



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS – DLV  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**LIDIANA DOS SANTOS DA FONSECA**

**O ENSINO DO USO DA VÍRGULA PARA ISOLAR O VOCATIVO: UMA  
PROPOSTA DIDÁTICA**

**MOSSORÓ**

**2020**

**LIDIANA DOS SANTOS DA FONSECA**

**O ENSINO DO USO DA VÍRGULA PARA ISOLAR O VOCATIVO: UMA  
PROPOSTA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – *Campus* Central, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino.

**Orientador:** Prof. Dr. Gilson Chicon Alves (UERN)

**MOSSORÓ  
2020**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.**  
**Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

F675e Fonseca, Lidiana dos Santos da  
O ensino do uso da vírgula para isolar o vocativo: uma proposta didática. / Lidiana dos Santos da Fonseca. - Mossoró-RN, 2021.  
124p.

Orientador(a): Prof. Dr. Gilson Chicon Alves.  
Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Língua Portuguesa. 2. Ensino. 3. Vírgula. 4. Gramática reflexiva. I. Alves, Gilson Chicon. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

**LIDIANA DOS SANTOS DA FONSECA**

**O ENSINO DO USO DA VÍRGULA PARA ISOLAR O VOCATIVO: UMA  
PROPOSTA DIDÁTICA**

Dissertação apresentada à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – *Campus* Central, como parte das exigências do Programa Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Linha de Pesquisa:** Teorias da Linguagem e Ensino.

Dissertação aprovada em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves – UERN

Orientador

---

Prof. Dr. Cid Ivan Costa Carvalho – UFERSA

1º Examinador

---

Prof. Dr. Moisés Batista da Silva – UERN

2º Examinador

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, José Pedro e Francisca, com amor, admiração e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo de toda a minha trajetória.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, à Deus, pelo inefável dom da vida, pela força para superar as dificuldades e pelas inúmeras bênçãos derramadas ao longo da minha vida.

Aos meus pais, José Pedro e Francisca, pelo o amor e dedicação que sempre dispensaram a mim. E, acima de tudo, pelo exemplo de força, fé, coragem e humildade.

Ao meu esposo, Júnior Sombra, pelo amor, incentivo e apoio de todos os dias.

Em especial, ao meu filho, Pedro Levy, meu presente de Deus e inspiração cotidiana.

Aos meus irmãos, Nalívia, Jocione e Natália, pelo carinho, dedicação e apoio de sempre.

A todos os meus familiares (primos, tios, avós), pelo amor e carinho que alimentam a minha alma.

A todos os meus amigos, em nome dos amigos Lucivan e Lilianne, grandes incentivadores do meu sucesso.

Ao amigo Iaci Nascimento, pelas sugestões e incentivo para realização desse trabalho.

Aos professores do Profletras, principalmente, às professoras Verônica e Hubeônia, pelas preciosas sugestões e orientações para concretização desta pesquisa.

Em especial, ao meu professor e orientador, Chicon Alves, pelas valiosíssimas contribuições e por toda a dedicação na condução deste trabalho.

Aos colegas de turma, Jaqueline, Dânia, Dênia, Adjane, Paulo, Eliaci e Eli, pelos inúmeros momentos juntos ao longo desses dois anos do Profletras.

À secretária do Profletras, Candice Cândido, por estar sempre presente e disposta a nos ajudar.

Aos gestores, professores e alunos da escola em que foi aplicado o diagnóstico que deu início à pesquisa.

Ao Programa Profletras, pela oportunidade de formação dada aos professores da Educação Básica.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - código de financiamento 001 - para a realização deste trabalho.

A todos que sempre torceram por mim e que de alguma forma contribuíram para minha formação.

“Os que confiam no Senhor são como o monte de Sião, que não se abala, mas permanece para sempre.”

(Salmo 125:1)

## RESUMO

O ensino da Língua Portuguesa é permeado por muitos desafios. Um desses desafios está relacionado ao ensino da gramática da língua, especialmente, no que se refere ao ensino do emprego dos sinais de pontuação na produção de textos escritos. Esses sinais são estudados desde as séries iniciais, mas, ao longo de todo o ensino fundamental, os alunos ainda apresentam dificuldade para usá-los em suas produções escritas. Essa dificuldade, geralmente, é mais acentuada quando se trata do uso da vírgula. Uma atividade diagnóstica, realizada em uma turma da oitava série, do ensino fundamental, em uma escola pública, no município de Palhano (no Ceará), revelou que a turma não usa ou usa inadequadamente a vírgula para isolar o vocativo. Paralelo a essa situação, uma descrição do livro didático, utilizado por essa turma (oitava série), constatou que o referido livro não apresentava atividades relacionadas ao ensino da pontuação, mais especificamente, não havia qualquer atividade que tratasse sobre o ensino da vírgula. Diante desse contexto, este trabalho de pesquisa objetiva apresentar uma proposta didática para o ensino do uso da vírgula para isolar o vocativo, aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental. Para tanto, primeiro realizou-se uma pesquisa descritiva, de cunho predominantemente qualitativo, para conhecer melhor o contexto de aprendizagem dos alunos e, assim, apresentar uma proposta de atividade didática para agir sobre uma das dificuldades encontradas. O suporte teórico desse estudo baseou-se nas contribuições de Antunes (2009, 2007, 2003), Travaglia (2001, 2017, 2013), Marcuschi (2008), Chacon (1998), Dahlet (2006), Campos (2014), Perini (2002), Piacentini (2003), Silva e Brandão (2007), Uchôa (2010), Thiollent (1986), Gil (2010), dentre outros. O material didático apresentado nesta pesquisa é uma proposta metodológica organizada em formato de oficinas pedagógicas, planejadas a partir da perspectiva da gramática reflexiva. Vale ressaltar que o referido material didático configura-se como uma possibilidade de proporcionar, aos alunos do oitavo ano do ensino fundamental, um ensino da gramática da língua (nesse caso, da vírgula para isolar o vocativo) que seja contextualizado, reflexivo e crítico. Além do mais, todo o processo de pesquisa e planejamento do material didático pode ser considerado como um estímulo à prática autoformativa de professores de Língua Portuguesa, contribuindo para a qualidade da educação.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa. Ensino. Vírgula. Gramática reflexiva.

## ABSTRACT

The teaching of Portuguese language is characterized by many challenges. One of these challenges is related to teaching language grammar, especially when the main matter is teaching the utilization of punctuation marks in the production of written texts. These signs have been studied since the early grades, but, throughout elementary school, students still have difficulty using them in their written texts. This difficulty is usually more perceived when we talk about the use of comma correctly. A diagnostic activity, carried out in an eighth grade class, in elementary school, in a public school, in the municipality of Palhano (in Ceará), revealed that the class does not use or use the comma improperly to isolate the vocative. Parallel to this situation, a description of the textbook, used by this class (eighth grade), found that the referred book did not present activities related to the teaching of punctuation, more specifically, there was no activity that explained the comma teaching. According to this context, this research work aims to show a didactic proposal for teaching the use of the comma to isolate the vocative, to students in the eighth grade of elementary school. To do that, first of all, a descriptive research, predominantly qualitative, has been produced to understand better the students' learning context and, then, bring a didactic activity proposal to act on one of the difficulties found. The theoretical support of this study was based on the contributions of Antunes (2009, 2007, 2003), Travaglia (2001, 2017, 2013), Marcuschi (2008), Chacon (1998), Dahlet (2006), Campos (2014), Perini (2002), Piacentini (2003), Silva and Brandão (2007), Uchôa (2010), Thiollent (1986), Gil (2010), among others. The teaching material presented, in this research is a methodological proposal organized in the format of pedagogical workshops, planned from the perspective of reflective grammar. It is worth telling that the aforementioned didactic material is configured as a possibility to provide students of the eighth grade of elementary school with a teaching of the language grammar (in this case, of the comma to isolate the vocative) that is contextualized, reflective and critical. In conclusion, the entire process of research and planning about teaching materials can be considered a significant stimulus to the self-formative practice of Portuguese language educators, contributing to the quality of education.

**Keywords:** Portuguese language. Teaching. Comma. Reflexive grammar.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trecho da abordagem sobre o vocativo no livro didático descrito .....	54
Figura 2 - Trecho da abordagem sobre o aposto no livro didático descrito .....	55
Figura 3 – Trecho da produção diagnóstica (aluno 01).....	61
Figura 4 – Trecho da produção diagnóstica (aluno 02).....	61
Figura 5 – Trecho da produção diagnóstica (aluno 03).....	62
Figura 6 - Explicação sobre os sinais de pontuação (I).....	72
Figura 7 – Explicação sobre os sinais de pontuação (II).....	73
Figura 8 – Explicação sobre os sinais de pontuação (III).....	73
Figura 9 – Explicação sobre os sinais de pontuação (IV) .....	74
Figura 10 – Explicação sobre os sinais de pontuação (V).....	74
Figura 11 – Explicação sobre os sinais de pontuação (VI) .....	75
Figura 12 – Explicação sobre os sinais de pontuação (VII) .....	75
Figura 13 – Explicação sobre os sinais de pontuação (VIII).....	76
Figura 14 – Explicação sobre a vírgula.....	82
Figura 15 – Introdução à leitura do poema “José” .....	83
Figura 16 – Explicação sobre o poema “José” (I).....	83
Figura 17 – Explicação sobre o poema “José” (II).....	84
Figura 18 – Explicação sobre o conceito de vocativo .....	85
Figura 19 – Exemplificação do uso do vocativo (I) .....	86
Figura 20 – Exemplificação do uso do vocativo (II).....	86
Figura 21 – Exemplificação do uso do vocativo (III) .....	87
Figura 22 – Exemplificação do uso do vocativo (IV) .....	87
Figura 23 – Explicação da dinâmica “Caça ao vocativo”.....	88
Figura 24 – Discussão da relação entre as palavras “sintaxe” e “semântica” .....	92
Figura 25 – Explicação da relação entre as palavras “sintaxe” e “semântica”.....	92
Figura 26 – Exemplificação da relação entre a vírgula, o vocativo e o sentido (I) .....	94
Figura 27 – Exemplificação da relação entre a vírgula, o vocativo e o sentido (II).....	94
Figura 28 – Apresentação de uma situação comunicativa (I).....	95
Figura 29 – Apresentação de uma situação comunicativa (II) .....	96
Figura 30 – Apresentação de uma situação comunicativa (III).....	97
Figura 31 – Exemplificação do uso do vocativo em uma carta pessoal.....	100
Figura 32 – Exemplificação do uso do vocativo em um bilhete .....	101

Figura 33 – Exemplificação do uso do vocativo em um e-mail.....	101
Figura 34 – Exemplificação do uso do vocativo em uma carta argumentativa.....	102
Figura 35 – Exemplificação do uso do vocativo em um recado.....	102
Figura 36 – Exemplificação do uso do vocativo em uma carta do leitor .....	103
Figura 37 – Apresentação dos conceitos de vocativo e saudação .....	104
Figura 38 – Exemplo do uso do vocativo e da vírgula (I).....	104
Figura 39 – Exemplo do uso do vocativo e da vírgula (II).....	105
Figura 40 – Exemplo do uso do vocativo, da saudação e da vírgula (I).....	105
Figura 41 – Exemplo do uso do vocativo, da saudação e da vírgula (II) .....	106
Figura 42– Exemplo de inadequações no uso do vocativo, da saudação e da vírgula (I) .....	107
Figura 43 – Exemplo de inadequações no uso do vocativo, da saudação e da vírgula (II) .....	107
Figura 44 – Exemplo de inadequações no uso do vocativo, da saudação e da vírgula (III).....	108

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Resumo das oficinas pedagógicas .....	65
--	----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Ocorrências do uso da vírgula nos textos dos alunos.....	60
--	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE GRAMÁTICA E ENSINO.....</b>	<b>19</b>
2.1 Conceito de gramática.....	19
2.2 Tipos de gramática .....	21
2.3 Níveis de gramática.....	23
2.4 Gramática e pontuação .....	24
2.4.1 Tipos e funções da pontuação .....	25
2.4.2 Sinais de Pontuação: norma e uso .....	27
2.5 Ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa .....	32
2.5.1 O ensino da gramática a partir do texto.....	34
2.5.2 O ensino da gramática e os gêneros textuais.....	39
2.6 O emprego da pontuação no texto.....	41
2.6.1 Sobre o ensino da vírgula .....	45
2.6.2 O uso da vírgula para isolar o vocativo .....	47
<b>3 O CAMINHO PERCORRIDO: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>49</b>
3.1 Caracterização da pesquisa.....	49
3.2 Ambiente e participantes do estudo .....	51
3.3 Instrumentos e procedimentos para coleta dos dados .....	52
3.3.1 Sondagem: descrição do livro didático da oitava série do ensino fundamental .....	53
3.3.2 A atividade diagnóstica: produção da carta do leitor .....	56
3.3.2.1 A aplicação do diagnóstico (apêndice A).....	57
3.3.2.2 Definição do objeto da pesquisa: a vírgula para isolar o vocativo .....	59
<b>4 A PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO: OFICINAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>63</b>
4.1 A oficina pedagógica 01 (apêndice b).....	66
4.1.1 Procedimento de ensino da oficina pedagógica 01 .....	67
4.1.2 As atividades propostas na oficina 01 .....	69
4.2 A oficina pedagógica 02 (apêndice c) .....	78
4.2.1 Procedimento de ensino da oficina pedagógica 02 .....	78
4.2.2 As atividades propostas na oficina 02 .....	80
4.3 A oficina pedagógica 03 (apêndice d).....	89
4.3.1 Procedimento de ensino da oficina pedagógica 03 .....	89
4.3.2 Atividades propostas na oficina 03 .....	91
4.4 A oficina pedagógica 04 (apêndice e).....	98

4.4.1 Procedimento de ensino da oficina pedagógica 04 .....	98
4.4.2 Atividades propostas na oficina 04 .....	100
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE(S) .....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa é permeado por muitos desafios e um deles é o ensino do emprego da pontuação na produção de textos escritos. Como professora de Língua Portuguesa, ao longo da minha docência, pude observar inúmeras dificuldades na aprendizagem dos alunos. Uma das mais frequentes é com relação à utilização de recursos gramaticais para a organização textual.

A partir de atividades de produção textual, realizadas em sala de aula, pude perceber que os discentes apresentavam muita insegurança para empregar adequadamente os sinais de pontuação em seus textos. Nos momentos de correção das produções escritas, nos deparamos com muitas inadequações, principalmente, no que se refere ao emprego da vírgula, apesar de esse ser um assunto abordado desde as primeiras séries do ensino fundamental.

Além do mais, muitas vezes, o livro didático aborda de maneira muito superficial o ensino da pontuação. Durante nosso estudo, observamos que o livro didático, adotado na oitava série do ensino fundamental (turma diagnosticada), não apresenta qualquer atividade referente ao uso dos sinais de pontuação. Ao nosso ver, esse tema poderia ser mais explorado no ensino fundamental II, tendo em vista a relevância desse assunto para o processo da escrita textual. Desse modo, julgamos necessário propor atividades para suprir essa lacuna, identificada no referido livro didático, com relação ao ensino da pontuação, principalmente, no que se refere ao uso da vírgula.

Além do mais, após a aplicação de uma atividade diagnóstica, percebemos que a maioria dos discentes, da oitava série do ensino fundamental, não usavam adequadamente a vírgula para isolar o vocativo. Diante desse cenário, nos deparamos com mais um motivo para apresentar uma proposta didática de atividade para agir sobre a dificuldade dos alunos, do oitavo ano do ensino fundamental, em empregar adequadamente a vírgula para isolar o vocativo em suas produções escritas.

