

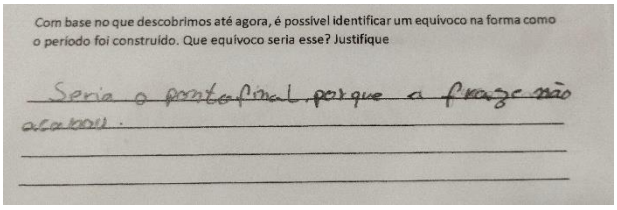

b) Observe o enunciado abaixo.

A MADRASTA POSSUÍA . UM ESPELHO MÁGICO

Com base no que descobrimos até agora, é possível identificar um equívoco na forma como o período foi construído. Que equívoco seria esse? Justifique

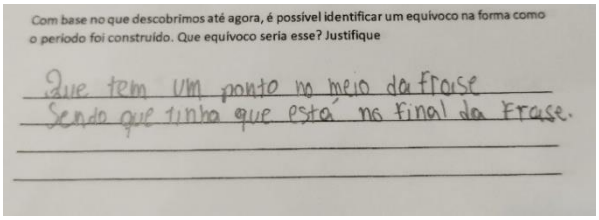
O equívoco foi que usaram a pontuação antes do tempo e no lugar errado

Figura 10: Resposta para a etapa 4 da experiência piloto (aluno 2)


Com base no que descobrimos até agora, é possível identificar um equívoco na forma como o período foi construído. Que equívoco seria esse? Justifique

Seria o ponto final, porque a frase não acabou.

Figura 11: Resposta para a etapa 4 da experiência piloto (aluno 3)


Com base no que descobrimos até agora, é possível identificar um equívoco na forma como o período foi construído. Que equívoco seria esse? Justifique

Que tem um ponto no meio da frase Sendo que tinha que está no final da frase.

Figura 12: Resposta para a etapa 4 da experiência piloto (aluno 4)

7.3. Avaliação da experiência piloto

Após a contribuição dos dados analisados nesta diagnose, pudemos confirmar a hipótese de que a abordagem de uso do ponto e da vírgula ao longo do percurso, desde a apresentação do tema nos primeiros anos do ensino fundamental e seu desenvolvimento, no segundo segmento, não tem cumprido o papel de formar alunos conscientes e autônomos diante das múltiplas possibilidades que o texto escrito permite.

Por não saber pontuar adequadamente o texto, o aluno facilmente incorrerá em problemas / questões de coesão que podem ser levadas adiante para o ensino médio, ou até mesmo para o nível superior. Trata-se, portanto, de uma limitação que o acompanhará por toda vida, em toda e qualquer situação de comunicação por meio de língua escrita.

A dificuldade que gira em torno do tópico de Sinais de Pontuação, muitas vezes, decorre do próprio tratamento que as gramáticas dão ao tema, ora observando-o por critérios fônicos, enfocando que os sinais indicam contornos melódicos da fala que devem ser marcados na escrita, ora observando-o por critérios enunciativos, revelando marcadores discursivos ou indicando as intenções de quem produz o texto. E é exatamente nesta lacuna que se encontra o tratamento do ponto e da vírgula. Pois, no caso dos sinais que delimitam ou que produzem

rupturas sintáticas na ordem canônica do português, o estudo destes revela, especificamente, serem sinais de motivação sintática, sendo, portanto, estritamente fruto de um saber gramatical. A concepção de gramática abordada em sala e nos livros muitas vezes desconsidera a sistematicidade da gramática interna do falante, viabilizando apenas uma metalinguagem que afasta ainda mais o aluno da produtividade de nossa língua.

Dando prosseguimento ao percurso pedagógico desenvolvido nesta pesquisa, observamos a necessidade de trabalhar a consciência sintática partindo, especificamente, dos predicadores da sentença, para que os alunos pudessem montar os enunciados com os sintagmas previamente dados. Ao entrar em contato com peças de constituintes sintagmáticos que funcionam como argumentos do verbo, em vez de vocábulos soltos (como proposto na atividade piloto), o aluno poderá observar com mais clareza as noções de hierarquia entre predicadores e argumentos da sentença. Partimos, então, para a elaboração de uma atividade com a montagem dos sintagmas que compõem a oração guiados pelo regente da cena, no caso, o verbo.

Outro dado importante, levantado pela nossa diagnose, diz respeito ao grande número de alunos que empregaram a vírgula para delimitar sentenças, tanto na etapa 1, com o exercício de produção textual, quanto na etapa 4, cujo comando solicitava que os alunos delimitassem as sentenças de cada cena. Diante disso, sugerimos, no novo bloco de tarefas, atividades que abordassem o deslocamento de sintagmas adverbiais para que os alunos percebessem, de forma mais palpável, a ruptura da ordem canônica ao inserir os adjuntos adverbiais em situação de deslocamento.

Este tipo de abordagem metodológica coaduna-se com o as propostas de Duarte (2007) e de Lunguinho *et al*. (2020). Os autores reiteram, ao abordar os termos da oração, a necessidade de pautarmos o estudo dos termos oracionais por meio do estudo dos predicadores e pelas noções de completude lógico-semântica, conforme vimos no capítulo de fundamentação metodológica desta dissertação, no capítulo 5.

Nas novas atividades propostas (capítulo 8), partimos também das noções de constituência sintática (onde os alunos deveriam encaixar os blocos de sintagmas correspondentes para construir a oração) e de seleção semântica (sugerido pela quantidade de argumentos que cada verbo requisitaria para montar a cena da sentença). Porém, neste novo bloco de atividades, julgamos necessário propor comandos que partissem do predicador da sentença, diante dos sintagmas constituintes, para que assim os alunos pudessem confirmar a consciência sintática ao montar sentenças na ordem SVO.

Apoiamo-nos, portanto, em uma abordagem que pudesse conduzi-los a se apropriarem da estrutura sentencial padrão para fechar as cenas descritas pelo predicador verbal. E, em momento subsequente, abordamos a utilização da vírgula como operadora de deslocamento dos adjuntos que veiculam informações semânticas diferentes, mas que podem ser movidas no interior na oração.

8. FASE II: NOVAS ATIVIDADES

8.1 Descrição das atividades

O segundo bloco de atividades foi aplicado na mesma turma em que fizemos a atividade de diagnose no primeiro semestre de 2023. Cumpre lembrar que mantivemos o gênero textual conto de fadas neste novo bloco de atividades. O bloco conta com 5 etapas de exercícios elaborados a partir do texto motivador "O Príncipe Sapo", um reconto do autor Maurício Veneza, que aborda com humor, no livro "Aí é outra história", diferentes versões das histórias conhecidas pelo grande público, inclusive convidando os leitores a também elaborarem novos finais para as versões criadas por ele.

Diferentemente do primeiro bloco de exercícios, em que propusemos a montagem de um quebra-cabeças com vocábulos soltos, neste segundo momento, partimos do conceito de seleção semântica para que os alunos pudessem compor períodos da história partindo dos predicadores verbais para, assim, chegar aos sintagmas exigidos por eles. Trata-se de uma abordagem que considera o saber do aluno, uma vez que este poderá experimentar, em atividade epilinguística, as estruturas de sintagmas conforme a grade argumental dos verbos que já dominam. Em relação a esta abordagem de ensino, Roeper; Maia; Pilati (2020) afirmam

> [...] a sugestão é que os estudantes sejam apresentados ao processo básico de geração de sentenças, seguindo princípios consolidados em estudos gerativistas, com as devidas adaptações (Pilati, 2017, Chomsky, 2020). Sob essa nova ótica, que parte da formação da sentença a partir dos valores do verbo, em estruturas sintagmáticas, a gramática de uma língua poderá ser compreendida como um sistema gerativo, com uma organização estrutural e composicional. (Roeper, Maia; Pilati, 2020, p. 143-144)

Objetivamos, neste bloco de atividades, nortear os alunos a reconhecer a estrutura dos constituintes da oração, constatando que, ao formularem períodos, todos fazemos uso de blocos sintagmáticos que se encaixam de acordo com os predicadores da sentença. A partir deste movimento, podemos dar seguimento ao material didático, de modo a fazer-lhes compreender que o ponto e a vírgula são sinais de pontuação regidos por motivações sintáticas.

As atividades foram elaboradas de modo a perfazer o seguinte percurso:

Atividade 1: Explorar a constituência sintática, para que os alunos pudessem elaborar as sentenças do enredo da história partindo dos predicadores verbais.

Atividade 2: Confirmar a seleção semântica, ativando seus conhecimentos prévios/ inatos sobre as exigências de argumentos que os verbos empregados fazem no contexto.

Atividade 3: Delimitar as sentenças, fazendo-os perceber, através dos itens oracionais, que os verbos são elementos centrais, que regem as cenas e que, ao final de uma cena, devemos finalizar o período com o ponto.

Atividade 4: Proposta metalinguística de solidificação de conteúdos gramaticais, sistematizando a distribuição dos itens oracionais na ordem direta (S-V-O-AA), para que o aluno consiga visualizar que itens deslocados promovem uma ruptura dentro da oração.

Atividade 5: Uso da vírgula, através da inserção/ deslocamento de adjuntos adverbiais.

A **atividade 1** pedia aos alunos que montassem sentenças da história "O príncipe sapo", adicionando as peças (sintagmas) que seriam exigidas pelos verbos. Para cada verbo sugerido pelo exercício, o aluno deveria construir uma cena, isto é, um período. Nesta atividade, os alunos podem confirmar que, ao fazerem a montagem das cenas, seguem intuitivamente uma gramática interna, ao reconhecer, por exemplo, que verbos como "chorar" requerem apenas um argumento (um ser que chora), do mesmo modo que verbos como "entregar" requerem três argumentos (um ser que entrega algo para alguém). Diante das peças de constituintes, os alunos confirmam suas hipóteses, preenchendo os requisitos de cada verbo. Trata-se de um exercício que leva em consideração o inatismo (com as estruturas sentenciais de que fazemos uso) e a metacognição, conduzindo o aluno a pensar na estrutura da língua, enquanto constrói as sentenças.