Pensamos que tal proposta didática é importante e necessária porque, principalmente, em situações em que há a presença do vocativo, a pontuação (a vírgula) para marcá-lo é um elemento indispensável para garantir a compreensão do texto. Como destaca Luft (2002, p. 72):

Os vocativos se pronunciam com mudança de tom, na fala. Na escrita, devem ser marcados com uma vírgula; duas vírgulas, no meio da frase. São elementos marginais, incidentes. É uma regra elementar de pontuação. Elementar, mas nem por isso menos importante. A falta da vírgula pode até mesmo criar confusão, ambigüidade.

Diante disso, podemos concluir que o uso da vírgula para isolar o vocativo é indispensável. No entanto, observamos que os discentes cometem, em suas produções escritas, muitos desvios no emprego da vírgula para isolar o vocativo e não percebem que, em alguns casos, isso ocasiona problemas de sentido e de organização textual em suas produções.

Desse modo, achamos necessário pensar estratégias e apresentar aos professores algumas sugestões didáticas a respeito do ensino da pontuação (principalmente, da vírgula para isolar o vocativo). Tais sugestões trazem propostas de atividades pautadas na perspectiva da gramática reflexiva, pois consideramos que a referida gramática representa melhor nossa proposta de ensino e aprendizagem para língua materna.

De acordo com Travaglia (2013), para realizar atividades baseadas na gramática reflexiva, o professor precisa desenvolver uma prática em que os alunos tenham sempre que responder “o que significa determinado recurso da língua; em que situações pode e/ou deve ser usado, com que fim, produzindo que efeito de sentido” (TRAVAGLIA, 2013, p. 29).

Dessa maneira, acreditamos ser importante buscar sempre uma prática metodológica que possibilite aos alunos pensarem sobre como a pontuação (a vírgula) é usada para organizar e dotar de sentido as estruturas sintáticas da língua escrita. Sempre procurando adotar uma prática que estimule a reflexão sobre como eles (os estudantes) e outras pessoas escrevem, compreendendo, por exemplo, com quais intenções os textos são escritos, para que, dessa maneira, os discentes consigam aprender o momento certo de empregar a vírgula em seus textos.

Nesse sentido, vale ressaltar que a pesquisa ganha uma relevância ainda maior porque discute a respeito do ensino da pontuação em sala de aula e reforça o que muitos autores da área de língua portuguesa já comprovaram por meio de diversos estudos: não adianta o professor insistir em reproduzir regras e mais regras a partir de frases isoladas e descontextualizadas. É preciso pensar o ensino dos aspectos gramaticais da língua, pautado por uma perspectiva reflexiva, prática e contextualizada tendo em vista as situações reais de comunicação.

Alguns autores já realizaram trabalhos de pesquisa, especificamente, sobre o uso da vírgula, no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Lima (2017) obteve progresso na aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental com uma proposta de intervenção, com base em gêneros textuais, para ajudá-los a usar a vírgula em enumerações.

Dias (2015), diante da dificuldade de seus alunos em usarem a vírgula e o ponto final adequadamente em suas produções escritas, também apresentou uma proposta, com base em gêneros textuais, para intervir sobre esse problema.

De modo geral, observamos que ambos os trabalhos têm em comum, com a nossa pesquisa, o fato de defenderem um ensino que se preocupe em pôr em prática a ideia defendida nos PCN (1997) e por autores que são citados em nosso referencial teórico: uma proposta de um ensino reflexivo da pontuação que leve sempre em consideração os contextos comunicativos. Em outras palavras, uma proposta que analise e reflita sobre as ocorrências da pontuação a partir dos locais em que elas ocorrem, ou seja, no texto.

Diante do exposto acima, consideramos que a pontuação é um tema que precisa ser cada vez mais objeto de estudo. Por isso, acreditamos que, com o nosso estudo, iremos reforçar a ideia de que é preciso pensar sempre alternativas para um ensino da gramática da língua (especialmente, de aspectos como a pontuação) que seja prático e contextualizado. E, assim, mobilizar mais educadores a (re)pensar sua prática de ensino em sala de aula, com vistas a melhorar a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, buscamos, com essa pesquisa, responder à seguinte questão: como uma proposta didática, organizada em formato de oficinas pedagógicas, planejadas a partir da perspectiva da gramática reflexiva, pode proporcionar uma aprendizagem significativa do uso da vírgula para isolar o vocativo nas produções escritas, de uma turma do oitavo ano do ensino fundamental?

Assim, temos como objetivo principal apresentar uma proposta didática para o ensino do uso da vírgula para isolar o vocativo, nas produções escritas dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental, por meio de oficinas pedagógicas, planejadas a partir da perspectiva da gramática reflexiva.

Temos como objetivos específicos: descrever o livro didático, usado pela turma da oitava série do ensino fundamental, com relação ao ensino da pontuação (especialmente, da vírgula); descrever as ocorrências do uso da vírgula nos textos produzidos pelos alunos na atividade diagnóstica; observar as produções dos alunos com relação ao uso da vírgula para isolar o vocativo.

Diante dos nossos objetivos, buscamos fundamentação teórica para subsidiar as ideias que defendemos em nossa pesquisa, em alguns autores como Antunes (2009, 2007, 2003), Travaglia (2001, 2017, 2013), Marcuschi (2008), que discutem em suas obras sobre ensino da língua e seus aspectos gramaticais. Também temos como guia para nosso estudo as orientações dos documentos oficiais, como PCN<sup>1</sup>, BNCC<sup>2</sup> com relação ao ensino dos aspectos linguísticos da língua. Discutimos ainda, com base nas ideias de Chacon (1998), Dahlet (2006), Campos

---

<sup>1</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>2</sup> Base Nacional Comum Curricular.

(2014), Perini (2002), Piacentini (2003), Silva e Brandão (2007) e Uchôa (2010), a respeito do ensino e aprendizagem da pontuação, especialmente, da vírgula.

Para nosso embasamento metodológico, nos pautamos nos estudos de Thiollent (1986) sobre a pesquisa-ação, e de Gil (2010), sobre pesquisa descritiva; nos conceitos de Bauer *et al.* (2011), sobre as características da pesquisa qualitativa e algumas considerações sobre o uso de dados quantitativos.

Em resumo, o percurso da metodologia usada seguiu a seguinte sequência: sondagem, entendida aqui como uma técnica de investigação para constatar a necessidade de ensinar sobre o conteúdo pontuação. Desse modo, nessa etapa (sondagem) realizamos a descrição do livro didático utilizado pela turma diagnosticada (oitava série do ensino fundamental); diagnóstico, com a aplicação de uma proposta de produção textual que teve por objetivos comprovar a existência do problema que motivou o presente estudo e delimitar o objeto da pesquisa; e, por último, a apresentação de uma proposta didática (material didático), com sugestões de atividades, organizadas em formato de oficinas pedagógicas, para serem aplicadas com o objetivo de ajudar no ensino e aprendizagem do uso da vírgula para isolar o vocativo.

Desse modo, este trabalho compõe-se das seguintes partes: primeiro, da introdução; depois, um capítulo teórico intitulado “Algumas considerações sobre gramática e ensino” que apresenta, dentre outros pontos, alguns conceitos e reflexões de teóricos sobre a gramática da língua, sobre o ensino da gramática, bem como a relação entre gramática e pontuação (principalmente sobre a vírgula); na sequência, um capítulo que descreve todo o processo metodológico da pesquisa, intitulado “O Caminho percorrido: aspectos metodológicos”; em seguida, o capítulo denominado “A proposta de material didático: oficinas pedagógicas” que apresenta e descreve as atividades propostas nas oficinas pedagógicas; e, por fim, são apresentadas as considerações finais sobre o estudo realizado.

## **2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE GRAMÁTICA E ENSINO**

O estudo de uma língua pressupõe sempre o estudo dos aspectos que contribuem para que os falantes dessa língua consigam se entender e se comunicar satisfatoriamente. Dessa forma, o estudo da gramática da língua, entendida aqui como os acordos entre os falantes de uma língua para estabelecer a comunicação entre si, é muito relevante. Como destaca Campos (2014, p. 31), “se a língua existe para produzir significados e propiciar a interação, organizando-se por meio de sua gramática, então esta também é determinada para o mesmo fim. O ensino dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua”.

Neste capítulo, iremos discutir sobre alguns pontos relevantes, como: os conceitos utilizados para definir a gramática da língua, os tipos de gramática, os níveis gramaticais, a relação entre gramática e pontuação, ou seja, entender como a pontuação configura-se enquanto um dos aspectos gramaticais importantes para ensino da língua escrita; conhecer os tipos e as funções da pontuação; refletir sobre o ensino de gramática a partir do texto e a sua relação com os gêneros textuais; comparar a visão de gramáticos e linguistas sobre o tema pontuação, enquanto recurso gramatical de escrita importante no processo comunicativo; e, por fim, discutir e refletir sobre o ensino da vírgula.

### **2.1 Conceito de gramática**

O termo gramática remete, quase que automaticamente, ao conceito de regra. A primeira ideia que temos é de um conjunto de normas a serem seguidas para se conseguir falar e escrever adequadamente uma determinada língua. No entanto, “nem todos os que se dedicam ao estudo desse aspecto das línguas a definem da mesma maneira” (POSSENTI, 1996, p. 63). O que ocorre, na maioria dos casos, é que cada estudioso da língua assume concepções diferentes sobre como abordar o conceito de gramática.

Travaglia (2001, p. 24) diz que há basicamente três concepções para definir a palavra gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada. Desse modo, dependendo de cada perspectiva adotada, é possível pensar sobre o que significa saber gramática. Assim, para ele, gramática pode ser entendida como sendo “um manual com regras de bom uso da língua”. De acordo com essa visão normativa, a língua só existe na variedade padrão e todas as outras formas de uso são consideradas erros, portanto saber gramática é saber usar as regras que regulamentam o uso da língua.

Em contrapartida, a gramática descritiva busca fazer uma “descrição da estrutura e funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2001, p. 27). Nesse sentido, todas as ocorrências da língua são consideradas. Desse modo, “saber gramática significa, no caso, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção” (TRAVAGLIA, 2001, p. 27).

Por último, a gramática internalizada, entendida como “um conjunto de variedades utilizadas por uma sociedade de acordo com o exigido pela situação comunicativa em que o usuário da língua está engajado” (TRAVAGLIA, 2001, p. 28). Nesse caso, são considerados os saberes dos falantes adquiridos em seu meio social e usados para se comunicar em diferentes situações.

Possenti (1996, p. 64) também considera que a palavra gramática remete a três significados: conjunto de regras a serem seguidas (gramática normativa); regras que são seguidas (gramática descritiva); e regras que o falante da língua domina (gramática internalizada). Vale salientar que os conceitos de gramática, apesar de diferentes, se inter-relacionam. Nesse sentido, Possenti (1996) destaca que:

Naturalmente, existem relações estreitas entre descrever uma língua e descobrir a “gramática” que os falantes dessa língua dominam. De fato, a questão pode ser assim resumida: uma gramática descritiva é tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem. Em outras palavras, quanto mais a gramática descritiva for um retrato da internalizada, que, a rigor, é seu objeto. (POSSENTI, 1996, p. 72)

Para Antunes (2007), a palavra gramática pode remeter a significações distintas, muitas vezes, desconhecidas pelos falantes da língua. Para a referida autora:

[...] quando se fala em gramática, pode-se estar falando: a) das regras que definem o funcionamento de determinada língua, como em: “a gramática do português”; nessa acepção, a gramática corresponde ao saber intuitivo que todo falante tem de sua própria língua, a qual tem sido chamada “gramática internalizada”; b) das regras que definem o funcionamento de determinada norma, como em: “a gramática da norma culta, por exemplo; c) de uma perspectiva de estudo como em: “a gramática gerativa”, “a gramática estruturalista”, a gramática funcionalista”; ou de uma tendência histórica de abordagem, como em “gramática tradicional, por exemplo”; d) de uma disciplina escolar, como em “aulas de gramática”; e) de um livro, como em: “a Gramática de Celso Cunha”. (ANTUNES, 2007, p. 25-26)

Ao explicar cada possível acepção que a palavra gramática pode assumir, a autora objetiva nos fazer compreender que o conceito da palavra gramática varia dependendo das teorias linguísticas que o sustentam. Em nosso estudo, abordaremos a definição de gramática referente a uma perspectiva de ensino da língua.

## 2.2 Tipos de gramática

No processo de ensino-aprendizagem da gramática da língua materna “é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática” (TRAVAGLIA, 2001, p. 30), ou seja, várias maneiras de se abordar os estudos gramaticais sobre a língua materna. Julgamos importante conhecer cada tipo para compreender qual/quais perspectiva (s) pode (m) contribuir mais satisfatoriamente para nosso estudo sobre a pontuação, entendida aqui como um aspecto gramatical importante para o bom uso da língua escrita.

Travaglia (2001, p. 30 - 37) define onze tipos de gramáticas, a saber: a normativa, a descritiva, a internalizada, a implícita, a explícita ou teórica, a reflexiva, a contrastiva ou transferencial, a geral, a universal, a histórica e a comparada. Vale destacar que “o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula” (TRAVAGLIA, 2001, p. 30).

Os três primeiros tipos de gramática – normativa, descritiva e internalizada - referem-se às três concepções de gramática citadas na seção anterior. De acordo com Travaglia (2001, p. 30), a gramática normativa se dedica apenas ao estudo dos fatos relacionados à norma culta (norma padrão). “Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita” (TRAVAGLIA, 2001, p. 30). Teoricamente, nessa perspectiva, a linguagem oral segue os mesmos padrões da escrita.

A gramática descritiva busca descrever como uma dada língua funciona, em um dado momento, como meio de comunicação entre os seus falantes. Desse modo, registra e analisa “as unidades e categorias linguísticas existentes, os tipos de construção possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos” (TRAVAGLIA, 2001, p. 32). Para a referida gramática qualquer variedade da língua é importante. De acordo com Travaglia (2001, p. 32), frequentemente, as gramáticas descritivas são nomeadas como funcionalistas, estruturais seguindo as correntes linguistas segundo às quais foram construídas.

A gramática internalizada corresponde ao “ao conjunto de regras que o falante domina” (POSSENTI, 1996, p. 69), ou seja, os falantes da língua acumulam ao longo de sua vida conhecimentos sobre as normas que regem o funcionamento da língua que lhes permitem se comunicar uns com os outros de maneira compreensível.

A gramática implícita que, em alguns momentos, se confunde com a internalizada corresponde à “competência linguística internalizada do falante (incluindo os elementos –

unidades, regras e princípios – de todos os níveis e funções de funcionamento da língua” (TRAVAGLIA, 2001, p. 33). Em outras palavras, independente de conhecer ou não as regras da gramática, os falantes de uma determinada língua conseguem se comunicar, pois inconscientemente conseguem produzir e entender enunciados diversos de sua língua materna.

A gramática explícita ou teórica, de acordo com Travaglia (2001, p. 33), está relacionada a todos os estudos linguísticos que procuram analisar e explicitar a estrutura, a constituição e o funcionamento da língua. Assim, podemos entender que a gramática teórica explicita a maneira como os falantes dominam e usam os mecanismos linguísticos da língua.

Segundo Travaglia (2001, p. 33), a gramática reflexiva ocupa-se de atividades de observação e reflexão sobre a língua, buscando identificar suas unidades, regras e princípios, ou seja, visando entender como a língua se constitui e funciona. Dessa maneira, compreendemos que a gramática reflexiva busca levar o falante a pensar sobre como os elementos linguísticos se realizam para assim fazê-lo descobrir e adquirir novos conhecimentos sobre a língua.