Os verbos predicadores da sentença foram dispostos em uma tabela (na imagem a seguir), de acordo com os elementos do enredo (*apresentação, complicação, clímax e desfecho*). Dessa forma, conjugamos o exercício de construção da sentença com a habilidade prevista pelo currículo da rede (*Reconhecer os elementos estruturais da narrativa: situação inicial; complicação - conflito gerador e clímax; desfecho*), distribuindo os verbos que resumissem a história, oferecendo a síntese da narrativa lida, perfazendo o desenvolvimento da história em 10 cenas, isto é, 10 sentenças. Diante dos sintagmas dados, os alunos poderiam, inclusive, utilizar o mesmo sintagma para montar mais de uma sentença. Ao final, os alunos teriam as seguintes construções, dispostas aqui no modelo de diagramas ou casas, proposto por Luft (1998) e por Vieira e Faraco (2022):

Quadro 7: Sentenças que remontam o resumo da narrativa proposta pela atividade 1 do novo bloco de atividades

SUJEITO	VERBO	OBJETO
A princesa	**tinha**	uma bola de ouro
A princesa	**perdeu**	a bola
A princesa	**chorou**	
O sapo	**pegou**	a bola
O sapo	**entregou**	a bola/ para a princesa
A princesa	**fugiu**	
O sapo	**queixou-se**	ao rei
A princesa	**beijou**	o sapo
O sapo	**transformou-se**	em um belo príncipe
A princesa	**casou-se**	com o príncipe

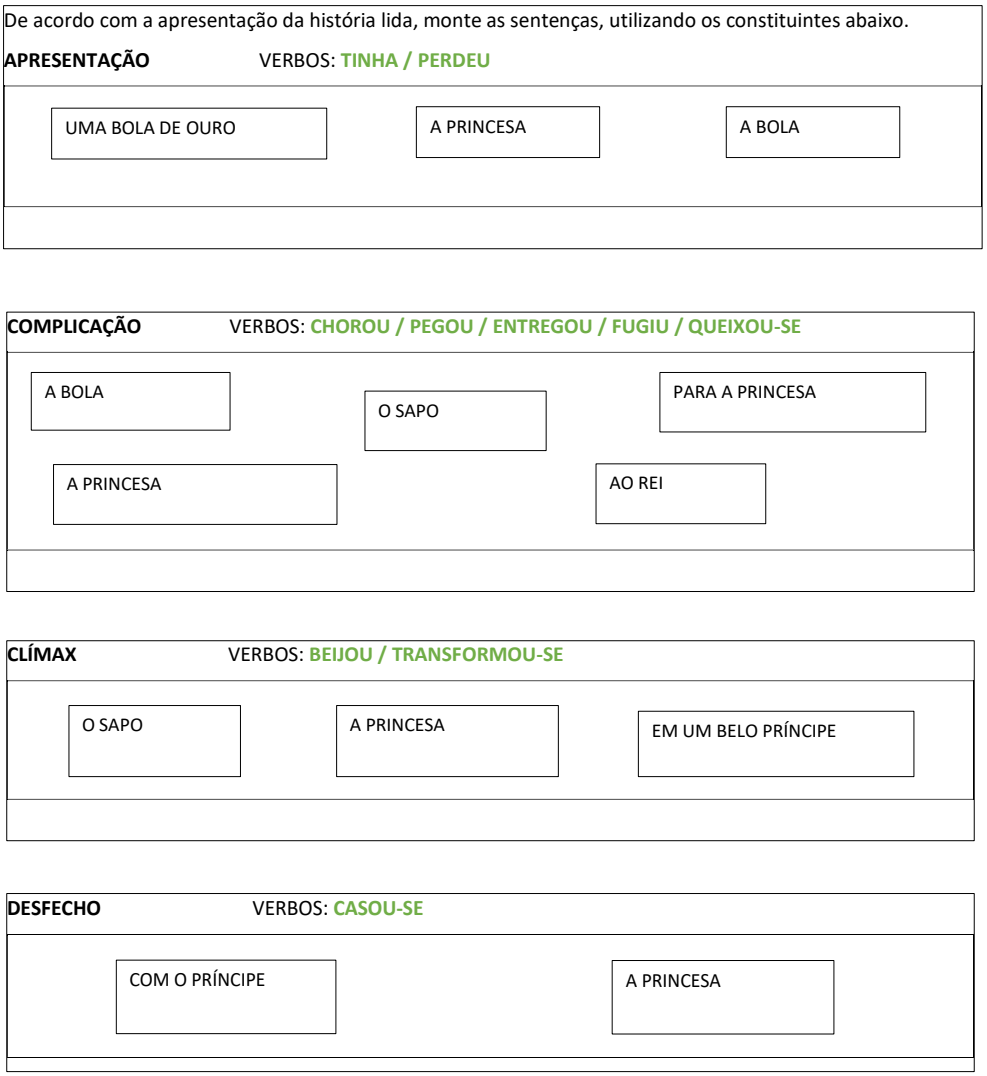
Fonte: elaboração própria.

Acreditamos que, dessa forma, os alunos percebam que as sentenças se formam por combinação e que toda oração tem um elemento central para compor a cena, no caso, o verbo. Seguem, abaixo, a tabela apresentada ao aluno e os itens subsequentes para a montagem das cenas, a partir dos sintagmas sugeridos.

Quadro 8: Modelo apresentado ao aluno, para montagem das cenas da história.

Apresentação (1º e 2º parágrafos)	**TINHA** **PERDEU**
Complicação (do 3º ao 31º parág.)	**CHOROU** **PEGOU** **ENTREGOU** **FUGIU** **QUEIXOU-SE**
Clímax (32º ao 36º)	**BEIJOU** **TRANSFORMOU-SE**
Desfecho (37º parág.)	**CASOU-SE**

Fonte: elaboração própria.



Após a montagem das cenas, o comando da **atividade 2** pedia que os alunos se debruçassem apenas sobre os verbos. Assim, de acordo com a seleção semântica, cada predicador verbal deveria ser distribuído em uma tabela, conforme o número de constituintes necessários para cada um. Esta atividade foi criada a fim de que os alunos pudessem sistematizar os dados da atividade 1. Isto é, fazê-los perceber que cada peça de sintagma constituinte funciona como resposta às possíveis perguntas que os verbos sugerem quando necessitam de complementos. Afirmação que corrobora a abordagem de Duarte (2007): *"O núcleo da oração é o predicador (o verbo). É no predicado que se encontram os elementos que projetam os constituintes centrais da oração (incluindo o próprio sujeito)."* (Duarte, 2007, p.

186). No exercício em questão, apresentamos ao aluno uma breve explicação sobre o que seria a seleção semântica, de acordo com a grade argumental do verbo e as possíveis estruturas que os predicadores verbais poderiam projetar (estruturas com um único argumento como, por exemplo, o verbo chorar, em *"A princesa* ***chorou****";* estruturas com 2 argumentos, em *"A princesa* ***perdeu*** *a bola"*; ou ainda estruturas que pedem 3 argumentos, em "*O sapo* ***entregou*** *a bola para a princesa"*).

Atividade 2: Confirmando a seleção semântica

Você deve ter percebido que sabemos, intuitivamente, o tipo de exigência que os verbos fazem. Por isso, preenchemos os possíveis significados, complementando o sentido dos verbos e montamos sentenças sem grandes dificuldades.

Os verbos das primeiras cenas do texto, por exemplo, TER e PERDER nos permitem imaginar possíveis constituintes para o entendimento da mensagem. Sendo assim, podemos compor frases como:

A PRINCESA	TINHA (POSSUÍA)	UMA BOLA DE OURO
A PRINCESA	PERDEU	A BOLA

Nosso saber inato nos permite criar os períodos acima porque sabemos que o verbo TER pressupõe alguém que é possuidor de alguma coisa e que, do mesmo modo, o verbo PERDER indica que alguém perde algo/ alguém.

ALGUÉM	TEM (POSSUI)	ALGUMA COISA
ALGUÉM	PERDE	ALGO/ ALGUÉM

Preencha a tabela abaixo, distribuindo os verbos da atividade 1 de acordo com a quantidade de constituintes (informações) exigidas por eles.

Verbos que precisam de apenas <u>um</u> constituinte	Verbos que precisam de <u>dois</u> constituintes	Verbos que precisam de <u>três</u> constituintes
Chorou Fugiu	Tinha Perdeu Pega Queixou-se Beijou Transformou Casou-se	Entregou

Sobre a relevância desta atividade, Lunguinho, Guerra Vicente e Medeiros Junior (2020) apontam que *"O conhecimento intuitivo acerca da seleção semântica, por exemplo, pode ser trazido ao nível de consciência dos estudantes, por meio de discussões que os levem a refletir sobre verbos/predicados e suas respectivas grades temáticas."* (Lunguinho et al, 2020, p. 178)

A **atividade 3** teve por objetivo alinhavar os exercícios sintáticos ao conteúdo da delimitação das sentenças. Uma vez que os alunos tenham criado as cenas que compõem a narrativa, seguimos indagando-os sobre que tipo de sinal de pontuação seria o responsável por finalizar as cenas criadas. Dessa forma, acreditamos que poderíamos conduzi-los a utilizarem o ponto para delimitar as sentenças de sua produção textual. Apoiamo-nos no exercício epilinguístico, onde o aluno entra em contato com a experimentação das estruturas da língua e passa a observar-se, na atividade, como um criador de cenas para a história.

Atividade 3: Como delimitar as sentenças do texto?

Cada período da história lida encerra em si uma pequena cena. Os verbos são os núcleos desta cena. Então, após identificarmos os termos que cumprem as exigências do verbo para que a frase tenha sentido completo, podemos fechar os períodos do texto. Que tipo de sinal de pontuação podemos utilizar para finalizar o período?

_____

Produção textual

Agora você também irá recriar um novo desfecho para a história do príncipe sapo, a partir do trecho abaixo. Seja criativo e lembre-se de delimitar as sentenças de seu texto.

(...)

- Obrigado, princesa. Seu beijo quebrou o encanto que me prendia àquela forma horrível. Há muito tempo fui transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. Só quando uma princesa me desse um beijo é que eu poderia voltar ao que era.

Por fim, as **atividades 4 e 5** trouxeram exercícios de metalinguagem a fim de sistematizar os conteúdos. Propusemos a distribuição dos itens oracionais em casas, de acordo com a ordem direta do português [SVOAA]. Nesta proposta, embasamo-nos na abordagem de Celso Luft em *"A Vírgula"* (1998) e Carlos Faraco e Francisco Vieira em *"Escrever na Universidade: Gramática do Período Composto"* (2020). Cumpre ressaltar que a abordagem de uso da vírgula levou em consideração apenas os casos de ruptura da ordem sintática efetivadas pelo deslocamento dos adjuntos adverbiais na sentença. Por serem os casos de deslocamento do adjunto uma ocorrência bastante produtiva em textos narrativos, acreditamos

que poderemos dar maior segurança ao aluno no momento de produção textual. Isto é, saber fechar as cenas/sentenças de seu texto, bem como mover ou inserir adjuntos adverbiais de diferentes valores semânticos e produzir, portanto, textos mais complexos.

A atividade 4 apresentou, no primeiro momento, uso de termos metalinguísticos largamente difundidos pela GT (sujeito/ objetos/ adjuntos adverbiais), visto que já haviam sido apresentados anteriormente aos alunos. O uso da metalinguagem para nomear os constituintes da oração prova, mais uma vez, que não há problemas em se apresentar os itens sintáticos de acordo com a nomenclatura presente nos manuais e livros didáticos, mas sim que este seja um exercício que promova uma efetiva reflexão sobre seus usos e a importância de conhecê-los ao longo do percurso discente.

Atividade 4

Aprendemos até aqui que os verbos são os elementos principais das cenas das orações. A partir deles podemos identificar o termo com o qual ele concorda (o sujeito) e os termos que completam seu sentido (os objetos) dentro do contexto. Em português, costumamos organizar os termos das orações na seguinte ordem direta

CASA 1	CASA 2	CASA 3
SUJEITO	VERBO	OBJETO

Voltemos aos períodos das atividades anteriores:

SUJEITO	VERBO	OBJETO
A princesa	**perdeu**	**a bola.**
O sapo	**pegou**	**a bola.**

As cenas descritas nas orações acima estão completas, portanto, podemos finalizar estes períodos, utilizando o ponto. Caso seja necessário incluir novas informações, podemos ampliar as sentenças acima com informações adicionais para veicular mais detalhes às cenas. São os chamados adjuntos adverbiais.
Os adjuntos podem ser, inclusive, classificados conforme as noções semânticas que transmitem na cena, a saber: tempo, lugar, modo, intensidade, causa, finalidade, etc.
Vejamos:

SUJEITO	VERBO	OBJETO	ADJUNTO ADVERBIAL
A princesa	**perdeu**	**a bola**	**no fundo do lago.**
O sapo	**pegou**	**a bola**	**no fundo do lago.**

No segundo momento da atividade 4, diante do modelo de diagramas coloridos para delimitar os itens oracionais, introduzimos a abordagem do sinal da vírgula associada à noção

de ruptura da ordem direta dos itens SVOAA. Partindo da ideia de quebra da estrutura sintática, solicitamos aos alunos que reescrevessem duas sentenças dispostas em diagramas coloridos, a fim de que pudessem perceber, pela mudança da ordem das cores, o deslocamento do constituinte AA. Para marcar a ruptura da ordem direta, o aluno deveria recorrer à vírgula, empregando-a corretamente nas sentenças:

A: "O sapo pegou, no fundo do lago, a bola"

B: "No fundo do lago, o sapo pegou a bola"

Neste exercício, o uso dos constituintes destacados em cores correspondentes, conforme a abordagem de Vieira e Faraco (2022) sugere, seria de grande valia, por colocar os alunos em contato com um modelo visual que lhes permita perceber o deslocamento do adjunto adverbial no interior da oração, além de promover o entendimento de que podemos fazer diferentes arranjos na sentença, respeitando regras de uso da pontuação.

Desse modo, a posição mais comum dos adjuntos adverbiais seria após os itens SVO. Mas, como dito acima, os adjuntos são itens que informam detalhes às cenas. Essas informações podem, então, mover-se dentro do período entre os constituintes (blocos de sentido), quebrando a estrutura direta SVO. Observe:

A	O sapo	pegou	no fundo do lago	a bola
B	No fundo do lago	o sapo	pegou	a bola

Desafio: Ao serem deslocados para outros lugares do período, podemos afirmar que os blocos verdes quebraram a ordem direta das casas 1-2-3-4.

A → 1-2-4-3 B → 4-1-2-3

Que tipo de sinal de pontuação deve ser usado para marcar a **ruptura** da ordem direta dos termos?

_____

Reescreva os períodos A e B, empregando os sinais de pontuação corretamente.

Quanto à **atividade 5**, foram apresentados aos alunos alguns blocos de adjuntos adverbiais com diferentes valores semânticos (tempo, modo, lugar). Nesse caso, o comando da atividade solicitava que os participantes fizessem o exercício de inserir, em dois períodos, os adjuntos adverbiais em duas ocorrências possíveis dentro da sentença.

Esta atividade também recorre ao desenvolvimento da capacidade de experimentação das estruturas, ao mesmo tempo em que permite ao aluno refletir sobre os conteúdos de ordem sintática. Ao empregar os itens oracionais e seus possíveis deslocamentos, o aluno poderá

operacionalizar tanto o ponto para delimitar, quanto a vírgula para deslocar um constituinte que confere maiores detalhes à cena na elaboração da sentença. Nesta empreitada, o aluno, mais uma vez, opera sobre seus saberes gramaticais ao mesmo tempo em que sistematiza os conteúdos. Para concluir, quanto aos caminhos que foram pensados para a elaboração de atividades que pudessem promover o entendimento do uso do ponto e da vírgula em situações de deslocamento sintático, Lunguinho *et al.* (2020) afirmam:

> Mas é importante notar que, antes de falar em deslocamento sintático, o professor precisa trabalhar com seus alunos as noções de seleção semântica e constituência sintática, evidenciando a natureza SVO do português, para que só então possa tratar da vírgula em situações de inversão da ordem. O mais interessante em tudo isso é que o papel do professor é apenas o de tornar explícito esse conhecimento que o aluno já traz em sua gramática internalizada, antes de ser exposto ao ensino formal e explícito de português*.''* (Lunguinho *et al.*, 2020, p. 178)

Ao apresentar uma breve explicação, com o apoio dos itens sintáticos nos diagramas coloridos, os alunos poderiam visualizar a inserção dos adjuntos adverbiais que adicionam informações à cena da sentença. Após essas considerações balizadas pela exemplificação das caixas coloridas, ficaria mais clara a ideia de inserção/ deslocamento nas etapas 4 e 5.

Atividade 5

Os períodos abaixo apresentam os 4 itens das casas coloridas da atividade anterior

1	2	3	4
S	V	O	AA

Insira os blocos de adjuntos adverbiais da casa 4 nos períodos abaixo, em duas ocorrências possíveis, movendo-os entre os constituintes da oração. Lembre-se de empregar o ponto (para marcar o fim do período) e a vírgula (nos casos em que houver ruptura da ordem direta dos termos).

a) **O sapo pegou a bola**

Com muito esforço	No fundo do lago	Em alguns minutos

_____

_____

b) **A princesa chorou**

Por horas a fio	desconsoladamente	Na beira do lago

_____

_____

O percurso das atividades também traz em seu bojo as considerações de Vieira (2017, 2022), sobre o lugar da gramática, na perspectiva dos três eixos para o ensino. Uma vez que atividades epilinguísticas permitem o exercício da metacognição, através de atividades que promovem a reflexão (eixo 1), além da construção do sentido no nível da organização textual (eixo 2). De acordo com a autora, *"para elaborar um ensino de língua que se proponha produtivo deve-se adotar uma definição de gramática que contemple a complexidade do objeto língua."* (Vieira, 2022b, p. 158) e ainda *"a abordagem deve primeiro ativar a consciência sintática para depois fazer a transposição dessa gramática implícita para uma explícita"* (Vieira, 2022b, p. 162). Estas considerações são relevantes para nosso embasamento teórico, pois o professor-pesquisador deve desenvolver uma metodologia que promova o diálogo entre

a gramática interna e a gramática externa. Isto porque o aluno deve entrar em contato com os componentes gramaticais, com a metalinguagem e com os usos.

Para a elaboração das atividades até aqui descritas, levamos em consideração, de modo concomitante, as propostas da abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa, de Pilati (2017); o ensino de língua em três eixos, de Vieira (2017, 2022a e 2022b); a abordagem sobre valência verbal, descrita em Duarte (2007), além das noções de seleção semântica e constituência sintática para o ensino da vírgula em português, em Lunguinho *et al.* (2020). Estão contemplados, portanto, em nossa metodologia, o princípio do inatismo e o da faculdade da linguagem que podem circunscrever o momento disparador da aula. São estes os mecanismos capazes de promover a reflexão sobre os elementos da língua para induzir os alunos a construírem os sentidos e a sistematizarem a metalinguagem sugerida pelo currículo e pelos manuais didáticos.