A gramática constrativa ou transferencial é um tipo de gramática que visa descrever comparativamente duas línguas com o intuito de perceber variações ou aspectos semelhantes entre ambas. No entanto, Travaglia (2001, p. 35) considera que “a gramática contrastiva será particularmente útil quando mostrar as diferenças e semelhanças entre diferentes variedades da mesma língua (dialetos regionais, língua oral e escrita, registro formal e coloquial, etc.)”.

Travaglia (2001, p. 35-36) cita ainda as gramáticas geral e universal. Segundo ele, nem sempre se tem uma distinção precisa entre elas, visto que ambas têm como princípio base a comparação entre as línguas. Assim, as gramáticas geral e universal procuram observar, descrever, classificar “os fatos gramaticais comuns e gerais a vários sistemas linguísticos” (BECHARA, 2001, p. 55), ou seja, que se realizam em várias línguas diferentes.

Por último, Travaglia (2001) cita dois tipos de gramática que se caracterizam por seu caráter diacrônico, ou seja, estudam a língua ao longo dos tempos. A histórica “estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases desde o seu aparecimento até os dias atuais” (TRAVAGLIA, 2001, p. 36); e a comparada, “estuda uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, normalmente buscando encontrar pontos comuns” (TRAVAGLIA, 2001, p. 37).

Diante do exposto acima, podemos entender que cada um desses tipos de gramática citados, direta ou indiretamente, contribuem para o processo de ensino aprendizagem da língua materna. Podemos dizer que esses tipos simbolizam a busca por um entendimento do que seja gramática e, principalmente, para que serve o estudo da gramática da língua.

Para o nosso trabalho, nos guiamos pelas concepções da gramática reflexiva, pois acreditamos que a referida gramática melhor representa a perspectiva de estudo que adotamos, como veremos mais adiante. No entanto, destacamos que entendemos que todos os tipos de gramática citados acima têm a sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da língua.

### **2.3 Níveis de gramática**

A gramática se divide em diferentes modalidades, levando em consideração as maneiras de organização da língua da qual faz parte. Como destaca Travaglia (2017, p. 06), “a gramática de uma língua tem muitas facetas que começam pela própria existência dos vários níveis e planos da língua”. Para Bechara (2001, p. 55), os âmbitos (níveis) de estudo da gramática descritiva são: o fonético, o fonológico, morfológico e sintático (ou morfossintático), o semântico e o estilístico. Consideramos relevante conhecer cada nível para compreender a relação que cada um tem com o ensino-aprendizagem da língua.

Segundo Bechara (2001, p. 53), a fonética e a fonologia estudam o aspecto fônico da língua. A fonética tem como unidade básica o som e “se ocupa do aspecto acústico e fisiológico dos sons reais e concretos dos atos linguísticos: sua produção, articulação e variedades” e a fonologia tem como unidade básica o fonema, “visto como unidade acústica que desempenha função linguística distintiva de unidades linguísticas superiores dotadas de significado” (BECHARA, 2001. p. 53).

Por morfologia, podemos entender a área da gramática que estuda a estrutura, a formação, a classificação e a flexão das palavras. Como destaca Bechara (2001, p.54), a morfologia compreende o estudo da palavra e suas “formas”. Podemos depreender que a forma corresponde ao morfema (menor unidade da palavra com significação).

De acordo com Bechara (2001, p. 54), a sintaxe compreende o “estudo das combinações materiais ou funções sintáticas”. Em outras palavras, estuda as funções que as palavras e/ou frases assumem na estrutura do texto. Vale destacar que a maioria dos gramáticos consideram que morfologia e sintaxe estão sempre inter-relacionadas, visto que:

[...] o agrupamento das palavras de acordo com sua forma deve ser feito com base na função sintática que elas têm nas frases. Assim, não se pode desvincular a morfologia (parte da gramática que estuda a forma das palavras) da sintaxe, e vice-versa, pois forma e função coexistem e seus papéis só se definem no contexto. As palavras

constituem grupos morfológicos e, ao serem combinadas em frases, adquirem um papel sintático. (CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 210)

Sobre o nível estilístico, Bechara (2001, p. 55) o define como sendo “o estudo dos aspectos afetivos que envolvem e caracterizam a linguagem emotiva que perpassa todos os fatos da língua”. A estilística é a parte dos estudos da linguagem que se preocupa com o estilo” (BECHARA, 2001, p. 615). Assim, podemos depreender que a estilística está relacionada às características individuais de cada falante da língua, ou seja, seu estilo próprio de se expressar (se comunicar). Desse modo, podemos citar como exemplo a seguinte situação:

Quando, dizemos, por exemplo, “o pudim está doce”, estamos empregando a palavra doce no sentido que lhe é comum, próprio. Entretanto, quando o eu lírico, isto é, o ser que fala no poema, diz que Maria Lúcia “É um doce nome de filha”, ele não tem apenas a finalidade de informar, mas construir outro sentido, uma imagem, expressar um estado emocional, afetivo. (CEREJA; MAGALHÃES, 1999, p. 394)

Com relação ao nível semântico, Bechara (2001, p. 397) afirma que “entende-se por lexicémica ou semântica estrutural o estudo da estrutura do conteúdo (“significado”) do léxico”. Desse modo, entendemos que a semântica está relacionada ao sentido que as palavras da língua assumem em determinados contextos. Como afirma Cereja e Magalhães (1999, p. 384), “semântica é a parte da gramática que estuda os aspectos relacionados ao sentido de palavras e enunciados”.

Atualmente, estudos linguísticos têm feito referência ao nível pragmático dos estudos gramaticais. De acordo com esses estudos, o nível pragmático corresponde ao estudo prático (concreto) do uso da linguagem pelos falantes da língua nos seus diversos contextos, ou seja, estuda a relação existente entre o significado das palavras, os interlocutores e o contexto. Nesse sentido, Oliveira (2010, p. 260) enfatiza que “a visão pragmática da língua, que leva em conta os usos que fazem dela, os indivíduos que a usam e os contextos em que é usada”, é uma perspectiva importante para o ensino e aprendizagem da língua materna.

Para o nosso trabalho, considerando a perspectiva interacionista que adotamos, consideramos que todos os níveis da gramática citados acima são pertinentes para nosso estudo sobre a pontuação. No entanto, nos detemos apenas aos níveis sintático e semântico devido ao tempo que tínhamos disponível para a realização da nossa pesquisa.

## **2.4 Gramática e pontuação**

Os sinais de pontuação têm um papel essencial no processo de compreensão leitora dos textos lidos e produzidos pelos alunos. Tradicionalmente, os usos dos sinais de pontuação seguem critérios normativos, visto que a sua utilização é padronizada, ou seja, segue regras de normatização gramatical que definem a função que cada sinal deve desempenhar na estrutura do texto.

Nesta seção, destacamos que não nos interessa aqui fazer um resgate histórico de quando os primeiros sinais de pontuação começaram a surgir, sabemos que:

Os sinais de pontuação datam de época relativamente recente na história da escrita, embora se possa afirmar uma continuidade de alguns sinais desde os gregos, latinos e alta Idade Média; constituem hoje peça fundamental da comunicação e se impõem como objeto de estudo. (BECHARA, 2001, p. 604)

Por isso, consideramos importante compreender (principalmente, fazer os discentes compreenderem) a função que cada sinal desempenha no processo comunicativo, visto a sua importância para a interpretação e produção do texto. A seguir, primeiro discorreremos sobre os tipos e a função que cada sinal desempenha no texto, levando em consideração a ótica normativa que é a que define a convenção do uso da pontuação. Em seguida, discutiremos um pouco sobre a perspectiva de gramáticos e linguistas sobre o emprego da pontuação.

#### 2.4.1 Tipos e funções da pontuação

De acordo com Cunha e Cintra (2007, p. 657), “a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir essa carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação”. Desse modo, os autores classificam os sinais de pontuação em dois grupos: o primeiro grupo abarca os sinais que marcam as pausas (a vírgula, o ponto e o ponto-e-vírgula); o segundo, compreende os sinais que marcam a melodia e a entonação (dois-pontos, ponto-de-interrogação, ponto-de-exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes, travessão).

No primeiro grupo, a vírgula é um sinal que “marca uma pausa de pequena duração” (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 657). No interior da oração, a vírgula pode, segundo Cunha e Cintra (2007), separar elementos de mesma função sintática; ou separar elementos de função sintática diferentes com o intuito de realçá-los, assim é usada para isolar: o aposto, o vocativo, adjunto adverbial, elementos repetidos; pode ainda ser usada para indicar supressão de uma palavra ou grupo de palavras e separar (na datação por escrito) o nome de lugar.

Entre orações, a vírgula pode: separar orações coordenadas assindéticas ou sindéticas (exceto, as introduzidas pela conjunção e); isolar orações intercaladas e orações subordinadas adjetivas explicativas; separar as orações subordinadas adverbiais (principalmente, quando antepostas à principal) e orações reduzidas de infinitivo, de gerúndio e particípio, quando equivalem a orações adverbiais.

Segundo Cunha e Cintra (2007), o ponto pode ser definido como: ponto declamativo – usado para indicar o término de oração declamativa, seja ela absoluta ou derradeira de um período composto; ponto simples – usado entre os períodos (simples ou compostos) que se sucedem na mesma linha; ponto parágrafo – usado para marcar a passagem de um grupo de ideias a outro; e ponto final – usado para indicar o encerramento de um enunciado escrito.

Já o ponto-e-vírgula, de acordo com Cunha e Cintra (2007), é um sinal que dependendo dos valores pausais e melódicos que representa no texto pode ser equivalente a uma “vírgula alongada” ou a um “ponto reduzido”. Assim, sua utilização vai sempre depender do contexto em que está inserido. De modo geral, ele é usado para separar: orações extensas de mesma natureza; partes de um período que esteja subdividido por vírgulas; itens de enunciados enumerativos (em leis, portarias etc.).

No segundo grupo, Cunha e Cintra (2007, p. 669) destacam que os dois-pontos “servem para marcar, na escrita, uma sensível suspensão da voz na melodia de uma frase não conclusa”. Assim, podem ser usados: antes de uma citação; em uma enumeração explicativa; ou antes de um esclarecimento sobre o que foi anunciado.

O ponto de interrogação “é o sinal que se usa no fim de qualquer interrogação direta, ainda que a pergunta não exija resposta” (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 670). Vale destacar que nas interrogações indiretas não se deve usar o sinal de interrogação. Pode-se combinar o uso do sinal de interrogação com reticências – quando se deseja expressar dúvida; ou o sinal de exclamação – quando se deseja expressar surpresa.

O ponto de exclamação “é o sinal que se propõe a qualquer enunciado de entonação exclamativa” (CUNHA e CINTRA, 2007, p. 671). No entanto, vale destacar, ainda segundo Cunha e Cintra (2007, p. 672-673), que a melodia das exclamações pode ser bastante variável (indicar surpresa, alegria, cólera etc.). Por isso, o seu sentido precisa ser depreendido no contexto. Na maioria das vezes, o sinal de exclamação é usado depois de interjeições; depois de um imperativo; quando se deseja marcar um reforço na duração da voz, por exemplo, repete-se sinal exclamativo.

De acordo com Cunha e Cintra (2007), as reticências são empregadas em situações diversas, tais como: indicar a interrupção de uma ideia que começou a ser expressa e passa por

considerações acessórias; marcar suspensões por surpresa, dúvida, etc.; marcar certas inflexões emocionais (alegria, tristeza, etc.); indicar que a ideia deve ser completada pela imaginação do leitor; indicar quebra em diálogos; usam-se ainda as reticências antes de uma palavra ou expressão quando se deseja dar destaque ao que foi dito.

As aspas, outro sinal de pontuação de uso bastante variado, são usadas, segundo Cunha e Cintra (2007), para: indicar uma citação; destacar termos pouco comuns à linguagem usual de quem escreve (neologismos, por exemplo); acentuar o sentido e/ou realçar ironicamente uma palavra ou expressão; indicar um título de uma obra; demarcar mudanças de diálogos; indicar uma significação de uma palavra estrangeira.

De acordo com Cunha e Cintra (2007, p. 679-680), usam-se os parênteses “para intercalar num texto qualquer indicação acessória”, como: dar uma explicação; fazer um comentário; fazer indicações cênicas em textos teatrais; fazer referências a datas, a indicações bibliográficas; citação de isolar orações intercaladas com verbos declamativos.

Os colchetes, segundo Cunha e Cintra (2007, p. 681), “são uma variedade de parênteses, mas de uso restrito”, ou seja, mais específico. Por exemplo, usa-se os colchetes para: fazer observações intercaladas quando da transcrição de um texto alheio; quando se deseja isolar uma construção já separada por parênteses; para indicar a transcrição fonética de palavras ou frases.

Por último, Cunha e Cintra (2007, p. 682) citam o travessão usado, principalmente, para “indicar, nos diálogos, a mudança de interlocutor” e “isolar, num contexto, palavras ou frases”. Neste último caso, usa-se o travessão duplo, ou seja, no início e no final da sentença.

De modo geral, observamos que Cunha e Cintra (2007), apesar de destacar as características pausais e melódicas dos sinais de pontuação, estabelecem sempre a relação da maioria destes sinais com a sintaxe (estrutura do texto) ao detalhar as ocasiões em que tais sinais são empregados. Por exemplo, o autor destaca que a vírgula indica uma pausa e, ao mesmo tempo, explica que ela é usada para separar elementos com mesmo valor sintático.

#### 2.4.2 Sinais de Pontuação: norma e uso

Tradicionalmente, nas gramáticas normativas, a pontuação é entendida como um conjunto de regras que orientam a organização do texto escrito. Assim, é considerada uma convenção da escrita que segue um acordo geral de utilização de cada sinal. Para a maioria dos gramáticos tradicionais, o ensino da pontuação está atrelado, exclusivamente, ao conhecimento das relações sintáticas do texto, ou seja, apenas relacionados à função e organização do texto.

Como destaca Luft (2002), a pontuação adota critérios sintáticos. A ideia de que pontuação está relacionada com a pausa ouvida nos textos e não com os conhecimentos básicos da gramática leva-nos a cometer equívocos que, em alguns casos, podem comprometer totalmente a mensagem que o texto quer comunicar, pois, como esclarece Luft (2002, p. 40):

**a nossa pontuação é de base sintática, estrutural, e não auditiva.** Não vá pelo ouvido, que ele não entende de vírgula. Lamento muito, mas você tem que aprender um mínimo de análise sintática (nem que seja intuitiva, como a maioria dos que escrevem bem) para virgular com acerto. (negritos do original)

Em outras palavras, o referido autor destaca a importância de saber usar a vírgula adequadamente. E mais, frisa que para virgular bem não adianta apenas observar as pausas na leitura (com auxílio da audição), mas sim compreender a estrutura e organização do texto.

O referido autor, ao analisar frases retiradas de redações de vestibulandos, critica o ensino da língua dando como exemplo o uso da vírgula. Assim, defende que “a má pontuação pode indicar que se ensina mal a análise sintática” (LUFT, 2002, p. 18). No entanto, contrariando suas próprias colocações, o gramático reconhece, mesmo que sutilmente, com relação ao uso da vírgula, que o referido sinal “exerce importante função distintiva, quando transposição gráfica de pausas e tons da fala. Pausa e tom – elementos importantes para desfazer ambiguidades” (LUFT, 2002, p. 10). Em outras palavras, defende que a pontuação é regida por critérios sintáticos, mas reconhece situações em que o uso da pontuação vai além da sintaxe, e admite a presença de características prosódicas importantes para a correta interpretação do texto.

Lima (2011, p. 551) caracteriza a pontuação como “pausas rítmicas, assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais”. O referido autor diz que existem três pausas rítmicas: a que não interrompe o discurso (marcada com o uso da vírgula, do travessão, dos parênteses, do ponto e vírgula e dos dois pontos); a pausa que sinaliza a finalização do discurso ou de parte dele (sinalizada com o uso do ponto simples, o ponto parágrafo e o ponto final); e, por fim, a pausa utilizada para destacar uma intenção ou estado emotivo (marcada pelo uso dos pontos de interrogação, exclamação e reticências).