8.2 Resultados obtidos

O novo bloco de atividades foi aplicado em dois dias, totalizando 4 tempos de aula.

Dia 1 (dois tempos): 36 alunos participantes

No primeiro dia de aplicação, fizemos as atividades 1, 2 e 3.

A atividade 1 apresentou 100% de aproveitamento. Todos os alunos fizeram a montagem dos sintagmas partindo dos predicadores verbais, sem dificuldades, o que, mais uma vez, comprova a estrutura de constituintes que são intuitivamente preenchidos ao montarmos as sentenças. Já na atividade 2, que previa que os alunos apontassem o número de constituintes (informações) exigidos pelos verbos, os alunos foram apresentados aos mesmos verbos da atividade 1, mas com o comando diferente (sugerindo que eles pensassem na seleção semântica de cada verbo). Tivemos, nesse caso, o resultado a seguir: 22 alunos completaram a tabela, distribuindo corretamente todos os verbos; 9 alunos completaram parcialmente a tabela (deixando de encaixar alguns dos dez verbos solicitados); 4 alunos preencheram incorretamente (colocando a maior parte dos verbos na coluna errada) e 1 aluno deixou o exercício em branco.

A atividade 3 foi bipartida em dois momentos: uma pergunta seguida de uma produção textual curta. Partindo de uma breve explicação, associando cada período a uma cena com sentido completo, perguntamos que tipo de sinal eles acreditariam ser necessário utilizar para fechar o período/ a cena. Tivemos as seguintes respostas: ponto (20 alunos), ponto final (15 alunos) e vírgula (1 aluno).

Quanto à produção escrita da atividade 3, pedimos que os alunos elaborassem um novo desfecho para a narrativa lida, lembrando-os sobre a necessidade de delimitarem as sentenças de sua produção. Neste caso, obtivemos o resultado a seguir:

Tabela 2: Usos dos sinais na produção textual do novo bloco de atividades

Delimitou corretamente as sentenças do texto	20
Delimitou as sentenças do texto utilizando, além do ponto, a vírgula	12
Não delimitou com nenhum sinal	1
Delimitou apenas com vírgula	1
Usou apenas um ponto ao final do parágrafo	2

Fonte: elaboração própria.

Um número expressivo de alunos (20/36) delimitou corretamente as sentenças do parágrafo final proposto. Acreditamos que, de alguma forma, a avaliação diagnóstica possa ter contribuído para que o aluno, movido pelas explicações promovidas pela diagnose, tenha tido condições de observar o ponto como o sinal que finaliza as sentenças.

Observamos, porém, que 12/36 alunos delimitam as sentenças do texto de modo flutuante, ora com o ponto, ora com a vírgula. Este dado também foi observado na diagnose, quando 17/39 delimitaram seus textos com vírgulas, além do ponto. Percebemos, portanto, que os alunos tomam a medida de delimitar com vírgulas, por não conhecerem as motivações sintáticas de uso deste sinal e por não terem tido contato com a abordagem do tema a partir da ordem dos termos sintáticos SVO do português. Esta flutuação entre o ponto e a vírgula nos textos dos alunos pode ser explicada pela interferência de elementos prosódicos, onde o aluno faz as pausas, motivadas pela interferência da fala na escrita, que contribuem para que o aluno não perceba o fim do período fechando a estrutura SVO. Em outros momentos, percebemos que os alunos inserem a vírgula onde haveria o ponto, motivados por estruturas em que ele enumera/ coordena as ações dos personagens. A vírgula empregada como delimitador de sentença denota que o estudante marca o fim do período, ainda que motivado pelo ritmo da fala. São casos que evidenciam, portanto, que a motivação prosódica aparece regularmente no texto de alunos e que acaba por influenciar a incorreção do uso. A título de ilustração, selecionamos alguns casos de emprego flutuante da vírgula e do ponto como delimitadores da sentença.

Aluno 1

“A princesa e o príncipe se casaram-se, e foram felizes para sempre. Só que não. o príncipe voltou a virar sapo, a princesa foi enfeitiçada por uma bruxa. Pois não tinha educação e virou uma cobra. Depois foi de ladeira abaixo. Eles se encontraram, brigaram e assim foi indo, até os dois partiram.”

Aluno 2

“A princesa ficou encantada com a voz do príncipe e se apaixonou, ela pediu para o rei (seu pai) para ele casar-se com ela. Então o dia do casamento encima do altar o belo príncipe na hora do beijo ele coaxar.”

Aluno 3

“Sendo assim a princesa percebeu o quão lindo era o principe, ela acabo se apaixonando por ele, e ele também... os dois tiveram um romance, se casaram e tiveram uma linda filha chamada Valen uma linda princesa. Eles viveram felizes para sempre (ou melhor, não viveram) a bruxa que tacou o feitiço no principe, tinha voltado só que dessa vez ela queria a Valen.”

Aluno 4

“Infelismente não viveram felizes para sempre. Ficaram juntos, tiveram 2 filhos um menino e uma menina. Porém, depois de 5 anos, a princesa estava caminhando na floresta, quanto menos percebia, uma bruxa, por conhecidencia, a mesma que transformou o principe em sapo, transformou-a também em sapo e se perdeu na floresta.”

Aluno 5

“Depois que ele se transformou-se em humano a princesa se casou imediatamente, depois do casamento o principe sentou no sofá e falou:
- estava cansado de ser sapo agora irei relaxa como recompensa. Então a princesa foi na casa da bruxa e pediu que ela transforma-se o principe em sapo novamente. Quando voltou pra casa lá estava ele transformado em sapo, então ela pegou ele e o jogou longe e falou:
- vai relaxar na floresta não na minha casa.”

Aluno 6

"- Obrigado, principe por trazer minha forma humana, irei agradecer com diversas moiscas como forma de agradecimento. Depois de alguns meses ele pediu-a divorcio e ela se transformou em um sapo novamente."

Aluno 7

"Nessa hora a princesa viu a beleza que o principe tinha, ela ficou encantada que até se apaixonou. O rei percebeu que sua filha estava apaixonadapelo principe, que decidiu que eles se casassem. O rei convidou o principe para jantar em sua casa, o principe logo aceitou, quando chegou no castelo o rei deu o anel para o principe pedir a filha dele em casamento. Ele todo feliz pediu e a princesa aceitou e eles viveram felizes para sempre."

Aluno 8

"Mas a princesa não gostou do principe. Ele era arrogante, não ligava pra nada, ele era muito mal com a princesa, e ela não quis ficar com o principe. Ela decidiu que não ia ficar com uma pessoa que não a respeitasse bem."

Dia 2 (dois tempos de aula): 30 alunos participantes

Após explanação sobre a ordem direta dos termos, na atividade 4, abordamos os itens oracionais em casas, na ordem: 1- Sujeito; 2- Verbo; 3- Objeto e 4- Adjunto Adverbial. A primeira indagação da atividade propunha que os alunos analisassem duas sentenças com adjuntos adverbiais deslocados e respondessem que tipo de sinal seria responsável pela ruptura dos termos na ordem direta. 28 alunos responderam ser a vírgula e 2 alunos responderam ser o ponto final.

Quanto ao uso da vírgula, indicando ruptura do período, em duas sentenças previamente dadas *("O sapo pegou, no fundo do lago, a bola" / "No fundo do lago, o sapo pegou a bola."*), obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 3: Usos da vírgula na atividade 4 do novo bloco de atividades

Respondeu corretamente, marcando as rupturas com vírgulas	21
Respondeu parcialmente (somente uma das frases marcando a ruptura sintática)	4
Respondeu incorretamente (utilizou vírgula quebrando a ordem direta)	3
Não marcou ruptura (apenas reescreveu as sentenças)	1
Não respondeu à questão	1

Fonte: elaboração própria.

Quanto à atividade 5, grande parte dos alunos não compreendeu o comando corretamente, deixando de produzir duas sentenças com ocorrências diferentes do adjunto adverbial. Desse modo, somente dois alunos elaboraram as duas sentenças com ocorrências diferentes, promovendo o deslocamento do adjunto adverbial. Segue a transcrição das respostas dos alunos:

Aluno 1

a. *"O sapo pegou a bola, no fundo do lago.*
Em alguns minutos, o sapo pegou a bola."

b. *"A princesa chorou na beira do lago.*
Por horas a fio, a princesa chorou."

Aluno 2

a. *"Com muito esforço, o sapo pegou a bola.*
O sapo, em alguns minutos, pegou a bola."

b. *"A princesa, por horas a fio, chorou.*
Desconsoladamente, a princesa chorou."

Os demais alunos compreenderam a tarefa de modo a inserir os três adjuntos adverbiais sugeridos na mesma sentença. Para fins de tabulação dos dados, consideramos as seguintes ocorrências:

Tabela 4: Usos da vírgula na atividade 5 do novo bloco de atividades

Alunos que inseriram os adjuntos, utilizando a vírgula corretamente	15
Alunos que responderam parcialmente (casos em que o aluno deixou de marcar o adjunto adverbial deslocado em uma das sentenças)	11
Alunos que não marcaram a ruptura do adjunto adverbial	1
Alunos que não compreenderam o comando (escreveram apenas os adjuntos adverbiais propostos pela atividade, sem a sentença base)	3

Fonte: elaboração própria.

Seguem algumas das respostas dos alunos que marcaram a vírgula como ruptura da ordem direta.

Aluno 1

"O sapo, com muito esforço, pegou a bola, em alguns minutos, no fundo do lago."

"A princesa chorou desconsoladamente, na beira do lago, por horas a fio."

Aluno 2

"Em alguns minutos, com muito esforço, o sapo pegou a bola no fundo do lago."

"Na beira do lago, a princesa chorou desconsoladamente, por horas a fio."

Aluno 3

"Em alguns minutos, com muito esforço, o sapo pegou a bola, no fundo do lago."

"Na beira do lago, desconsoladamente, a princesa chorou por horas a fio."

Aluno 4

"O sapo pegou a bola, com muito esforço, em alguns minutos."

"A princesa chorou, por horas a fio, desconsoladamente, na beira do lago."

Aluno 5

"O sapo pegou, com muito esforço, a bola no fundo do lago."

"A princesa chorou desconsoladamente, na beira do lago."

8.3 Avaliação crítica

Em uma perspectiva comparativa, acreditamos que as novas atividades propostas apresentaram um impacto positivo para a aprendizagem dos alunos, por demonstrar de modo mais detalhado a estrutura sentencial do padrão brasileiro e as noções de seleção e de constituência, estritamente necessárias para que o aluno reconheça, nos itens oracionais, motivações sintáticas que subsidiem a escolha do ponto ou da vírgula.

Os alunos puderam reconhecer que a estrutura do período simples não se configura apenas como um alinhamento de palavras, mas sim como um arranjo de termos constituintes hierarquicamente estruturados, de acordo com uma estrutura lógico-semântica. Para além disso, puderam também perceber que a gramática interna de que fazemos uso não pode ser desconsiderada quando estamos diante de atividades de língua materna. Ela pode, inclusive, nortear a atividade, promovendo a ressignificação dos sistemas de uso para a construção dos significados. Conforme mencionado anteriormente, nos resultados obtidos, a atividade de montagem dos constituintes foi concluída com total aproveitamento. Diferentemente da atividade piloto, onde os alunos montaram os enunciados em grupos, neste novo bloco de exercícios, a montagem das sentenças, partindo dos sintagmas, foi feita individualmente, sem grandes dificuldades e em menor tempo.

Com base nestes resultados, podemos confirmar que os alunos têm consciência sintática, fruto de um saber inato que o falante opera em sua língua, uma vez que nenhum item avaliado, nesta amostra (produção textual - atividade 3), apresentou sinais de pontuação operando quebra dos termos sintáticos. Nossa amostra indica, no entanto, que os alunos enxergam na vírgula uma possibilidade de pausa em fronteiras entoacionais que são próprias do ritmo de fala.

Neste caso, seria relevante fazer a distinção entre língua falada e língua escrita, levando para a sala de aula a discussão de que a escrita não é uma transcrição da fala, tampouco se comporta como um registro em que se aprimora o discurso da fala. Por extensão, cabe levar para a sala de aula, também, a reflexão de que sinais de pontuação são símbolos metalinguísticos, isto é, o recurso do qual nos utilizamos para orientar a leitura de um texto, seja ela silenciosa ou em voz alta. Sinais de pontuação são símbolos utilizados de acordo com objetivos específicos: delimitar, separar ou marcar, seguindo saberes de estruturação sintáticos.

A questão da prosódia como um regulador do ato pontuatório, evidenciada pela vírgula em situação de fronteira, foi observada também nas novas atividades. Em análise comparativa,

o emprego flutuante da vírgula e do ponto ocorreu em 44% (17/ 39) dos alunos na diagnose e em 33% (12/ 36) dos alunos nas novas atividades.

Devido à grande quantidade de alunos que já na diagnose indicaram o fim do período fazendo uso de vírgulas para delimitar a sentença, elaboramos questões de deslocamentos de adjuntos adverbiais, com o objetivo de elucidar o caráter da vírgula, operando rupturas sintáticas.

Em relação à delimitação correta da sentença, 28% (11/39) dos alunos, na diagnose, segmentaram corretamente as sentenças do texto. Após aplicação das novas atividades, 55% (20/36) delimitaram corretamente as sentenças, o que indica um aumento de 27% no número de alunos que delimitaram as sentenças corretamente.

Este tipo de desdobramento de atividade foi interessante para que trabalhássemos, em conjunto, não só com a delimitação do período, mas também com a vírgula em casos de deslocamento de adjuntos no interior da sentença. Desse modo, ficou mais claro para os alunos que a escolha da vírgula como delimitador da cena verbal representaria uma quebra do padrão sentencial. Para este fim, o modelo proposto por Vieira e Faraco (2023), dispondo a estrutura da sentença do português brasileiro em diagramas coloridos, contribuiu muito positivamente para a didática do trabalho de delimitação e ruptura do período. O modelo SVCA proposto pelos autores fundamentou não só o trabalho com os termos sintáticos que estão previstos pelo currículo da rede, como também promoveu o entendimento dos sinais de pontuação, foco desta pesquisa.

Cumpre salientar que o trabalho com o ensino dos sinais de pontuação partindo do estudo da arquitetura da sentença já vem sendo feito por colegas pesquisadores e tem obtido bons resultados na educação básica. Não somente a partir do modelo de diagramas coloridos, mas também por efeito de uso de materiais manipuláveis como, por exemplo, sugere Pilati na Gramaticoteca (2020), uma plataforma digital com sugestões de abordagens de ensino em suas oficinas. Ressaltamos aqui o trabalho de Barreiros (2023), desenvolvido em âmbito de pesquisa do PROFLETRAS, que adotou procedimentos utilizados na Aprendizagem Linguística Ativa a partir de jogos, manipulação de materiais concretos, como cartões, varal de sentenças etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é raro encontrarmos, dentro e fora de sala, falantes de língua portuguesa que acreditam que as aulas de português existem para ensinar-lhes a falar sua própria língua. Isto acontece porque o próprio falante não se dá conta de que já é competente em sua língua materna desde o momento em que adquire a linguagem.

O modo de organização das aulas de língua, construído a partir de relações certo X errado, categorizações gramaticais e metalinguagem voltadas para registros que não estão demarcados em nenhum uso vernáculo, contribui para esse espectro de que na aula de português aprende-se a usar a própria língua.

Ora, sabemos que todo falante é competente em sua própria língua, uma vez que faz uso de uma gramática interna. O aparelho linguístico de que dispomos, nossa língua materna, permite-nos comunicar, de modo sistemático e regular, desde a mais tenra idade.

Com a emergência de uma diretriz de ensino que se proponha pautada pelos usos, pela discursividade e com a própria concepção de língua enunciativo-discursiva proposta por documentos oficiais, há um esforço em se tratar dos fatos da língua a partir dos gêneros do discurso e de modo contextualizado.

Uma prática linguística produtiva parte de uma proposta indutiva, pois leva o aluno a construir seus saberes gramaticais. Atividades epilinguísticas propiciam a metacognição e a reflexão sobre a própria língua. A partir delas, exercícios de categorização de conteúdos gramaticais (metalinguagem) podem ser um forte aliado para o falante que poderá manipular temas gramaticais com segurança.

Além disso, a postura do professor-pesquisador de língua deve dar conta de que a gramática tradicional não deve ser negada ao aluno. É seu direito conhecê-la. Mas é dever ainda do professor mostrar ao aluno que essa mesma gramática tradicional é uma descrição de parte da língua. É parte de um todo diverso e heterogêneo.

De acordo com tudo que foi dito até aqui, somos levados ainda a pensar num agravante que faz parte da docência do professor de escola pública, que se vê enredado em um sistema que testa diariamente sua prática. O grande desafio que se apresenta gira em torno da seguinte pergunta: como desenvolver a segurança linguística de nossos alunos, sobretudo em momentos de comunicação escrita, em que se revelam grandes fragilidades na elaboração de gêneros mais monitorados e prestigiados socialmente?

A indagação acima ganha maior relevância se pensarmos a realidade das nossas salas de aula. Sobre a questão da estigmatização do erro e de como os aspectos socioculturais contribuem para arraigar e perpetuar as diferenças de classes, Bagno (2003, p.28-29) aponta:

> Quanto menos prestigiado socialmente é o indivíduo, quanto mais baixo ele estiver na pirâmide das classes sociais, mais *erros* (e *erros* mais "crassos") os membros das classes privilegiadas encontram na língua dele [...] Na fala de um membro da elite letrada, esses *erros* são algo assim como descuidos ou lapsos.

Isto é, o modo como um falante organiza seu texto, o modo como se utiliza dos sinais de pontuação, ou ainda se domina plenamente o sistema ortográfico de sua língua são fortes indicadores de um possível recorte de classe. Por ser a língua uma manifestação das relações de poder em nossa sociedade, a tarefa do professor que está ao rés do chão da escola pública é duplamente engajada. É, pois, com a língua que esses sujeitos poderão conhecer realidades novas e, mais, alcançar mobilidade social.

É neste ensejo que surge a relevância das aulas de produção textual. O momento em que o aluno se debruça sobre os diferentes gêneros que vão atravessar sua trajetória escolar. É através da modalidade escrita que esse aprendiz poderá, ao produzir textos, adquirir segurança para que possa enfrentar o ENEM e outros tantos exames de admissão em universidades.

Neste ínterim, deparamo-nos com alunos que demonstram uma escrita fragilizada, refletindo muitas vezes o uso indiscriminado de sinais de pontuação que indicam, dentre outras coisas, que o contato deste aluno com o tema foi delineado por listas das quais ele retira o que pode ou não fazer em seu texto, ou, o que ainda é mais grave, refletindo que estes alunos decoram regras, sem ao menos conhecerem as motivações para as incorreções de uso. Isso se explica, por exemplo, quando já no ensino médio alunos que recebam como regra "não se separa o sujeito do predicado com vírgula" resvalem neste tipo de incorreção, justamente por não terem familiaridade com o que vem a ser exatamente as noções de sujeito ou de predicado.