Lima (2011, p. 552 -565) destaca as formas de uso dos sinais de pontuação baseadas em conhecimento da ordem da sintaxe e apenas faz referência aos aspectos relacionados à entonação quando da definição dos pontos de exclamação e interrogação. Segundo ele, o uso do ponto de exclamação está condicionado a palavras, a expressões ou as frases que indiquem, por meio de uma entoação adequada, espanto, entusiasmo, surpresa, cólera, susto, piedade,

súplica. Já o ponto de interrogação deve ser registrado em interrogativas diretas, “marcadas, na pronúncia, por entoação ascendente”.

Já Cegala (2008, p. 428) admite, com razão, que não há consenso entre os gramáticos no que se refere ao emprego dos sinais de pontuação. Para ele, a pontuação apresenta três funcionalidades: “indicar pausas e inflexões na voz na leitura; separar palavras, expressões, e orações que devem ser destacadas; e esclarecer o sentido da frase, evitando ambiguidade”. Em outras palavras, admite que a pontuação serve para representar as entonações da fala na escrita, organizar (separar) as estruturas do texto e, ainda, esclarecer o sentido para garantir que as ideias traduzidas no texto sejam compreendidas sem duplo sentido.

Bechara (2001), gramático tradicional reconhecido nacionalmente, também faz referência à relação entre pontuação e sentido. Para o referido autor:

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. Proferidas as palavras e orações sem tais aspectos melódicos e rítmicos, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. (BECHARA, 2001, p. 606)

Assim, ao analisar a visão dos gramáticos tradicionais a respeito do emprego da pontuação, percebemos que, mesmo eles, em algum momento, admitem a abordagem dos sinais de pontuação para além de critérios apenas sintáticos. No entanto, não se aprofundam no debate sobre essa questão e acabam deixando subentendida uma padronização, como se a língua fosse invariável.

Avaliamos que essa incapacidade de, até mesmo, os gramáticos normativos conseguirem demonstrar apenas os critérios sintáticos para pontuação, ocorre porque, sendo os sinais de pontuação “peça fundamental da comunicação” (BECHARA, 2001, p. 604), é impossível fugir às ocorrências reais da língua. Em outras palavras, na vivência real, muitas vezes, uma simples regra sintática não consegue dar conta de toda a significação envolvida no ato de comunicação.

Por exemplo, a vírgula é considerada pela gramática normativa um “sinal de pontuação que indica falta ou quebra de ligação sintática (regente+ regido, determinado + determinante) no interior das frases” (LUFT, 2002, p. 9), mas também, em algumas situações, é preciso compreender que seu emprego pode adotar critérios estritamente estilísticos, como em situações em que “para isolar um adjunto adverbial de “pequeno porte”(antecipado), sempre deve-se usar a vírgula “ quando se pretende realçá-los” ( CUNHA e CINTRA, 2007, p. 660). Dessa maneira,

reconhecer que a vírgula assume uma função de dar realce a um termo, é, logicamente, admitir a relação desse sinal com características estilísticas e não apenas sintáticas.

Desse modo, entendemos que a função sintática não pode ser desconsiderada no ensino dos sinais de pontuação, no entanto, não deve ser a única explorada. Com relação ao ensino da gramática, principalmente, no caso do emprego da pontuação, é importante entender a organização sintática da língua, conhecer os elementos essenciais, integrantes, ou seja, é preciso conhecer os elementos para então compreender como usar as regras. Por exemplo, do que adianta o aluno saber que não se usa vírgula para separar sujeito de predicado, se esse mesmo aluno não sabe identificar, tampouco diferenciar esses elementos essenciais na oração?

Por isso, defendemos que o ensino da vírgula deve considerar o conhecimento da sintaxe, mas não deve se limitar a aspectos sintáticos. Precisa explorar outros aspectos como os semânticos, discursivos, estilísticos, pragmáticos, sempre por uma perspectiva reflexiva, para que o aluno tenha a oportunidade de discutir a respeito das nuances da pontuação. No entanto, vale ressaltar que para nossa pesquisa nos detemos aos aspectos sintáticos e semânticos devido ao tempo disponível para o desenvolvimento do nosso estudo.

Nesse sentido, uma alternativa para um ensino que não se concentre apenas nos critérios sintáticos da pontuação é a diversificação de textos (gêneros). Nessa perspectiva, pode-se usar desde textos mais informativos que seguem, na maioria das vezes, critérios sintáticos para o uso da vírgula; até textos publicitários, por exemplo, que em alguns contextos, dependendo de seus propósitos comunicativos, podem não seguir critérios sintáticos para o emprego da pontuação na busca de algum efeito estilístico de sentido.

Desse modo, vale a pena conhecer as concepções de alguns linguistas a respeito da pontuação. Esses estudiosos se propõem a fazer um estudo centrado nas ocorrências da língua e, assim, buscam dar ênfase também às características semânticas e estilísticas da pontuação, ou seja, características relacionadas às escolhas que o escritor faz com vistas a deixar claro o sentido pretendido com seu texto.

Para Chacon (1998), os sinais de pontuação funcionam como sinalizadores do texto, ajudando o leitor a recuperar as intenções de quem escreveu. Assim, podemos dizer que a pontuação direciona o texto para uma determinada interpretação, por isso, tanto escritor quanto leitor devem conhecer as aplicações e funcionalidades da pontuação no texto para garantir uma boa comunicação entre si.

Nesse sentido, podemos depreender que a pontuação está diretamente relacionada ao sentido do texto, visto que “os diferentes fatos envolvidos no emprego da pontuação demonstram que sua utilização é (...) polissêmica” (CHACON, 1998, p. 90), ou seja, podem

assumir diferentes significados, dependendo dos contextos em que estão inseridos e das intenções do produtor do texto.

De acordo Dahlet (2006), não há consenso sobre como caracterizar os sinais de pontuação. Mas reconhece a importância desses sinais, visto que são essenciais no processo de comunicação, desse modo, destaca que:

[...] entender os processos que dirigem a maneira de pontuar facilita o uso dos sinais, bem como sua interpretação. Vamos ver que, em muitos casos, existe mais de uma possibilidade de pontuar; que, em última análise, pouquíssimos sinais de pontuação ficam regidos pela norma enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou de interação estabelecida entre quem escreve e quem lê. (DAHLET, 2006, p. 24)

Por isso, podemos depreender que, no ensino e aprendizagem de aspectos gramaticais, como a pontuação, é preciso contextualizar sua aplicabilidade para que os discentes compreendam como escolher o sinal adequado para seu objetivo comunicativo. Essa é uma prática que pode ajudar os estudantes a entenderem qual a função da pontuação no texto.

Dahlet (2006, p. 23) critica a maneira meramente expositiva com que as gramáticas abordam o tema pontuação. Para a autora, o que se encontra, na maioria, são “nomenclaturas de estruturas gramaticais de frases e suas partes”, em que se define o emprego de um ou outro sinal, como um modelo a ser seguido. Assim, enfatiza que:

[...] na falta de uma exposição sobre os processos semânticos e interacionais que resultam na escolha de um determinado sinal, o discurso acentua o caráter normativo, deixando a impressão que a pontuação é um objeto cuja aplicação fica pronta de antemão, e pode realizar-se de uma só maneira. (DAHLET, 2006, p. 24)

Talvez, por isso, os discentes, muitas vezes, não conseguem “manobrar”, ou melhor, não conseguem usar, de diferentes modos, os sinais de pontuação em suas interlocuções e/ou produções. Isso talvez ocorra, porque, em muitos casos, os alunos não conseguem compreender, na prática, as funções semânticas que a pontuação pode desempenhar no texto, ou seja, a função de proporcionar diversas possibilidades na comunicação entre os falantes, dependendo das intenções do produtor do texto. Essa dificuldade, muitas vezes, impede que o aluno consiga encontrar implícitos em textos, isto é, intenções de seus interlocutores, escondidas atrás do emprego de algum sinal de pontuação, por exemplo.

Dessa maneira, Antunes (2003, p.149) tem toda razão quando afirma que “o interessante seria que a pontuação fosse vista, sempre, como uma coisa relacionada ao sentido, à coerência do texto, isto é, como recurso que facilita a compreensão”. Em outras palavras, podemos dizer

que o ensino da pontuação teria um resultado mais eficaz, se fosse dada ênfase também a seus aspectos semânticos e não apenas aos estruturais (sintáticos).

Nesse sentido, em nossa pesquisa, discutimos sobre metodologias (levando em consideração os aspectos semânticos e sintáticos do texto) que possam contribuir para um ensino da gramática (no caso, a pontuação) nas aulas de Língua Portuguesa que seja satisfatório para a aprendizagem dos alunos. Desse modo, a seguir buscamos discutir um pouco sobre a gramática na perspectiva do ensino

## **2.5 Ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa**

Na maioria das aulas de língua portuguesa, atrela-se o ensino da língua ao estudo de regras gramaticais. De acordo com Antunes (2009, p. 41):

No que concerne ao estudo das línguas, com raras exceções, temos tido, até o momento, um ensino centrado na gramática; melhor dizendo, em classificação e nomenclatura gramatical. Aula de língua (de língua estrangeira também!) equivalem a aula de gramática.

De acordo com Neves (1994), em pesquisa realizada com docentes do ensino fundamental e médio, a maioria dos professores de português se concentram em atividades de reconhecimento das classes gramaticais e das funções sintáticas das palavras nas frases, ou seja, priorizam um ensino de gramática centrado na reprodução de regras para falar e escrever corretamente. Infelizmente, pela nossa experiência docente, podemos constatar que, atualmente, os dados revelados na pesquisa de Neves, ainda configuram a realidade de algumas escolas.

Vale destacar que é uma visão equivocada o fato de se pensar que, para falar e escrever bem, é preciso apenas conhecer as regras de utilização da língua (“as normas gramaticais”), desconsiderando seus contextos de produção. Essa concepção de língua como conjunto de normas imutáveis tem levado a escola a reproduzir regras e mais regras, tornando o ensino da língua enfadonho e improdutivo, visto que os discentes não conseguem compreender a utilização de tais regras em suas vivências reais.

Por isso que Oliveira (2010, p. 32) afirma que “a forma como o professor vê a língua determina a maneira como ele ensina português”. Isso porque, dependendo de como o docente compreende o seu objeto de estudo, no caso, a língua portuguesa, implica na sua metodologia

de ensino, na maneira como abordará o ensino e na seleção do material didático a ser utilizado, bem como na forma de abordar questões gramaticais.

Por mais que as gramáticas tradicionais não deem destaque ao caráter dinâmico da língua, pelos estudos linguísticos, não há como negar a dinamicidade da língua. A linguística destaca o caráter interativo da língua: “uma visão de língua como um meio de interação sociocultural, que obviamente está estreitamente ligada à concepção interacionista da aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 34). Assim, nessa perspectiva, a língua é concebida como meio que proporciona a interação entre seus falantes, e, conseqüentemente, a comunicação entre eles. Sendo assim, é nessa troca que acontece o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, estudar a língua vai muito além de saber o que é certo ou errado, mas de conhecer as formas como a língua se realiza nas relações entre seus falantes. Como ressalta Antunes (2009, p. 22):

Efetivamente, a língua, sob forma de uma entidade concreta, não existe. O que existe são falantes. A língua, tomada em si mesma, não passa de uma abstração, de uma possibilidade, de uma hipótese. O que existe de concreto, de observável são os falantes, que, sempre, numa situação social particular, usam (e criam!) os recursos linguísticos para interagirem uns com os outros e fazerem circular a gama de valores culturais que marcam cada lugar, cada situação e cada tempo.

Em outros termos, a língua está em constante processo de evolução. Logo, não faz sentido pensar a língua a partir apenas de um conjunto de regras estáveis (gramática normativa). É preciso fazer a escola percebê-la por uma perspectiva interativa e prática, para que o ensino de gramática da língua também se realize por essa vertente que considere os contextos discursivos e, de fato, proporcione uma aprendizagem significativa aos discentes.

Ainda com relação à gramática, vale ressaltar que o ensino dos aspectos gramaticais da língua nas aulas de língua portuguesa é, sem dúvida, necessário. Como afirma Antunes (2009, p. 75), “não existe língua sem gramática”. Como destaca Marcuschi (2008, p. 56), “não existe a possibilidade de trabalhar a língua sem atinar para o sistema, de modo que o trabalho com a gramática tem seu lugar garantido no trabalho com a língua materna”.

Em outras palavras, no ensino de língua portuguesa, a gramática sempre estará presente. No entanto, o que pretendemos discutir a partir desse trabalho é sobre a maneira como as questões gramaticais são abordadas no ensino da língua. Como destaca Campos (2014, p. 15-16), sobre o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa, “o problema está numa metodologia baseada na repetição mecânica de informações e alheia ao uso que os falantes fazem da língua”.

Logo, considerando que “o objetivo de ensino da língua materna é desenvolver a competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 2001, p. 19), entendida aqui como ‘a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação’ (TRAVAGLIA, 2001, p. 19), acreditamos que o ensino dos aspectos gramaticais nas escolas deve ser pautado por uma perspectiva prática e reflexiva. Em outras palavras, deve focar no uso da língua em situações reais de comunicação com o intuito de preparar os discentes para se comunicar nas mais diversas situações de sua vida, bem como fazê-los refletir sobre como se dá o processo comunicativo, os elementos que constituem esse processo, como esses elementos se constituem, quais os efeitos que acarretam.

Para Perini (2002, p. 31), o estímulo à reflexão sobre a língua pode ser realizado a partir das aulas de gramática. Nesse sentido, o autor afirma que:

O estudo de gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. O aluno pode sentir que está participando desse ato de descoberta, através de sua contribuição à discussão, ao argumento, à procura de novos exemplos e contra-exemplos cruciais para a testagem de uma hipótese dada. (PERINI, 2002, p. 31)

Diante do exposto anteriormente, podemos concluir que a gramática tem imensas potencialidades como instrumento de formação intelectual dos discentes. De acordo com Campos (2014, p. 17):

o estudo bem orientado da gramática pode ajudar no desenvolvimento das habilidades cognitivas do aluno e pode, também, abrir-lhe os caminhos para um relacionamento mais profundo e amoroso com a língua portuguesa, o que sem dúvida contribui para melhorar o seu desempenho como usuário da língua.

Em outras palavras, podemos depreender que um bom planejamento para o ensino da gramática pode proporcionar uma melhor aprendizagem sobre a língua. A seguir apresentaremos algumas considerações sobre a proposta de ensinar a gramática da língua a partir de textos.

### 2.5.1 O ensino da gramática a partir do texto

Muitos estudiosos da linguagem, como Marcuschi (2008), Antunes (2009) e Geraldi (2012), com o intuito de refletir sobre o ensino e aprendizagem da língua/linguagem, discutem bastante em suas obras sobre a necessidade de um ensino da língua (consequentemente, da

gramática da língua) que seja contextualizado e baseado em contextos reais de uso, ou seja, que tenha por base o texto.

Nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, que são orientações destinadas às instituições de ensino com o objetivo de nortear o processo de ensino e aprendizagem da língua nas escolas, defende-se também a necessidade do estudo da língua materna e, conseqüentemente, da gramática da língua, por meio de textos. Desse modo, nos PCN destaca-se que:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizados, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1997, p. 29)

Como podemos depreender do exposto no trecho acima, a escola enquanto ambiente de aprendizagem que visa à capacitação dos discentes para participar de práticas de letramento, ou seja, que busca capacitar o aluno para aprender a usar a leitura e a escrita socialmente e conseguir se comunicar em situações diversas, deve primar por práticas metodológicas que possibilitem aos estudantes uma experiência prática e real. Desse modo, para que isso ocorra, a escola precisa colocar o texto como base do processo de ensino-aprendizagem.