Com o objetivo de contribuir para o ensino do componente Pontuação nos anos do ensino básico, desenvolvemos esta pesquisa-ação com participantes do sétimo ano, em escola da rede municipal do Rio de Janeiro. Em nossa incursão, após a delimitação do tema e avaliação da atividade diagnóstica, percebemos a emergência em abordar não só o uso do ponto como delimitador da sentença, mas também casos de ruptura da ordem dos termos sintáticos, operada pela vírgula, por se tratar de um dado sensível revelado em momento de diagnose.

A primeira parte de nosso trabalho consistiu em apresentar, de forma breve, a história dos sinais de pontuação e suas possíveis abordagens de acordo com a cultura da escrita. Desse

modo, encontramos explicações que se apoiam nos sinais como índices das condições próprias da oralidade e outras que os abordam como símbolos próprios da língua escrita. Esta dicotomia nos apontou lacunas em relação ao modo como a gramática tradicional se posiciona para explicar suas funções na escrita, pois nos deparamos com gramáticos apoiados em uma visão fonocentrista e outros que abordam o componente através do ramo da sintaxe.

De acordo com a tradição gramatical, analisamos as contribuições de Rocha Lima (2013), Cunha e Cintra (1985), Bechara (2010) e Celso Luft (1998). Contrastamos, ainda, com abordagens de pesquisas linguísticas e com as contribuições de autores que propõem o estudo do item através das relações lógico-semânticas para o entendimento da estrutura do padrão sentencial do português brasileiro.

Em segundo momento de pesquisa, para respaldar a enfoque do tema pelo viés sintático, analisamos referenciais teóricos, cuja abordagem se apoia no estudo da arquitetura da sentença, a saber: Duarte (2007); Negrão *et al*. (2021); Raposo *et al.* (2013); Kato *et al.* (2022) e Vieira e Faraco (2023).

Dando seguimento à pesquisa, observamos que o componente pontuação na BNCC (2018) tem-se revelado insuficiente, na medida em que o enquadra como uma notação gráfica, sem qualquer relação com o âmbito da sintaxe. De acordo com a função dos sinais de pontuação, isto é, delimitar, separar ou marcar, acreditamos que seu ensino precisa ser respaldado pela área da sintaxe dos termos. Por extensão, o currículo da rede municipal (2021) também apresenta lacunas quanto às habilidades previstas ao conteúdo dos sinais, dando preferência para os sinais de uso enunciativo.

Diante de tais reflexões, partimos para a elaboração de atividades pautadas por uma perspectiva que coloque o aluno como protagonista, diante do processo de ensino-aprendizagem. Nossa abordagem metodológica partiu de contribuições advindas de teóricos que sugerem o entendimento da delimitação das sentenças a partir do estudo da estrutura do período simples, desenvolvendo, assim, uma reflexão sobre o uso dos sinais sequenciadores do texto, considerando o saber linguístico do aluno. Foram de grande relevância para nossa metodologia: Franchi (2006); Barbosa (2007); Pilati (2017); Roeper, Maia e Pilati (2020); Vieira (2017, 2022a e 2022b) e Lunguinho *et al.* (2020).

O reconhecimento do saber linguístico do aluno proporciona, como Pilati (2017) aponta, a aprendizagem linguística ativa, isto é, faz com que o aluno construa novos saberes, reconhecendo a produtividade de sua própria língua. Do mesmo modo, a proposta de ensino de língua em três eixos, sugerido por Vieira (2017), leva em consideração a reflexão sobre o

funcionamento estrutural da língua, as regularidades dos usos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, por observar a língua também como objeto de estudo científico. Os eixos 1 e 2, da sistematicidade e da interatividade, respectivamente, que preveem a reflexão linguística e considera as produções de sentido no texto escrito, nortearam também a metodologia das atividades apresentadas em nosso material.

Apoiamo-nos, ainda, nas noções de constituência sintática e de seleção semântica apresentadas por Lunguinho *et al.* (2020) e Duarte (2007) que propõem a apresentação do tema a partir dos predicadores e dos constituintes da oração. Esta abordagem possibilitou-nos introduzir o estudo do padrão sentencial do português brasileiro, que subsidiou os conhecimentos necessários para que os alunos pudessem se sentir capazes de delimitar períodos de acordo com as relações sintático-semânticas entre os constituintes participantes da cena verbal.

As atividades da experiência piloto, em nossa fase exploratória, demonstraram uma fragilidade não só quanto ao uso do ponto como delimitador da sentença, mas também quanto ao emprego flutuante da vírgula e do ponto como delimitadores de fronteira sintática. Após análise crítica da diagnose, elaboramos novas atividades buscando aprimorar as noções de consciência sintática a fim de capacitá-los sobre o uso consciente do sinal que marca o término da sentença, o ponto; e sobre o sinal responsável pela ruptura do padrão SVO, isto é, a vírgula, em situação de deslocamento de adjuntos adverbiais.

A amostra analisada no novo bloco de atividades corroborou nossa hipótese de que os alunos têm consciência sintática e de que podem se utilizar de sua competência linguística para solidificar, por meio dos arranjos sintáticos dos termos oracionais, o emprego do ponto como delimitador das sentenças. Em relação à diagnose, detectamos que, nas novas atividades, 55% dos alunos observaram o padrão sentencial como preponderante para o ato pontuatório em seus textos, o que representou um aumento de 27% em relação ao resultado anterior.

Em contrapartida, quando avaliamos o emprego flutuante da vírgula como marcador de fronteira sintática, identificamos uma redução sensível em relação à diagnose, quando tivemos um elevado quantitativo (44%) de alunos que utilizaram a vírgula no lugar do ponto. Nas novas atividades, o emprego da vírgula como delimitador revelou-se ainda alto (33%). Cumpre lembrar, entretanto, que as considerações sobre o emprego da vírgula como operador de ruptura do padrão SVO foi apresentado ao aluno em momento posterior à atividade de produção textual.

De acordo com os dados analisados em nossa pesquisa, pudemos confirmar o êxito pedagógico do trabalho proposto em sala, visto que obtivemos um crescimento no número de

alunos que passaram a utilizar o ponto para delimitar as sentenças. Quanto à vírgula, por ter sido apresentada, em situação de deslocamento, no momento subsequente à produção textual, acreditamos que uma nova atividade de reescritura, após etapa de sistematização, teria revelado dados mais precisos sobre o uso consciente da vírgula em situação de produção textual, ou até mesmo para que os alunos pudessem avaliar de modo autônomo as incorreções produzidas por eles na etapa de produção.

Com a apresentação das atividades produzidas nesta pesquisa, desejamos contribuir com o ensino de língua que considera o aluno como ator capaz de construir o conhecimento. Se para pontuar bem um texto, delimitar as sentenças ou fazer rupturas no âmbito oracional o aluno precisa demonstrar domínio das estruturas sintáticas, devemos remar, então, nesta direção. Criar condições de aprendizado que sejam significativas, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Mostrando-lhes que os fatos gramaticais estão em todo lugar, em ambientes monitorados ou não. E, mais uma vez, indicando a cada aluno, sobretudo o nosso, o aluno da escola pública, que seu lugar é aqui e acolá, isto é, onde ele queira estar. Este foi, portanto, o propósito desta pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *A norma oculta:* língua & poder na sociedade brasileira. São Paulo: Parábola, 2003.

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, 2007. p. 31-54.

BARREIROS, Carine Freitas da Silva. Delimitação da sentença e pontuação: reflexões e proposta de atividades para a sala de aula. Rio de Janeiro. 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.

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

BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010

BERLINCK, R. de A., DUARTE, M. E. L., & OLIVEIRA, M. de. Predicação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (orgs,). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*. / Coordenação Geral: Ataliba T. de Castilho. São Paulo: Contexto, 2022. p. 81-149.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

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

CYRINO, S.; NUNES, J.; PAGOTTO, E. Complementação. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (orgs,). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*. / Coordenação Geral: Ataliba T. de Castilho. São Paulo: Contexto, 2022. p.37-80.

DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 10, p. 29-41, 2002.

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. *Filologia e Lingüística Portuguesa*, n. 8, p. 287-314, 2006.

DUARTE, M. E. L. Termos da oração. In VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. – São Paulo: Contexto, 2007.

DURVAL, L. F. S. A abordagem do componente linguístico na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: dos documentos oficiais ao material didático. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2018. 42 f

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.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo "gramática"?.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

KATO, M.; MIOTO, C. A arquitetura da gramática. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (orgs,). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*. / Coordenação Geral: Ataliba T. de Castilho. São Paulo: Contexto, 2022. p.19-36.

KLEPPA, L. Para ensinar os sinais de pontuação *Diadorim*, vol. 24, n.2, p. 573-591, 2022.

KLEPPA, L. Sinais de pontuação como símbolos linguísticos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v.65, p. 1-12, 2023

LUFT, C. P. *A vírgula*: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego. São Paulo: Editora Ática, 1998

LUNGUINHO, M. V; VICENTE, H. G.; MEDEIROS JUNIOR, P. Seleção, constituência e pontuação: uma proposta formal para o ensino da vírgula em português. In: GUESSER, S. RECH, N. F. (orgs). *Gramática, aquisição e processamento linguístico*: subsídios para o professor de língua portuguesa. 1 ed. Campinas: Pontes, 2020.

NEGRÃO, E. V.; SCHER, A. P.; VIOTTI, E. de C. Sintaxe: explorando a estrutura da sentença. In: FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística II*: princípios de análise. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 81-110.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2017

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

RIO DE JANEIRO. *Priorização Curricular*. Ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

ROCHA LIMA, C.H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 51. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013

ROCHA, I. L.V. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. *D.E.L.T.A*, vol.14, n.1, 1998. p. 1-12.

ROCHA, M. A. F.; LOPES, R. E. V. Adjunção. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (orgs,). *Gramática do português culto falado no Brasil: a construção da sentença*. / Coordenação Geral: Ataliba T. de Castilho. São Paulo: Contexto, 2022. p.151-186.

ROEPER, T. MAIA, M.; PILATI, E. (orgs.). *Experimentando linguística na escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SANTOS, A. L. A pontuação: do ensino à avaliação. *Revista da Associação Portuguesa de linguística*. Nº 5 - 09/2019

SONCIN, G.; GARCIA, T. Pontuando concepções: dizeres institucionalizados sobre pontuação e suas implicações para o ensino. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 487-532, 2021

SONCIN, G.; TENANI, L. Emprego da vírgula e prosódia do Português Brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 17, n. 2, p. 473-493, 2015.

VIEIRA, F. E; FARACO, C.A. *Gramática do português brasileiro escrito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2023

VIEIRA, S.R.; 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>

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

VIEIRA, S. R.; O lugar da(s) gramática(s) nas aulas de Língua Portuguesa: tradição, norma, variedade e descrição. In: LOPES, M.G; ROSÁRIO, I. C. (orgs). *Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática.*1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022b. p. 155-184

ANEXOS

Anexo 1: Fase 1 (atividade diagnóstica)

Atividade diagnóstica: Conto de fadas em cena.

Etapa 2 Montagem de jogo da memória

Em grupos de 4 alunos, vocês irão montar as frases que compõem a história de Branca de Neve, de acordo com as cenas da etapa 1.

O desafio desta tarefa será desembaralhar as palavras, montando as frases!

Um texto não é um amontoado de palavras soltas. As palavras conectam-se em blocos que ajudam a construir os sentidos. Com base nas imagens dos cards acima, respeitando a ordem dos acontecimentos, como você ligaria as palavras da tabela formando frases com sentido completo?

Atenção! Cada tabela abaixo contém um trecho da história que corresponde às imagens. Recorte os pontilhados e monte as frases nos cartões disponibilizados pela professora.

Obs: Terminada a montagem, vocês devem preencher os cartões do jogo, com letra legível e jogar em grupo. Após a atividade, a professora poderá plastificar os cartões e disponibilizar o jogo para alunos de outras turmas utilizarem na sala de leitura da escola.

Então, mãos à obra!

BONITA	LÁBIOS	ELA	PRETOS
CABELOS	E	TINHA	BRANCA
MUITO	VERMELHOS	NEVE	DE
ERA	OS		

MÁGICO	A	UM	ELE
MOSTROU	MAIS	MADRASTA	A
BELA	MOÇA	DO	ESPELHO
REINO	POSSUÍA		

FLORESTA	ELA	A	O
NÃO	PRINCESA	PARA	MATOU
CAÇADOR	FUGIU	A	

ENCONTROU	NEVE	ELES	CASA
ANÕES	DOS	MUITO	A
DE	DA	BRANCA	GOSTAVAM
PRINCESA			

BRANCA	UMA	ENTREGOU	A
ENVENENADA	ELA	VELHA	PARA
FEITICEIRA	MADRASTA	MAÇA	VIROU
A	NEVE	DE	

PROFUNDO	A	UM	COMEU
EM	CAIU	MAÇÃ	A
PRINCESA	ELA	SONO	

CRISTAL	EM	ELES	OS
UM	DE	CAIXÃO	PRINCESA
ANÕES	A	COLOCARAM	
MUITO	CHORARAM		

BEIJO	COM	ACORDOU	UM	NEVE
PRÍNCIPE	BRANCA	DE	ENCANTADO	UM

Montagem

Cards de imagens

Card 1

Card correspondente

.....

.....

.....

.....

.....

Card 2

Card correspondente

.....

.....

.....

.....

.....

Card 3

Card correspondente

……

……

……

……

……

Card 4

Card correspondente

.....

.....

.....

.....

.....

Card 5

Card correspondente

.....

.....

.....

.....

.....

Card 6

Card correspondente

.....

.....

.....

.....

.....

Card 7

Card correspondente

.....

.....

.....

.....

.....

Card 8

Card correspondente

……

……

……

……

……

Etapa 3 Comprovando a estrutura dos constituintes

Desafio! O que você acha que há de errado com as palavras abaixo?

***Princesa a para maçã uma deu bruxa a**

_____

_____

Você sabia?

Ao elaborarmos as frases no papel, ou até mesmo em nosso pensamento, seguimos uma organização lógica. Isto é, quando nos comunicamos com alguém, usamos uma ordem padrão de palavras, de acordo com uma lógica interna que todos nós dominamos desde o momento em que começamos a falar!

Todos temos uma gramática interna que nos permite formar os enunciados! Isso ocorre porque sabemos intuitivamente a ordem que as palavras ocupam nas frases da nossa língua.

Sabemos que a frase acima não é possível e conseguimos colocá-la no padrão de nossa língua sem grandes dificuldades. E isto só é possível porque, facilmente, identificamos os pares que se formam em estruturas que compõem a frase. Por exemplo, sabemos que os artigos devem vir antes dos nomes e que, ao deslocarmos alguns itens do enunciado, o artigo acompanhará o nome que determina.

Desse modo, poderíamos organizar o enunciado da seguinte forma:

A bruxa	deu	uma maçã	para a princesa

Ou ainda:

A bruxa	deu	para a princesa	uma maçã

Perceba que, ao deslocarmos alguns termos, sequências de palavras se movimentam de acordo com o que desejamos enfatizar na frase, mas não podemos, por exemplo, alterar a ordem de alguns termos, como é o caso dos artigos e das preposições antes dos nomes.

Etapa 4 Delimitando sentenças

Ao montar as frases correspondentes às imagens, vocês devem ter percebido que há, no jogo, alguns cards com um único enunciado e outros que podem ser desmembrados em duas frases.

a) Observe os enunciados do jogo. Faça a separação dessas frases, colocando o sinal de pontuação que julgar necessário.

Card 1:

BRANCA DE NEVE ERA MUITO BONITA ELA TINHA OS LÁBIOS VERMELHOS E CABELOS PRETOS

Card 2:

A MADRASTA POSSUÍA UM ESPELHO MÁGICO ELE MOSTROU A MOÇA MAIS BELA DO REINO

Card 3:

O CAÇADOR NÃO MATOU A PRINCESA ELA FUGIU PARA A FLORESTA

Card 4:

A PRINCESA ENCONTROU A CASA DOS ANÕES ELES GOSTAVAM MUITO DA BRANCA DE NEVE

Card 5:

A MADRASTA VIROU UMA VELHA FEITICEIRA ELA ENTREGOU UMA MAÇÃ ENVENENADA PARA BRANCA DE NEVE

Card 6:

A PRINCESA COMEU A MAÇÃ ELA CAIU EM SONO PROFUNDO

Card 7:

OS ANÕES CHORARAM MUITO ELES COLOCARAM A PRINCESA EM UM CAIXÃO DE CRISTAL

Card 8:

UM PRÍNCIPE ENCANTADO ACORDOU BRANCA DE NEVE COM UM BEIJO

b) Observe o enunciado abaixo.

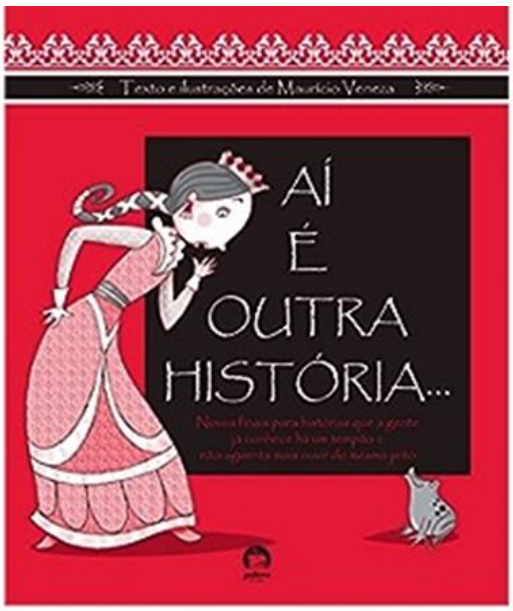
A MADRASTA POSSUÍA . UM ESPELHO MÁGICO

Com base no que descobrimos até agora, é possível identificar um equívoco na forma como o período foi construído. Que equívoco seria esse? Justifique.

_____
_____
_____
_____

Anexo 2: Fase 2 (Texto motivador)

O príncipe sapo (Maurício Veneza)



Num reino distante daqui, morava uma princesinha que tinha uma bola de ouro. É claro que ela poderia se contentar com uma bola de borracha ou plástico, que é muito melhor de se brincar, mas, como era muito rica, tinha essas frescuras: bola de ouro, sapatinho de ouro, peniquinho de ouro...

Pois um dia ela estava brincando com sua bola e, desajeitada como ela só, deixou escapulir o brinquedo, que foi quicando até cair num lago próximo. Está vendo como eu tinha razão? Se fosse de borracha teria flutuado, mas, sendo de ouro, afundou.

Triste da vida, a princesa desatou a chorar. Berrou até as árvores tremerem. Só parou quando viu um sapo olhando pra ela.

- Tá olhando o quê? Nunca me viu, seu feioso?

- Perdeu sua bola, não foi? Vai tomar a maior bronca quando chegar em casa... Vai ficar sem ver televisão...

Tudo bem, ainda não existia televisão. Vamos cortar esta parte. Digamos que o sapo continuou debochando da menina. Foi o que bastou. A princesa já ia começar a chorar outra vez.

- Mas eu posso pegar a bola pra você – disse o sapo.

- Pode mesmo?

- Claro. Eu moro aqui há um tempão. Conheço este lago como a palma da minha pata.

- Que bom! Então, o que está esperando?

- Calma. Eu vou lá, pego a sua bola e o que eu ganho em troca?

- Uma refeição num restaurante de moscas?