Como destaca Marcuschi (2008, p. 51), é consenso entre linguistas que o texto deve ser a base para o ensino da língua, visto que “a comunicação linguística (e a produção discursiva em geral) não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 71). Dessa maneira, sendo o objetivo maior do estudo da língua a comunicação entre seus falantes, o trabalho com base no texto é imprescindível.

Para Antunes (2009, p. 52), “um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto”. Assim, a autora corrobora nosso pensamento de que é o texto o local mais apropriado para o estudo e reflexão sobre os diversos aspectos da língua, principalmente, os aspectos gramaticais como a pontuação, que será pauta de nossa discussão mais adiante.

Geraldi (2012) é mais enfático e critica a artificialidade como acontece o ensino da língua/linguagem no ambiente escolar. Para o autor, a escola simula os processos de aprendizagem e isso compromete e dificulta a aprendizagem dos alunos. Desse modo, enfatiza que:

Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da escrita. Na escola não se leem textos, fazem exercícios de interpretação e análise de texto. E isso nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística. (GERALDI, 2012, p. 90)

Em outras palavras, como o autor cita no trecho acima, na maioria das aulas de língua portuguesa, o ensino e aprendizagem da língua é feito de maneira descontextualizada, por meio de modelos fixos que em nada representam a interatividade do evento comunicativo. Essa prática em nada contribui para a aprendizagem dos discentes.

Por isso, em nosso trabalho, defendemos que o estudo de temas gramaticais deve ser realizado sempre a partir do texto. Isso porque acreditamos que no texto é possível aproximar os discentes da realidade discursiva que vivenciam diariamente, ou seja, é possível fazê-los compreender como os fenômenos linguísticos ocorrem na prática.

Mas o que é o texto? De acordo com Marcuschi (2008, p. 71), “o texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Desse modo, podemos depreender que o texto pode ser entendido como um produto social que se concretiza em uma ação comunicativa, constituindo-se assim em uma unidade de sentido.

Kleiman (2004, p. 45) destaca que “o texto é considerado por alguns especialistas como uma unidade semântica onde vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais”. Em outros termos, podemos dizer que o texto inteiro é uma unidade de sentido no qual as palavras e os jogos de palavras se tornam a materialidade desse texto e adquirem um significado.

Assim, vale ressaltar que no evento comunicativo sempre há “uma situação real de interação” (ANTUNES, 2009, p. 35) que se apresenta por meio de textos diversos. Logo, ao se estudar as ocorrências da língua por meio de frases soltas, fora de uma situação comunicativa, desconsidera-se a interação presente no processo comunicativo e, conseqüentemente, essa atitude pode contribuir para tornar o ensino descontextualizado e artificial.

Destacamos que essa artificialidade pode ocorrer porque um ensino que não considere o caráter interativo do processo comunicativo pode levar o aluno a não ter uma visão ampla (contextualizada) da língua em contextos comunicativos reais. Por isso talvez, muitas vezes, os discentes achem que o que aprendem na escola não faz sentido fora dela.

Antunes (2009) cita um exemplo bem interessante sobre essa questão de ensino descontextualizado, feito com base em estudos fragmentados da língua. A autora relata que presenciou uma brincadeira em que crianças simulavam uma aula. Na ocasião, o

“professorzinho” explicava a tarefa: um ditado de frases como “vovó vai à vila”, “a pipa é do papai”, Lili caiu”. Como destaca a autora:

Aparentemente, nada de mais. Na verdade, tem muito de menos. Falta a essa atividade o exercício de uma interação; falta uma função, uma finalidade para essas frases; falta uma semântica. Quando alguém, numa situação real de interação, diz: Vovó vai à vila”, sem dúvida, está respondendo a perguntas de outro, como: Pra onde vovó vai, O que a vovó vai fazer hoje, vovó vai sair. Ou seja, ninguém diz as coisas à toa, fora de um propósito comunicativo qualquer. Fora de uma dialogicidade, pelo menos, presumida. No caso em análise, pode-se ver que as frases se sucedem sem nenhuma motivação interacional. (ANTUNES, 2009, 35)

Ao relatar essa situação, a autora chama a atenção para o fato de as crianças inconscientemente reproduzirem algo que possivelmente vivenciam em sala de aula: um ensino com base em exemplos prontos que em nada considera o caráter interativo e dinâmico da língua. Assim, é importante frisar, que “se não se concebe a linguagem como uma atividade constitutivamente dialógica e funcional, seu estudo vira um exercício inócuo e sem sentido” (ANTUNES, 2009, p. 35). Por isso, consideramos que o trabalho com base no texto é tão importante, pois contextualiza todo o processo comunicativo para o aluno.

Para Koch (2006, p.16), o conceito de texto depende da concepção de língua e sujeito que se adota. Desse modo, quando se assume uma concepção de língua como reprodução do pensamento e de sujeito como detentor absoluto de suas ações, conseqüentemente, o texto passa a ser considerado como uma representação do pensamento do autor, nada mais restando ao leitor/ouvinte se não assimilar essa “representação mental”. Em outra situação, quando se considera a língua como código e o sujeito como diretamente relacionado a esse código, o texto é visto como um simples produtor para decodificação.

Nesses dois casos, o texto é tido como algo pronto e acabado, não existindo espaço para explorar os aspectos mais profundos, implícitos do texto. Como se tudo já estivesse dito explicitamente, cabendo ao leitor/ouvinte apenas reproduzir passivamente o pensamento do autor. Logo, compreende-se que nessas concepções de texto, aspectos gramaticais, como pontuação, são tratados como meros elementos formais de composição do texto, não sendo considerado qualquer efeito de sentido pelo seu uso, por exemplo.

Em contrapartida, quando se assume língua e sujeito por uma perspectiva interacional, “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação” (Koch, 2006, p, 17). Assim, o leitor, em interação com o texto, constrói o sentido (do texto) considerando informações explícitas e implícitas, ou seja, o leitor busca decifrar as intenções do autor considerando desde suas informações mais óbvias às mais escondidas. Além do mais, pode levar em conta, em sua

interpretação, suas vivências, conhecimentos acumulados, contextos relacionados, bem como “elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua organização” (KOCH, 2006, p. 17).

Assim, Antunes (2003, p. 67) salienta sobre o processo de interpretação feito pelo leitor:

Nessa busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore hipóteses, tire suas conclusões (...) Todo esforço para entender essas instruções – isto é, o que está sobre a folha de papel – só se justifica pelo que elas, as instruções, representam para a compreensão global do ato comunicativo do qual o texto é suporte.

Nesse sentido, pela perspectiva interacionista, podemos depreender que, em um texto qualquer, todos os elementos são importantes para a interpretação. Desse modo, podemos concluir que o uso de uma simples vírgula pode proporcionar uma discussão mais aprofundada em aspectos que não sejam apenas formais, podendo revelar muito das intenções do autor.

Diante do exposto acima, para o nosso trabalho, trataremos o texto sob a perspectiva interacionista por considerar que esta seja a abordagem mais abrangente no que se refere ao estudo da gramática da língua. A concepção interacionista considera que “a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Em outras palavras, a língua só se realiza a partir da interação entre os sujeitos envolvidos no processo comunicativo e isso acontece sempre por meio de textos.

De acordo com Koch (2006), na concepção interacional da língua, os sujeitos são vistos como construtores de sentido, sujeitos que dialogam (interagem) com o texto, ou seja, sujeitos (aqui entendidos como os interlocutores, leitores) que constroem seu conhecimento com base na relação que estabelecem entre si e o texto. Dessa maneira, é válido ressaltar a visão interativa do texto como importante para a produção de sentido, visto que a construção do sentido não se dar apenas a partir do texto ou do leitor, mas na interação autor-texto-leitor.

Assim, reiteramos nossa ideia de que o ensino da língua e seus aspectos linguísticos (gramaticais) por meio de textos se justifica, visto que é no texto e a partir do texto que estabelecemos a nossa comunicação. Além do mais, é no texto que “se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, codificados pela gramática e realizados de acordo com um “contrato comunicativo” vigente para os diversos gêneros textuais” (PAULIUKONIS, 2007, p. 239).

Em nosso trabalho, buscamos pôr em prática a proposta de trabalhar um dos aspectos gramaticais da língua (os sinais de pontuação) por meio de um ensino que tenha o texto como base, pois corroboramos com a proposta defendida por Antunes (2009) de que o texto deve ser o centro do estudo da língua materna. Desse modo, como destaca a autora citada acima:

O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino. (ANTUNES, 2009, p. 38-39)

Nossa preocupação maior é abordar o estudo dos sinais de pontuação a partir do local em que esses sinais acontecem, ou seja, no texto. Isso porque consideramos que é, a partir do texto, considerado aqui como a representação real do processo de comunicação, em que nossa interação discursiva ocorre, que acreditamos ficar mais evidente a relevância do estudo da pontuação. E, principalmente, mais clara a função dos sinais de pontuação para o processo comunicativo.

A seguir continuaremos discutindo sobre o texto, aprofundando um pouco o conceito de gênero textual que fará parte de nosso estudo.

### 2.5.2 O ensino da gramática e os gêneros textuais

De acordo com Marcuschi (2008, p. 154), nos comunicamos sempre através de textos que se materializam em algum gênero textual. Nos PCN (1997, p. 23), considera-se também que “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero”. Desse modo, podemos concluir que:

os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Em outras palavras, os gêneros textuais são realizações comunicativas concretas resultantes dos processos de interação entre os falantes da língua. Cada gênero reúne características que os definem e os diferenciam uns dos outros. “É assim que, pelas convenções que se estabelecem num dado momento, uma carta difere de um relatório, um editorial difere de uma notícia” (ANTUNES, 2009, p. 38).

No entanto, como salienta Antunes (2009), a estrutura dos gêneros pode ser um pouco flexível. Pode, por exemplo, apresentar variações dependendo das intenções presentes no contexto comunicativo em que está inserido. Como também pode variar “no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem” (ANTUNES, 2009, p. 55).

Por exemplo, com o passar dos tempos, o gênero carta, muito usado no passado, foi cedendo espaço para o e-mail que é um gênero que apresenta a estrutura bem parecida com a carta, mas que se diferencia, principalmente, pelo seu suporte virtual. Assim, com o processo de modernização (virtualização) de alguns meios comunicativos, o e-mail foi um gênero que surgiu para satisfazer essa modernização.

E é isso que torna o trabalho com a língua a partir do texto (gêneros textuais) produtivo, pois busca reproduzir e/ ou acompanhar a realidade e a evolução do processo comunicativo. Por isso, acreditamos que:

(...) ensinar uma língua - português, por exemplo -, desde que se pretenda a ampliação da competência comunicativa dos alunos – em função de competências sociais ainda mais amplas – pode tornar-se produtivo se *o ensino é ensino do português dos textos em circulação nos mais variados gêneros e suportes*. (ANTUNES, 2009, p. 39) (itálicos da autora)

Antunes (2009) sugere, dentre as inúmeras alternativas para estudo da língua por meio dos gêneros, a possibilidade de “analisar e sistematizar as normas gramaticais e lexicais próprias de cada gênero e das condições de circulação desse gênero” (ANTUNES, 2009, p. 39).

Assim, de acordo com a autora acima citada, “na perspectiva dos gêneros, ainda, as regras gramaticais ganhariam seu caráter de funcionalidade, uma vez que seriam exploradas de acordo com as particularidades de cada gênero” (ANTUNES, 2009, p. 580). Em outras palavras, os aspectos gramaticais da língua seriam estudados a partir de um gênero textual. Por exemplo, a vírgula usada para separar o vocativo seria objeto de estudo a partir do estudo do gênero carta que apresenta em sua estrutura a presença do vocativo.

Antunes (2009) apresenta uma proposta muito interessante para o ensino da língua materna no ensino fundamental. Como a própria autora define: “um programa de estudo de língua a partir dos gêneros” (ANTUNES, 2009, p. 61). Nessa proposta, segundo a autora, assuntos gramaticais, por exemplo, seriam abordados “por exigência do que os alunos precisam ir aprendendo, para serem comunicativamente competentes e, assim, construir e interpretar os diferentes gêneros” (ANTUNES, 2009, p. 39-40).

De acordo com Antunes (2009, p. 61), “a seleção das atividades e dos conteúdos poderia ser feita, em cada unidade, em torno de determinado gênero, que seria, assim, o objeto central de estudo dos fatos de fala, de escrita, de leitura, de análise e sistematização linguística”. Assim, o estudo da pontuação, por exemplo, seria realizado a partir das características específicas do gênero em estudo.

Pela proposta apresentada por Antunes, podemos depreender que o estudo a partir do texto conduz o professor a explorar os aspectos gramaticais, de acordo com cada gênero em estudo. Nessa perspectiva, não é o aspecto gramatical em si o mais relevante, mas a função desempenhada por ele na construção de sentidos do texto.

Por isso, mais uma vez, frisamos que não faz sentido, por exemplo, estudar os sinais de pontuação de maneira isolada, por meio de frases soltas, destacando apenas características sintáticas. No ensino da pontuação, principalmente, é importante que o aluno consiga perceber para além das características sintáticas. Em outros termos, consiga compreender ocasiões em que a pontuação se relaciona também a questões semânticas, dependendo do contexto em que está inserida.

A seguir, passaremos a tratar sobre a pontuação no texto.

## **2.6 O emprego da pontuação no texto**

O texto escrito apresenta características peculiares que merecem ser levadas em consideração no processo de ensino da língua. Os limites entre o texto oral e escrito suscitam reflexões importantes no processo de aprendizagem da escrita, pois escrever não se restringe a apenas uma reprodução da fala. Escrever requer um planejamento com o intuito de se fazer entender. Nesse processo de planejamento, um ponto comum entre alguns estudiosos sobre o processo de escrita está relacionado ao uso de elementos linguísticos, ou seja, a maioria destaca a importância dos sinais de pontuação na organização das frases e ideias no texto escrito.

Essa relação de interdependência entre pontuação e o processo de produção textual é muito bem destacada por Campos (2014, p. 61-62) quando afirma que:

Com o estudo da pontuação, o texto escrito é chamado a ocupar definitivamente o lugar central que lhe cabe nas atividades de ensino-aprendizagem da gramática. Falando de maneira bem livre, nós podemos dizer que pontuar é marcar os elementos estruturais da frase e do texto com sinais que colaboram na produção dos sentidos e orientam a interpretação.

Desse modo, podemos depreender que, no processo de escrita, a pontuação tem seu espaço garantido. Ela desempenha papel de suma importância para a organização da estrutura e das ideias do texto, com vistas a garantir o entendimento das intenções pretendidas pelo autor, bem como evitar duplas interpretações pelo leitor.

Para Antunes (2003), escrever implica um processo de, pelo menos, três etapas interdependentes, tais como: planejamento das ideias, prevendo seu interlocutor, por exemplo; escrita propriamente dita, hora da seleção de ideias e organização estrutural do texto; e, reescritura, momento de rever as escolhas lexicais e estruturais da superfície do que foi escrito (como ortografia, pontuação, etc.).

Para a autora citada acima, “produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever” (ANTUNES, 2003, p. 54). Pelo contrário, primeiro é necessário que o autor planeje seu texto, tendo cuidado em delimitar o assunto abordado, com base nos objetivos que pretende alcançar, para escolher o gênero que melhor atenda suas intenções. E, assim, delimitar como irá organizar suas ideias no texto, prevendo seu público-alvo (leitores) e decidindo sobre o nível de formalidade que seu texto deve ou não assumir.

A segunda etapa do processo de produção do texto escrito é, necessariamente, a escrita. De acordo com Antunes (2003), é nesta etapa que o autor organiza suas ideias no texto com base no seu planejamento anterior. Assim, o escritor faz a escolha das palavras e das estruturas de frases sempre pensando em como dispô-las no texto de maneira a garantir que o sentido pretendido seja alcançado.

Já a terceira etapa, a da revisão e reescrita, Antunes (2003) define como o momento de analisar todo o processo de escrita do texto: se há clareza e coerências nas ideias desenvolvidas; se conseguiu delimitar bem a temática abordada com base em seus objetivos; se cumpre as “normas da sintaxe e semântica”, bem como se respeita o emprego de aspectos, como a ortografia, pontuação e divisão de parágrafos.

No entanto, vale ressaltar, contrariando um pouco as ideias de Antunes com relação à terceira etapa de escrita do texto, acreditamos que a pontuação já esteja presente desde a primeira etapa, ou seja, no planejamento da escrita do texto. Isso porque defendemos que, diante de nossas intenções, já pensamos que sinais de pontuação podem nos garantir que nossa mensagem chegue como realmente pensamos (planejamos). Assim, na etapa da escrita, também já usamos a pontuação que julgamos ser a adequada para atender os objetivos do texto.

Ainda discutindo sobre o processo de escrita do texto, Koch e Elias (2012) destacam que, na atividade de escrita, são ativados, simultaneamente, pelo escritor, alguns tipos de conhecimentos armazenados na memória. Esses conhecimentos, ao longo dos tempos, vão

sofrendo modificações devido à atualização de nossas práticas sociais, são eles: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico e o conhecimento interacional.

De acordo com as autoras, o conhecimento linguístico diz respeito a aspectos ortográficos, gramaticais e lexicais, “adquiridos ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 37). Assim os conhecimentos linguísticos podem ser compreendidos como acordos (convenções) de utilização da língua por seus falantes. Dessa forma, as regras de ortografia, de utilização da pontuação e de seleção de palavras (léxico) são resultados de acordos que precisam ser levados em consideração no processo da escrita para garantir uma boa comunicação entre os falantes da língua.

O conhecimento enciclopédico refere-se ao conhecimento de mundo, ou seja, aos saberes referentes às vivências e às experiências pessoais. Em outras palavras, “em nossa atividade de escrita, recorreremos constantemente a conhecimentos sobre as coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente” (KOCH; ELIAS, 2012, p. 41). Essas informações acumuladas nos ajudam compreender melhor o texto.

Já o conhecimento interacional, segundo Koch e Elias (2012, p. 44), refere-se às maneiras de interação que ocorrem entre leitor e escritor por meio da linguagem. Assim é que, baseados em conhecimentos interacionais, o produtor consegue: organizar o texto para que o leitor perceba suas intenções e os objetivos pretendidos na produção do texto; escolher a variante linguística, bem como gênero textual adequado à situação de comunicação; e ainda utilizar-se de “vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto, por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais” (KOCH e ELIAS, 2012, p. 48-49).

De acordo com o que se discute nos PCN (1997, p. 48), “aprender a escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua – os aspectos notacionais – e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever – os aspectos discursivos”. Em outras palavras, para escrever o aluno precisa compreender a natureza do sistema da escrita que está relacionado à representação gráfica da linguagem por meio de convenções, como a ortografia e a pontuação, por exemplo. E também entender as características da linguagem em uso, as relações de interação que se estabelecem em contextos diversos para escrever de modo que seja compreendido.

Ainda sobre o processo de escrita, de acordo com o que se discute na BNCC (2018, p. 77), o tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, dentre as quais – conhecimento dos aspectos notacionais e

gramaticais, como ortografia, pontuação adequada, etc. Isso porque o aluno precisa ter noção de como organizar as suas ideias no texto de forma que seja compreendido pelo seu interlocutor.

Nesse sentido, podemos concluir que, nas atividades de escrita, faz-se imprescindível a presença de sinalizadores linguísticos como, por exemplo, os sinais de pontuação, que funcionam no texto escrito de modo a organizar e a dar direcionamentos sobre a leitura. Conforme destaca Chacon (1998, p. 133):

a pontuação deve ser vista em uma interlocução e que o meio dessa interlocução é a escrita, uma vez que é nela que se encontram as marcas através das quais o escrevente sinalizará ao leitor as relações entre as partes das orações, bem como a forma preferencial de leitura.

Desse modo, no ensino da produção escrita não se pode desconsiderar a relevância de estudar os aspectos gramaticais. No entanto, o que se observa, na maioria das vezes, nas aulas de língua portuguesa, principalmente, no que se refere ao estudo da pontuação, é um ensino desconectado do restante do texto. Um ensino feito com base em frases isoladas, apenas por meio de replicação de regras. Isso, possivelmente, tem distanciado o aluno de uma aprendizagem efetiva sobre a função da pontuação no texto, visto que, como frisa Antunes (2003 p. 151), “a análise de frases soltas, descontextualizadas, não favorece o reconhecimento dessa dependência entre a linguagem e seus contextos de uso”.

No entanto, vale ressaltar que com relação ao ensino da língua, não se trata de excluir as regras de gramática ou de entender que o seu estudo se restringe a nomear todos os sinais de pontuação, por exemplo, mas de compreender que “ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso” (POSSENTI, 1996, p.86). Ensinar considerando as situações concretas em que essas regras são utilizadas.

Assim, consideramos relevante proporcionar um ensino reflexivo da pontuação integrado à produção escrita. Um ensino que seja feito a partir do estudo do texto como um todo. Isso porque é na sua atividade de produção que o aluno irá compreender o quão importante é a pontuação na escrita do texto e entender que, dependendo das suas escolhas, o sentido do que deseja dizer pode ganhar um significado diferente.

A seguir, analisaremos a perspectiva dos gramáticos tradicionais e linguistas a respeito do ensino da vírgula, visando debater sobre as contribuições que ambas as concepções podem dar para o ensino e aprendizagem desse sinal de pontuação em sala de aula. Dessa maneira, com esse estudo discutimos a importância de se considerar, no ensino da pontuação, para além da sintaxe.

### 2.6.1 Sobre o ensino da vírgula

Ao tratar sobre o tema pontuação, a vírgula aparece como um dos sinais que mais suscitam dúvidas no seu emprego. De acordo com Piacentini (2003, p. 11), essa dificuldade existe porque “a vírgula se reveste de alta subjetividade”, ou seja, a autora admite que em muitos casos o emprego ou não da vírgula varia dependendo do escritor. Acreditamos que isso ocorra devido a ideia difundida, durante bastante tempo, por alguns estudiosos da língua, de que o uso da vírgula está diretamente relacionado às pausas na fala.

Sendo assim, é perfeitamente justificável, como Piacentini (2003) destaca, que uns usem a vírgula demais e outros usem de menos, visto que cada um marcaria a pausa que quisesse em seus textos. No entanto, a autora salienta que vírgulas demais ou de menos atrapalham a compreensão do texto. Logo, é preciso saber o momento exato de usá-las. “Para que seja assim, é importante conhecer e compreender as regras que orientam o seu uso” (PIACENTINI, 2003, p. 11). Vale salientar que são regras que orientam, mas que não delimitam o uso.

Desse modo, vale destacar algumas observações da autora com relação ao emprego da vírgula no texto que podem contribuir para desfazer algumas incompreensões:

**A vírgula é gramatical (lógico-sintática).** Não é usada para marcar uma pausa. A pontuação gramatical nem sempre corresponde a uma pontuação expressiva. **Na leitura, pode haver pausa onde não há vírgula.** Mas onde há vírgula, muda-se o tom de voz, a inflexão. **A vírgula pode ser pessoal.** Quando serve para dar realce(...) **O principal objetivo da vírgula é esclarecedor.** Ela deve esclarecer o sentido da frase, não deixando margem a dúvidas e ambiguidades. (PIACENTINI, 2003, p. 11-12) (Grifos da autora)

Em outras palavras, podemos depreender do exposto acima que o uso da vírgula não segue um padrão imutável. Pelo contrário, o emprego desse sinal de pontuação é bastante variável, podendo assumir desde características formais (estritamente sintáticas) às relacionadas ao sentido (realce no texto), bem como pode ainda indicar pausas de entonação da linguagem oral, dependendo do contexto em que ocorre. O que vale, em todos os casos, é o fato de que a vírgula deve sempre esclarecer para o leitor o sentido do texto, sem deixar espaço para ambiguidades.

Assim, considerando a natureza sintático-semântica do emprego da vírgula, mais uma vez, reforçamos nossa ideia de que o estudo da pontuação não pode ter só critério sintático, como defendem alguns gramáticos tradicionais. No estudo da pontuação, sobretudo da vírgula, é preciso considerar as características (sintáticas, semânticas, discursivas, estilísticas, pragmáticas) que possam estar relacionadas ao texto. Caso contrário, corre-se o risco de o

sentido do texto ser prejudicado. No entanto, mais uma vez reforçamos que, para o nosso estudo, nos detemos apenas aos aspectos sintático-semânticos devido ao tempo destinado à pesquisa.

Como destaca Luft (2002, p.10), o uso da vírgula “pode parecer, à primeira vista, um risquinho supérfluo, inútil. No entanto, em muitos casos, ela exerce importante função distintiva” e pode causar mudanças de sentido significativas no texto. Assim, é importante que nas situações em que ela (a vírgula) aparece estejamos atentos ao contexto comunicativo para deprendermos o significado que seu uso (ou não) pode acarretar ao texto.

De acordo com Uchôa (2010, p. 122), o ensino sobre o emprego da vírgula, muitas vezes, se baseia em proibições e condenações. Durante as aulas é comum explicações, como: “não se separa, por vírgula, o sujeito do predicado”, por exemplo. E não há um aprofundamento, um debate sobre os motivos dessas proibições. Assim, “em geral, o discente não sabe justificar o porquê de tais impedimentos, pois fazem parte de uma prática de ensino gramatical mecanizada” (UCHÔA, 2010, p. 122).

Logo, podemos depreender que o grande problema de ensinar sobre o emprego da vírgula (e sobre a gramática da língua, de um modo geral) pode estar relacionado também à metodologia adotada. Até porque, no ensino da vírgula, não temos como fugir das explicações metalinguísticas sobre as regras que, querendo ou não, são convenções adotadas por um sistema (a língua). No entanto, não podemos nos prender, nos limitar a elas, visto que, como já discutimos ao longo desse texto, a regra pela regra torna o ensino enfadonho e sem nenhuma motivação para o aluno, visto que os discentes podem não perceber funcionalidade no que estão estudando.

De acordo com Silva e Brandão (2007, p. 125), “a pontuação deve ser primeiramente transformada em algo “observável” para a criança (aqui estendemos essa afirmação também para os jovens), explorando as situações de pontuação nos próprios textos impressos trabalhados em sala de aula, bem como textos produzidos pelos alunos”. Desse modo, entendemos e concordamos que o ensino da pontuação (e, conseqüentemente, da vírgula) deve partir do texto que é seu local de realização concreta.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 61) aconselham um ensino baseado em uma variedade de textos para apropriação dos sinais de pontuação pelos alunos. Para as autoras, com relação à pontuação, “*nos localizamos no terreno de conhecimentos socialmente transmitidos, não-dedutíveis*” (FERREIRO E TEBEROSKY 1999, p. 61). Segundo as autoras, cada sinal tem seu próprio nome e cada um desempenha uma função no texto e/ou contexto comunicativo que nem

sempre é simples de entender. Logo, podemos depreender que estudar a pontuação a partir do evento comunicativo concreto (texto) possa facilitar a aprendizagem sobre esses sinais.

De acordo com o que se discute nos PCN (1997, p. 59) sobre a aprendizagem da pontuação, vale destacar que:

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

Nos PCN (1997, p. 59) ressalta-se ainda que para pontuar não basta decorar um conjunto de regras, mas aprender a maneira de usá-las no texto de modo a adquirir o sentido pretendido. Assim, essa aprendizagem da pontuação só pode ocorrer sob orientação de uma pessoa que já tenha adquirido essa habilidade (supostamente o professor). Desse modo, pode ser uma metodologia com base em: conversas sobre as escolhas da pontuação; análises de alternativas a partir dos pontos de vista adotados para pontuar; observações dos usos característicos da pontuação em diferentes gêneros textuais; bem como, análises dos efeitos estilísticos obtidos no uso da pontuação por bons autores.

A seguir apresentaremos algumas considerações sobre o uso da vírgula para isolar o vocativo.

### 2.6.2 O uso da vírgula para isolar o vocativo

A vírgula é um sinal de pontuação que tem várias funções. Neste trabalho, tratamos especificamente da vírgula para isolar o vocativo. Mas o que é o vocativo? Qual a sua função do texto? Qual a relação do vocativo com a vírgula? Essas são algumas perguntas que podem despertar algumas dúvidas e que precisam ser esclarecidas para ajudar na interpretação e produção de textos que apresentem a presença de vocativos.

De acordo com Piacentini (2003, p. 29), o “vocativo é o termo que serve para interpelar, chamar alguém. É um elemento intercalado, marginal, estranho à estrutura da oração. Por isso deve ser isolado – com uma ou duas vírgulas, conforme a posição onde estiver”. Desse modo, podemos depreender que o vocativo tem uma relação estrita com a pontuação, especialmente, com a vírgula.

No entanto, apesar de não fazer parte da estrutura da oração, é essencial compreender como o vocativo se apresenta no texto para que assim seja garantida uma correta interpretação em situações em que ele (o vocativo) apareça. Para exemplificar a dificuldade de compreensão que a ausência da vírgula para isolar o vocativo pode causar em um texto, podemos citar a música de Chico César: “Respeitem meus cabelos, Brancos”.

O título da referida canção, com a presença da vírgula, usada para marcar o vocativo, ganha uma carga de sentido que é confirmada no contexto da música: o autor de modo imperativo está pedindo/exigindo que o povo (população) branca respeitem os seus cabelos que, pelo contexto da música, podemos depreender que são cabelos de uma pessoa negra. Se por um acaso, a vírgula for retirada, o sentido do enunciado mudará completamente. A palavra “Brancos” passará a ser apenas uma característica da palavra cabelos. Essa última interpretação muda todo o contexto de sentido da música, inclusive as intenções reflexivas do autor (de fazer o interlocutor pensar sobre preconceito racial) que estão explícitas na letra da canção. Desse modo, no processo comunicativo, se os interlocutores não estiverem atentos a um pequeno detalhe como esse, a comunicação entre eles poderá ser comprometida.

### **3 O CAMINHO PERCORRIDO: ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa. Primeiro, falamos sobre a caracterização da pesquisa. Depois, especificamos o ambiente e os participantes do estudo.

Em seguida, apresentamos os instrumentos de coleta e observação dos dados: a sondagem, realizada com a descrição do livro didático, utilizado pela oitava série (turma diagnosticada), na escola lócus desta pesquisa, no que diz respeito ao ensino da pontuação (da vírgula); e a atividade diagnóstica, utilizada para identificar e delimitar o objeto da pesquisa e, assim, definir a elaboração do material didático.

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

A primeira etapa da pesquisa (a etapa do diagnóstico) pode ser caracterizada como a primeira etapa (fase exploratória) de uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação apresenta algumas fases ao longo de sua execução e, a primeira delas, é a fase exploratória: momento de identificar (o problema).

Ainda de acordo com Thiollent (1986, p. 14), vale ressaltar que:

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Desse modo, podemos depreender que, na pesquisa-ação, há uma relação ativa entre pesquisador e participantes da pesquisa em relação ao estudo desenvolvido.