- Hum... não. é muito pouco pra uma bola de ouro. O que eu ganho com isso?

- E o que você quer então?

- Um beijinho – respondeu o sapo, fazendo biquinho.

A princesa não gostou nada da ideia.

- Isso não.

- Sem beijo, sem bola.

Ela pensou, viu que não tinha outro jeito.

- Está bem. Mas primeiro você pega a bola.

- Trato feito.

O sapo mergulhou, procurou, procurou e achou a bola de ouro.

A menina pegou a bola e saiu correndo na direção do castelo, cantando “enganei o bobo...”, sem dar o beijo que tinha prometido.

O sapo não gostou de ter sido enganado. Foi se queixar ao rei.

Depois de ter ouvido a história, o rei mandou chamar a princesa.

- Você prometeu dar um beijo neste sapo, se ele trouxesse de volta sua bola de ouro.

- Foi só uma brincadeira.

- Mas na hora de ir buscar a bola no fundo do lago não foi...

- E o que o senhor quer que eu faça? Que dê um beijo nesse bicho horroroso?

- Já que você tocou no assunto...

- Tá bom, mas nunca mais quero ver este sapo pelo resto da minha vida!

E, para se livrar do aborrecimento, a princesinha acabou dando o beijo que o sapo queria. Para surpresa de todos, uma nuvem de fumaça envolveu o sapo, que se transformou num belo príncipe.

O príncipe tinha até olhos verdes, bem diferente do sapo, que era verde da cabeça aos pés.

- Obrigado, princesa. Seu beijo quebrou o encanto que me prendia àquela forma horrível. Há muito tempo fui transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. Só quando uma princesa me desse um beijo é que eu poderia voltar ao que era.

- Puxa!

Além de bonitão, o príncipe era simpático e bem falante. A princesinha logo gostou dele. O rei e a rainha, que preferiam ter um genro príncipe a ter um genro sapo, ficaram aliviados.

Assim, o príncipe e a princesa namoraram, depois casaram. Foram felizes para sempre? Que nada! Menos de uma semana depois, a princesa pediu o divórcio. Preferia ficar sozinha a ter que beijar um príncipe que adorava comer moscas no café da manhã...

Anexo 3: Fase 2 (atividades)

Atividade 1: Explorando a consciência sintática

Quando estudamos sintaxe, estamos diante das múltiplas possibilidades de formularmos enunciados. Como vimos em nossas aulas, os textos não são um amontoado de palavras soltas. Ao criarmos os períodos de um texto, fazemos arranjos entre as palavras, formando, assim, blocos de sentido. Então, como peças de um grande quebra-cabeças, montamos suas partes para criarmos sentenças.

Pense em um buquê de flores: ele é composto por pequenos ramos, que se organizam, isto é, agrupam-se para compor os arranjos que formam um grande buquê. A própria palavra sintaxe, que quer dizer “arranjo”, já nos remete ao fato de que as palavras se agrupam, formando constituintes ou partes de um todo.

Agora que você já sabe que a sintaxe se ocupa dos arranjos dos termos nas orações, você será convidado a formular sentenças que resumam o conto “O príncipe sapo”.

Como todo jogo de montagem de peças, algumas delas são fundamentais para o entendimento da mensagem. As peças mais importantes deste jogo são os **verbos**. A partir deles, poderemos agrupar os blocos faltantes das orações. Sua tarefa será a de procurar os constituintes do verbo sugerido para o entendimento da história lida. Vamos criar estas cenas?

Lembre-se! Para criar as sentenças do texto, criaremos as cenas principais desta narrativa, onde cada **verbo** é o elemento principal do período. Você deverá criar uma sentença para cada verbo da tabela abaixo.

Apresentação (1º e 2º parágrafos)	**TINHA** **PERDEU**
Complicação (do 3º ao 31º parág.)	**CHOROU** **PEGOU** **ENTREGOU** **FUGIU** **QUEIXOU-SE**
Clímax (32º ao 36º)	**BEIJOU** **TRANSFORMOU-SE**
Desfecho (37º parág.)	**CASOU-SE**

De acordo com a apresentação da história lida, monte as sentenças, utilizando os constituintes abaixo.

APRESENTAÇÃO VERBOS: **TINHA / PERDEU**

UMA BOLA DE OURO	A PRINCESA	A BOLA

_____

_____

COMPLICAÇÃO VERBOS: **CHOROU / PEGOU / ENTREGOU / FUGIU / QUEIXOU-SE**

A BOLA	O SAPO	PARA A PRINCESA
A PRINCESA		AO REI

CLÍMAX VERBOS: **BEIJOU / TRANSFORMOU-SE**

O SAPO	A PRINCESA	EM UM BELO PRÍNCIPE

DESFECHO VERBOS: **CASOU-SE**

COM O PRÍNCIPE	A PRINCESA

Atividade 2: Confirmando a seleção semântica

Você deve ter percebido que sabemos, intuitivamente, o tipo de exigência que os verbos fazem. Por isso, preenchemos os possíveis significados, complementando o sentido dos verbos e montamos sentenças sem grandes dificuldades.

Os verbos das primeiras cenas do texto, por exemplo, TER e PERDER nos permitem imaginar possíveis constituintes para o entendimento da mensagem. Sendo assim, podemos compor frases como:

A PRINCESA	TINHA (POSSUÍA)	UMA BOLA DE OURO
A PRINCESA	PERDEU	A BOLA

Nosso saber inato nos permite criar os períodos acima porque sabemos que o verbo TER pressupõe alguém que é possuidor de alguma coisa e que, do mesmo modo, o verbo PERDER indica que alguém perde algo/ alguém.

ALGUÉM	TEM (POSSUI)	ALGUMA COISA
ALGUÉM	PERDE	ALGO/ ALGUÉM

Preencha a tabela abaixo, distribuindo os verbos da atividade 1 de acordo com a quantidade de constituintes (informações) exigidos por eles.

Verbos que precisam de apenas <u>um</u> constituinte	Verbos que precisam de <u>dois</u> constituintes	Verbos que precisam de <u>três</u> constituintes
Chorou Fugiu	Tinha Perdeu Pega Queixou-se Beijou Transformou Casou-se	Entregou

Atividade 3: Como delimitar as sentenças do texto?

Cada período da história lida encerra em si uma pequena cena. Os verbos são os núcleos desta cena. Então, após identificarmos os termos que cumprem as exigências do verbo para que a frase tenha sentido completo, podemos fechar os períodos do texto. Que tipo de sinal de pontuação podemos utilizar para finalizar o período?

_____

Produção textual

Agora você também irá recriar um novo desfecho para a história do príncipe sapo, a partir do trecho abaixo.

Seja criativo e lembre-se de delimitar as sentenças de seu texto.

(...)

- Obrigado, princesa. Seu beijo quebrou o encanto que me prendia àquela forma horrível. Há muito tempo fui transformado em sapo pelo feitiço de uma bruxa malvada. Só quando uma princesa me desse um beijo é que eu poderia voltar ao que era.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Atividade 4

Aprendemos até aqui que os verbos são os elementos principais das cenas das orações. A partir deles podemos identificar o termo com o qual ele concorda (o sujeito) e os termos que completam seu sentido (os objetos) dentro do contexto. Em português, costumamos organizar os termos das orações na seguinte ordem direta

CASA 1	CASA 2	CASA 3
SUJEITO	VERBO	OBJETO

Voltemos aos períodos das atividades anteriores:

SUJEITO	VERBO	OBJETO
A princesa	**perdeu**	**a bola.**
O sapo	**pegou**	**a bola.**

As cenas descritas nas orações acima estão completas; portanto, podemos finalizar estes períodos, utilizando o ponto. Caso seja necessário incluir novas informações, podemos ampliar as sentenças acima com informações adicionais para veicular mais detalhes às cenas. São os chamados adjuntos adverbiais.

Os adjuntos podem ser, inclusive, classificados conforme as noções semânticas que transmitem na cena, a saber: tempo, lugar, modo, intensidade, causa, finalidade, etc.

Vejamos:

SUJEITO	VERBO	OBJETO	ADJUNTO ADVERBIAL
A princesa	**perdeu**	**a bola**	**no fundo do lago.**
O sapo	**pegou**	**a bola**	**no fundo do lago.**

Desse modo, a posição mais comum dos adjuntos adverbiais seria após os itens SVO. Mas, como dito acima, os adjuntos são itens que informam detalhes às cenas. Essas informações podem, então, mover-se dentro do período entre os constituintes (blocos de sentido), quebrando a estrutura direta SVO. Observe:

A	O sapo	pegou	no fundo do lago	a bola

B	No fundo do lago	o sapo	pegou	a bola

Desafio: Ao serem deslocados para outros lugares do período, podemos afirmar que os blocos verdes quebraram a ordem direta das casas 1-2-3-4.

A → 1-2-4-3 B → 4-1-2-3

Que tipo de sinal de pontuação deve ser usado para marcar a **ruptura** da ordem direta dos termos?

_____

Reescreva os períodos A e B, empregando os sinais de pontuação corretamente.

A → _____

B → _____

Atividade 5

Os períodos abaixo apresentam os 4 itens das casas coloridas da atividade anterior

1	2	3	4
S	V	O	AA

Insira os blocos de adjuntos adverbiais da casa 4 nos períodos abaixo, em duas ocorrências possíveis, movendo-os entre os constituintes da oração. Lembre-se de empregar o ponto (para marcar o fim do período) e a vírgula (nos casos em que houver ruptura da ordem direta dos termos).

a) **O sapo pegou a bola**

Com muito esforço	No fundo do lago	Em alguns minutos

_____

_____

b) **A princesa chorou**

Por horas a fio	desconsoladamente	Na beira do lago

_____

_____

Anexo 4: Cartões elaborados pelos alunos na experiência piloto