Por isso, consideramos que a primeira etapa da nossa pesquisa corresponde a uma pesquisa-ação. Isso porque a professora-pesquisadora identificou o problema e coletou dados para descrição desse problema, diretamente do universo pesquisado (a sala de aula), por meio da realização de uma atividade diagnóstica que envolveu todos os alunos da turma.

No entanto, devido à pandemia, ocasionada pelo Covid-19, no ano de 2020 (ano de realização do estudo), foi necessário fazermos um redirecionamento no desenvolvimento da pesquisa. Para isso, nos pautamos na Resolução nº 003/2020 que definiu as normas sobre a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso para a sexta turma do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), devido ao enfrentamento da pandemia do Covid-19, no âmbito da

esfera acadêmica. De acordo com a referida resolução, os trabalhos de conclusão do mestrado (da sexta turma) poderiam ter um caráter propositivo, sem precisarem ser aplicados em sala de aula presencial.

Dessa maneira, após a coleta dos dados do diagnóstico, que já havia sido feita antes do início da pandemia de Covid-19, abandonamos a metodologia da pesquisa-ação. Isso ocorreu porque não seria mais possível o contato presencial com a turma, visto que as aulas presenciais (do ano letivo de 2020) foram suspensas. As aulas continuaram remotamente, ou seja, por meio de recursos virtuais. No entanto, avaliamos que não seria satisfatório continuar com a intervenção porque alguns discentes apresentavam muita dificuldade de assistir às aulas virtualmente devido à falta de acesso à internet.

Dessa maneira, adotamos a metodologia de organizar uma proposta de material didático. Para isso, redirecionamos o nosso estudo e começamos a desenvolver uma pesquisa descritiva de cunho predominantemente qualitativo, visto que primeiro queríamos conhecer melhor o contexto de aprendizagem de nossos alunos para então pensar uma proposta de atividade didática. De acordo com Gil (2010, p. 27), “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição de características de determinada população”. Ainda segundo Gil (2010, p. 29), quanto aos métodos empregados para análise e interpretação dos dados, as pesquisas podem ser classificadas pela “natureza dos dados (pesquisa quantitativa e qualitativa).

Assim, por seus objetivos, esta pesquisa pode ser caracterizada como descritiva, uma vez que busca descrever (a partir do estudo do diagnóstico) o desempenho dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Em outras palavras, a pesquisa descreve a aprendizagem dos alunos em relação ao uso da vírgula, mais especificamente, da vírgula para isolar o vocativo. Esse estudo descritivo nos ajudou a especificar e delimitar os conteúdos que seriam abordados na elaboração do material didático.

Além do mais, a pesquisa, por meio da sondagem (descrição do livro didático utilizado pela turma da oitava série), descreve o contexto didático (material didático disponível) que os sujeitos da pesquisa tinham a sua disposição para sanar as suas dificuldades de aprendizagem com relação ao problema detectado (uso da vírgula para isolar o vocativo). Em outras palavras, descrever o livro didático possibilitou à pesquisadora perceber a necessidade (ou não) de uma complementação de material didático para agir sobre o problema.

No meio educacional, principalmente, fazer um estudo descritivo é muito positivo. Esse procedimento possibilita ao pesquisador conhecer mais especificamente o universo do problema pesquisado, para discutir e ajudar a solucioná-lo. No caso do estudo em questão, a pesquisa descritiva possibilitou conhecer, mais detalhadamente, as características relacionadas

à aprendizagem da pontuação (vírgula) do grupo estudado. Desse modo, foi muito relevante para as discussões teóricas e, principalmente, para a elaboração do material didático.

Acreditamos que esse estudo descritivo é importante porque pode guiar possíveis leitores desse trabalho no que se refere a utilização do material didático que será apresentado mais adiante. Isso porque o conhecimento do contexto (nível de conhecimento dos estudantes com relação ao assunto abordado) pode ajudar a perceber se o material que será apresentado é adequado para o seu contexto educacional.

Por exemplo, esse material foi elaborado a partir das dificuldades de aprendizagens com relação a pontuação de alunos de uma turma de oitava série do ensino fundamental. No entanto, será que esse mesmo material pode ser utilizado em uma turma de sexto ano ou mesmo em uma turma de oitava série em outra escola? Isso quem vai definir é o professor. Por isso, ressaltamos que é importante, antes de utilizar e/ou preparar qualquer material didático suplementar, conhecer as reais dificuldades de seus alunos.

Com relação à natureza da pesquisa, o estudo aborda uma perspectiva predominantemente qualitativa, visto que prioriza o estudo interpretativo dos dados que foram coletados (produções diagnósticas e descrição do livro didático). Contudo, em alguns momentos, precisa lidar com números, ao fazer o levantamento estatístico das ocorrências dos usos da vírgula nas produções dos alunos e, assim, assume também características quantitativas. Desse modo, a nossa pesquisa pode ser caracterizada uma pesquisa quanti-qualitativa.

No entanto, vale ressaltar que o estudo quantitativo não é menos importante que o qualitativo. Como destaca Bauer *et al.* (2011, p. 24) “não há análises estatísticas sem interpretação”, ou seja, os dados numéricos também precisam ser interpretados.

### **3.2 Ambiente e participantes do estudo**

A primeira etapa da pesquisa (diagnóstico) foi realizada em uma escola pública, localizada na zona urbana da cidade de Palhano, no Ceará, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação, da referida cidade. Essa instituição de ensino atende jovens entre 12 e 16 anos de idade (alguns fora de faixa) oriundos da sede e zona rural do município e funciona nos turnos matutino e vespertino. Vale destacar que a maioria das famílias dos discentes da referida escola são assistidas por programas governamentais, como bolsa família. E alguns alunos dependem de transporte escolar para ir à escola.

A escola onde foi realizado o diagnóstico da pesquisa funciona no mesmo prédio desde a sua construção inicial, em 1960. O prédio já passou por algumas reformas e mantém uma estrutura conservada. A referida escola dispõe de uma estrutura plana, porém com algumas áreas em desnível que dificultam a acessibilidade e mobilidade dos estudantes e funcionários. Atualmente, seu quadro de funcionários é composto por: 01 diretora; 01 coordenadora; 02 merendeiras; 03 auxiliares de serviços gerais; 01 vigia; 17 professores, sendo 15 efetivos e 02 com contrato temporário.

A escola dispõe de 06 salas de aula (com ventiladores e sem climatização) onde são ministradas aulas para turmas regulares do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental. Pela manhã, são ministradas aulas para: 02 sextos anos, 01 sétimo ano, 01 oitavo ano e 02 nonos anos. À tarde, são ministradas aulas para: 01 sexto ano, 02 sétimos anos, 02 oitavos anos e 01 nono ano.

A escola dispõe de um laboratório de informática, mas sem funcionamento, porque as máquinas (computadores) são muito antigas; 01 cantina; 01 depósito para merenda; 01 quarto que serve de depósito para materiais inservíveis; 01 banheiro feminino (dentro do prédio da escola) com 03 divisórias e 01 chuveiro; 01 banheiro masculino (dentro do prédio da escola) com 02 divisórias, 03 miquitórios e 01 chuveiro; 01 sala para professores, 01 biblioteca; 01 sala em que funcionam coordenação/direção e secretaria com 01 banheiro e 01 almoxarifado; e 01 pátio coberto. Vale destacar que a escola desenvolve alguns projetos educativos que são conduzidos pelos professores em suas respectivas disciplinas.

Os sujeitos participantes da etapa do diagnóstico da pesquisa são alunos do 8º ano, do turno vespertino. A turma possui 37 alunos matriculados, sendo 19 meninos e 18 meninas. A faixa etária entre 13 e 16 anos. A sala possui alunos da zona rural e urbana. Com relação à infrequência, mais de 90% da turma frequenta assiduamente as aulas.

O nível de aprendizagem da maioria dos estudantes, considerando os resultados das avaliações escolares e o andamento das aulas, é satisfatório. No entanto, alguns alunos têm dificuldades de compreensão dos conteúdos. De modo geral, a turma participa das atividades propostas e demonstra interesse em aprender. Existem alguns casos pontuais de indisciplina e ocorrem, ao longo das aulas, algumas conversas paralelas, mas tais conversas não chegam a atrapalhar o andamento das atividades na turma.

### **3.3 Instrumentos e procedimentos para coleta dos dados**

A seguir, apresentamos as etapas da coleta de dados para pesquisa.

### 3.3.1 Sondagem: descrição do livro didático da oitava série do ensino fundamental

Antes de iniciar a preparação do material didático proposto na pesquisa, realizamos uma atividade de sondagem. Desse modo, fizemos a descrição do livro didático adotado na turma diagnosticada. Para nosso estudo, consideramos sondagem uma técnica de investigação que utilizamos para constatar a necessidade de ensinar sobre o conteúdo pontuação, especificamente, sobre a vírgula.

Na atividade de sondagem, realizamos a descrição do livro didático utilizado na oitava série (turma diagnosticada) com relação ao ensino da pontuação. Com essa atividade pretendíamos saber se o livro didático adotado na turma da oitava série do ensino fundamental, abordava o estudo de algum sinal de pontuação. Em caso afirmativo, pretendíamos verificar quais e como seriam as propostas das atividades acerca do referido assunto.

Desse modo, iniciamos a sondagem. A escola lócus dessa pesquisa, na oitava série do ensino fundamental, na disciplina de língua portuguesa, utilizava o livro didático “Se liga na língua”. O referido livro foi publicado pela editora moderna e tem como autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. A partir da atividade de sondagem, verificamos que cada volume, da coleção para oitava série, apresenta oito capítulos, cada um com um gênero textual como foco de estudo.

No referido livro didático, os capítulos são subdivididos em seções comuns a todos, como: leitura 1, leitura 2, se quiser saber mais, gênero na prática (com o nome do gênero em estudo), textos em conversa, mais da língua, isso eu já vi (ou isso eu ainda não vi); e seções que não se repetem em todos os capítulos, como: conversa com arte, expresse-se, leitura puxa leitura, páginas especiais, entre saberes e biblioteca cultural em expansão.

Com relação aos tópicos que aparecem em todos os capítulos, falaremos um pouco sobre a abordagem que cada um pretende fazer ao longo do livro didático. Na seção “leitura 1”, os autores exploram o sentido global de um texto levando à análise de características do gênero textual que é o foco do capítulo. Por exemplo, no capítulo 1, o gênero explorado é a reportagem. Na seção “leitura 2”, há um espaço para reflexão de questões que exploram a construção de sentidos dos textos, sempre levando em consideração as características do gênero.

Na seção “se quiser saber mais”, os autores aprofundam o estudo de algum aspecto do gênero explorado no capítulo. No tópico que explora o gênero em estudo na prática, os autores apresentam passo a passo as propostas de produção para o gênero. No tópico “textos em conversa”, há a exploração de características intertextuais dos textos em estudo. Por exemplo, um texto que dialoga com um dos textos presentes nas seções leitura 1 e 2.

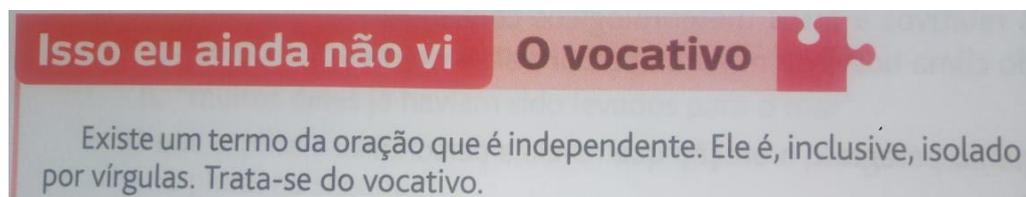
Nas seções “mais da língua” e “isso eu já vi” (ou “isso eu ainda não vi”), os autores exploram, por meio de textos de variados gêneros, alguns fenômenos linguísticos da língua e a percepção desses fenômenos na construção dos sentidos. Percebemos que, nessas seções, há um estudo mais direcionado para aspectos formais da língua, ou seja, aspectos relacionados às regras de uso convencionadas pela gramática normativa.

No entanto, vale destacar que percebemos, na maioria das seções, “mais da língua” e “isso eu já vi” (ou “isso eu ainda não vi”), o cuidado dos autores em abordar o estudo dessas regras de maneira contextualizada. Os escritos sempre iniciam o estudo por meio de algum gênero, com a preocupação de fazer o discente observar a ocorrência do fenômeno linguístico, em discussão, a partir do texto. Em seguida, explicam o fenômeno em estudo e propõem atividades que visam fazer o aluno refletir e aprender sobre o assunto em discussão.

Entretanto, constatamos que nenhum capítulo ou seção do livro didático “Se liga na língua”, adotado na oitava série para a disciplina de língua portuguesa, faz qualquer estudo sobre os sinais de pontuação. Em nenhum momento é dedicado espaço para tratar sobre a pontuação dos gêneros textuais em estudo. Consideramos isso uma falha, pois a pontuação é um dos recursos linguísticos responsáveis por tornar o texto compreensível. Logo, consideramos importante que a pontuação seja objeto de estudo e reflexão constante nas aulas de língua portuguesa, ao longo de todas as séries do ensino fundamental.

No capítulo 6, na seção “Isso eu ainda não vi” (página 226), ao abordar o estudo sobre o vocativo, os autores apenas citam que o vocativo pode ser isolado por vírgulas, mas não aprofundam o assunto sobre o sinal de pontuação citado, como mostrado a seguir:

Figura 1 – Trecho da abordagem sobre o vocativo no livro didático descrito



Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 226).

Também no capítulo 7, no tópico “Isso eu ainda não vi” (página 255), os autores, ao falarem sobre o aposto, fazem uma breve referência ao fato de o aposto vir separado, no texto, por algum sinal de pontuação (vírgula, travessão, dois-pontos). No entanto, mais uma vez, sem nenhum aprofundamento no assunto sobre a pontuação, como especificado abaixo:

Figura 2 - Trecho da abordagem sobre o aposto no livro didático descrito

Em geral, os apostos vêm separados por vírgulas, travessões ou dois-pontos. Apenas o aposto que especifica um termo com sentido genérico não é separado.

Fonte: Ormundo e Siniscalchi (2018, p. 255).

Dessa maneira, podemos subentender, pela referência que os autores fazem ao uso da vírgula, nas duas seções citadas anteriormente, que eles consideram que, nesta série (8ª série), os alunos já tenham um conhecimento consolidado sobre pontuação, talvez pelo fato de este ser um assunto tratado, principalmente, nas primeiras séries (ensino fundamental I). No entanto, na prática, sabemos que essa não é uma realidade. Os discentes, muitas vezes, concluem o ensino fundamental ainda com muitas dificuldades em relação à pontuação.

Por isso, com relação ao estudo dos sinais de pontuação, Campos (2014, p. 12) destaca que a pontuação, apesar de ser um assunto próprio da primeira fase do ensino fundamental, precisa ser constantemente retomada nos anos subsequentes, pelo fato de a maioria dos alunos apresentarem, ao longo de sua vida escolar, muitas dificuldades com relação à escrita. De fato, concordamos que esse é um problema que faz parte da rotina escolar.

Assim, pela descrição do livro didático de língua portuguesa “Se liga na língua”, que é o utilizado na turma da oitava série do ensino fundamental, da escola lócus da nossa pesquisa, percebemos, como destacado anteriormente, que no referido livro não há nenhum enfoque sobre a temática pontuação. Os autores, mesmo nas atividades relacionadas à produção textual, não dedicam nenhum espaço para o estudo e reflexão sobre o uso da pontuação no texto (consequentemente, não há espaço dedicado ao estudo e reflexão da vírgula).

No entanto, pelas atividades propostas aos discentes durante as aulas de língua portuguesa, percebemos que os alunos têm muita dificuldade de usar a pontuação em seus textos (especialmente, a vírgula). Desse modo, julgamos necessário pensar estratégias de ensino que pudessem suprir essa lacuna do livro didático com relação ao ensino dos sinais de pontuação, especialmente, do uso da vírgula.

Dessa maneira, elaboramos um material didático (em formato de oficinas de aprendizagem) como sugestão para ser aplicado durante as aulas de língua portuguesa da turma da oitava série. Com o referido material didático objetivamos proporcionar, aos discentes da oitava série do ensino fundamental, um ensino e aprendizagem dos sinais de pontuação (especialmente, da vírgula para isolar o vocativo) que se reflita nas suas produções escritas.

Diante do exposto acima, julgamos importante que o professor tome a iniciativa de completar os assuntos contemplados nos livros didáticos, quando perceber alguma lacuna com relação ao estudo de um assunto que considere importante para aprendizagem dos discentes. Essa prática deve ser difundida para que os docentes não se sintam presos apenas aos conteúdos abordados nos livros didáticos. Até porque, quem realmente sabe a necessidade de aprendizagem do aluno e o momento certo de intervir é o professor que está constantemente em sala de aula com os discentes.

Dessa maneira, podemos considerar que o professor busca conhecimento para guiar a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo, tempo esse processo contribui para a sua autoformação. Com destaca Maciel (2003, p. 2):

É apropriando-se do próprio conhecimento e do próprio saber, que o professor passa a adquirir mais confiança em si mesmo e maior clareza sobre aquilo que ensina, como ensina e por que ensina, podendo fazer do seu trabalho um processo de permanente investigação e um meio de construir novos referenciais teórico-práticos necessários à sua formação.

Em outras palavras, podemos depreender que o trabalho de pesquisa pedagógica do professor contribui para a sua formação pessoal e profissional.

### 3.3.2 A atividade diagnóstica: produção da carta do leitor

Após a atividade de sondagem, foi realizada uma atividade diagnóstica. Nesta etapa, foi solicitado aos alunos a produção do gênero carta do leitor. A escolha do gênero aconteceu por este se tratar de gênero que desperta uma interação, ainda que com um destinatário desconhecido, a respeito de uma situação (matéria jornalística) que o remetente (no caso, o aluno) deseja reclamar, elogiar e/ou criticar.

Além do mais, o gênero carta, de modo geral, é um gênero que está presente constantemente no dia a dia dos discentes. Por exemplo, frequentemente, os estudantes escrevem cartinhas para os professores e para os colegas na sala. Desse modo, com o estímulo à escrita da carta do leitor, os alunos puderam perceber que o gênero carta pode assumir nomenclaturas diferentes dependendo dos objetivos e pretensões dos seus escritores.

De acordo com Alves Filho (2011, p. 139), com relação à situação de produção da carta do leitor, vale destacar que:

as cartas de leitor surgem como respostas dos leitores de jornais e revistas a outras leituras ou a acontecimentos em sua vida em sociedade. Portanto, o ponto de partida para a produção de cartas de leitor precisa ser a leitura de jornais e revistas (notícias, reportagens, quadrinhos, editoriais, outras cartas de leitor) ou a observação de problemas da vida cotidiana.

Com relação à estrutura do gênero carta do leitor, Alves Filho (2011) destaca que o texto mantém praticamente as mesmas características das cartas em geral, com seção de contato, núcleo da carta e despedida. No entanto, o referido autor enfatiza que a carta do leitor não é publicada no jornal ou revista da mesma maneira que foi escrita pelo leitor, ou seja, ao ser publicada na revista/jornal “é comum que desapareça a seção de contato e fique apenas o núcleo do texto, a assinatura e dados de identificação”. (ALVES FILHO, 2011, p. 137)

Vale destacar que não foi nosso objetivo analisar características composicionais do gênero carta do leitor. Tínhamos a pretensão apenas de tê-lo como suporte para aplicação do diagnóstico da pesquisa.

Em nossa pesquisa, desde a etapa do diagnóstico, buscamos trabalhar com gêneros textuais. Isso porque, como já discutido no nosso referencial teórico, achamos importante vivenciar a aprendizagem a partir de textos que retratem situações reais de comunicação. Consideramos essa prática positiva, pois assim acreditamos que fica mais fácil para o estudante perceber que o aprendizado que ele obtém na escola pode ser usado em situações que extrapolam os muros do ambiente escolar.

### 3.3.2.1 A aplicação do diagnóstico (apêndice A)

Nesta etapa da pesquisa, realizada no dia 10 de fevereiro de 2020, participaram trinta e um alunos. Para a atividade, primeiro os alunos foram convidados a participar de uma roda de leitura em que a professora-pesquisadora apresentou algumas edições da revista Língua. A referida revista foi escolhida porque apresenta uma grande variedade de reportagens e tem vários exemplares na biblioteca da escola.

Depois, os alunos foram convidados a escolher algumas matérias para ler. Em seguida, foi destinado um tempo para que os estudantes comentassem oralmente algumas reportagens lidas. A participação foi relativamente boa, a maioria dos estudantes comentaram suas leituras. No início da atividade, alguns alunos demonstraram desinteresse pela aula, mas mudaram de atitude e participaram das atividades propostas.

Na sequência, a professora-pesquisadora fez uma breve explicação para a turma sobre as características do gênero carta do leitor e local de circulação. Durante a apresentação, alguns alunos relataram que não conheciam o gênero carta do leitor, mas que sempre escreviam cartinhas para amigos e/ou familiares. Em seguida, a professora-pesquisadora pediu que cada discente escolhesse uma reportagem para enviar uma carta do leitor ao editor da revista em que a mesma foi publicada, fazendo seu comentário sobre a matéria. A maioria gostou da proposta, no entanto, alguns alunos demoraram para iniciar a produção (foi preciso a insistência da professora-pesquisadora). De qualquer maneira, ao final da aula, todos os trinta e um alunos presentes entregaram a produção solicitada.

Para realização da atividade, após a escolha da reportagem, a professora-pesquisadora sugeriu aos alunos o preenchimento de um roteiro para o planejamento da escrita. O referido roteiro tinha o objetivo de ajudar os alunos a organizar as suas ideias antes da produção da carta. O roteiro era composto pelas seguintes perguntas: qual a reportagem lida (nome da reportagem e autor)? Em que veículo de comunicação foi publicada? Sobre o que fala a reportagem? Qual a sua opinião sobre a reportagem escolhida? Por quê? Quem será o seu destinatário?

A seguir a proposta de produção textual que foi solicitada aos discentes:

Proposta de produção textual
<p>O gênero <b>carta do leitor</b> é um tipo de carta veiculada, geralmente, em jornais e revistas, onde os leitores podem apresentar suas opiniões sobre determinada matéria publicada.</p> <p>Desse modo, após a leitura de algumas das reportagens <b>da revista Língua</b>, solicitamos que vocês realizem as seguintes etapas para a realização da atividade de produção textual: primeiro, escolham uma reportagem que tenham gostado ou não; em seguida, escreva uma carta do leitor sobre a matéria que você escolheu para ser enviada ao editor do jornal em que ela foi publicada. Na carta, você poderá elogiar, criticar e/ou sugerir matérias.</p> <p>Boa escrita!</p> <p>Dica! Para ajudar, antes da escrita da carta do leitor, façam um pequeno rascunho de suas opiniões sobre a matéria.</p>

Após a atividade de produção textual, todas as produções foram recolhidas para, posteriormente, serem observadas com o objetivo de investigar qual a maior incidência de desvios cometidos pelos alunos, em relação ao uso da vírgula, bem como as características

desses desvios. Dessa forma, com essa atividade foi possível delimitar ainda mais o objeto de estudo da pesquisa (que será apresentado na seção seguinte).

### 3.3.2.2 Definição do objeto da pesquisa: a vírgula para isolar o vocativo

Pela observação das atividades desenvolvidas em sala de aula e a nossa longa experiência como docente da disciplina de língua portuguesa, percebemos que os discentes têm muita dificuldade para usar os sinais de pontuação, principalmente, a vírgula. Desse modo, delimitamos nosso estudo sobre pontuação para tratarmos, especificamente, sobre a vírgula.

No entanto, não era possível, ao mesmo tempo, abordar todas as ocorrências desse sinal. Assim, para nosso estudo, resolvemos aplicar uma avaliação diagnóstica com o objetivo de observar qual emprego da vírgula causava mais dificuldade aos discentes na hora de produzir seus textos.

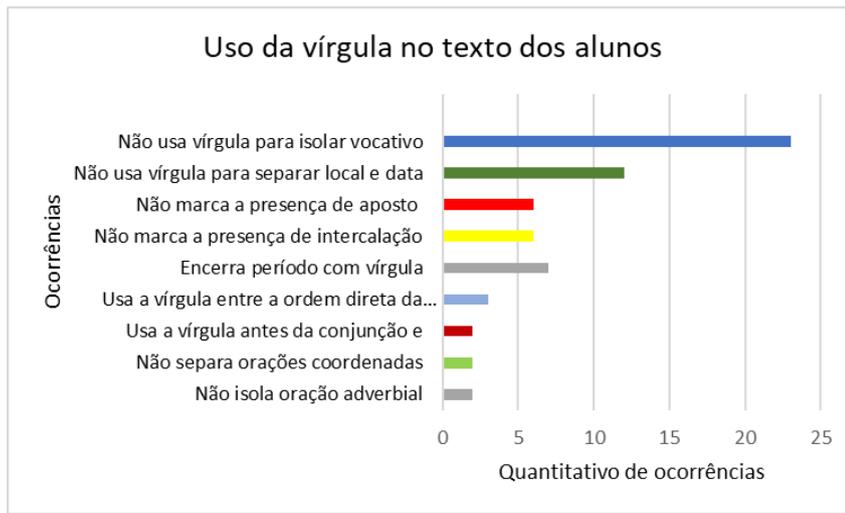
Para a atividade diagnóstica, foi solicitado, aos alunos, a produção do gênero carta do leitor (como descrito anteriormente). Desse modo, de posse dos textos dos alunos, produzidos durante a atividade diagnóstica, realizamos inicialmente um estudo quantitativo. Esse estudo objetivou verificar qual a maior ocorrência de inadequações relacionadas ao uso da vírgula e, assim, delimitar o nosso objeto de estudo para a produção do material didático. Vale ressaltar que o estudo quantitativo não é menos importante que o qualitativo. Como destaca Bauer *et al.* (2011, p. 24), “não há análise estatística sem interpretação”, ou seja, os dados numéricos também precisam ser interpretados.

Assim sendo, passamos à descrição quantitativa dos trinta e um textos (cartas do leitor) produzidos na atividade diagnóstica. Vale ressaltar que só contabilizamos, para fins de estudo, a partir da segunda ocorrência de inadequação do uso da vírgula, visto que apenas uma inadequação poderia configurar apenas um descuido.

Ao final da descrição dos referidos textos, observamos que as principais inadequações para o uso da vírgula estavam relacionadas a: não isolar oração adverbial no período (02 ocorrências); não marcar a presença no apostro (06 ocorrências); não marcar a presença de intercalação (06 ocorrências); não separar orações coordenadas (02 ocorrências); encerrar período com vírgula (07 ocorrências); usar vírgula entre orações interligadas pela conjunção e (02 ocorrências); usar vírgula na ordem direta das orações (03 ocorrências); não usar vírgula para separar local e data (12 ocorrências); não usar vírgula para separar e/ou isolar o vocativo (23 ocorrências).

A partir da descrição feita, percebemos muitos desvios do uso da vírgula, no entanto, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de, mais da metade dos textos observados, apresentarem inadequação do uso da vírgula para isolar o vocativo. Em outras palavras, 74,19% dos discentes não usaram ou não usaram adequadamente a vírgula para marcar o vocativo. Vejamos, a seguir, essa informação em gráfico:

Gráfico 1 – Ocorrências do uso da vírgula nos textos dos alunos



Fonte: Produzido pela autora.

Após a descrição quantitativa das produções diagnósticas, realizamos também um estudo qualitativo de trechos de algumas das produções dos discentes. De acordo com Bauer et al. (2011, p. 23), o estudo qualitativo evita números e foca na interpretação dos dados. Vale ressaltar que, para esse estudo, destacamos apenas os trechos da carta referente a presença do vocativo, visto que não era nosso objetivo estudar a estrutura do gênero carta (usado na atividade diagnóstica).

Para o estudo qualitativo, foram selecionados dez por cento das produções coletadas no diagnóstico da pesquisa, ou seja, foram observadas três produções (das trinta e uma, produzidas pelos estudantes). Não observamos todas as produções, porque consideramos que esse percentual (de dez por cento) configura-se como uma representação significativa do universo pesquisado e também porque os dados se repetem.

Vale destacar que as produções observadas foram escolhidas por meio de sorteio, realizado pelo número da chamada, e numeradas (para preservar a identidade dos alunos envolvidos na pesquisa). Vejamos, a seguir, os trechos das produções diagnósticas (sorteadas) e as observações realizadas:

Figura 3 – Trecho da produção diagnóstica (aluno 01)

The image shows a handwritten note on lined paper. The text is written in blue ink and reads "Caro, José Luiz Fiorin". The comma is placed directly after the word "Caro" without a space, and there is a small mark above the "o" in "Caro".

Fonte: arquivo da autora.

No trecho acima, podemos perceber que “José Luiz Fiorin” é o destinatário da carta. Logo, o trecho “caro José Luiz Fiorin” corresponde ao vocativo usado pelo aluno para interpelar o seu destinatário. No entanto, o aluno 01, ao invés de usar a vírgula após o nome de seu destinatário “José Luiz Fiorin”, emprega o sinal entre o nome (“Luiz José Fiorin”) e a expressão “caro”, que é um termo usado para saudar o seu destinatário.

Desse modo, podemos depreender, a partir desse trecho, que o aluno, ao saudar seu destinatário, tem conhecimento sobre o uso do vocativo, no entanto, desconhece a regra de uso da vírgula para marcar adequadamente a presença do vocativo no texto escrito.

A seguir, podemos observar o trecho referente à carta escrita pelo aluno 02:

Figura 4 – Trecho da produção diagnóstica (aluno 02)

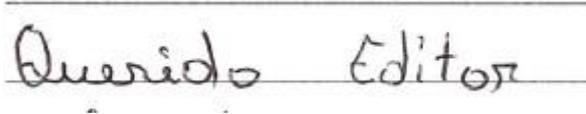
The image shows a handwritten note on lined paper. The text is written in purple ink and reads "Caro editor da revista 'Linguagem Portuguesa' eu achei que 'A identidade do gra-'. The text is written across two lines of the paper.

Fonte: arquivo da autora.

A partir da observação do trecho acima, podemos depreender que o aluno 02 também apresenta dificuldade para isolar o vocativo com a vírgula. No entanto, nesse caso, diferente do que ocorreu com o aluno 01, ele (aluno 02) não usa a vírgula nem depois, nem antes do nome do destinatário. Nesse caso, nem tenta usar a vírgula, talvez, por receio de não a colocar no lugar adequado.

Já o aluno 03 demonstrou insegurança na hora de usar o vocativo “Querido aluno”. O discente não usou a vírgula para isolar o referido vocativo. Acreditamos que isso ocorreu também, talvez, por receio do aluno de não conseguir empregar a vírgula no lugar adequado. Vejamos, a seguir, o trecho da carta escrita pelo aluno 03:

Figura 5 – Trecho da produção diagnóstica (aluno 03)



Querido Editor

Fonte: arquivo da autora.

Pelas observações acima, podemos concluir que os alunos têm dificuldade para isolar adequadamente o vocativo com a vírgula. Em alguns casos, preferem, simplesmente, não usar a vírgula.

No entanto, vale ressaltar que não podemos esquecer de usar a vírgula para isolar o vocativo no texto escrito. Como ressalta Luft (2002, p. 74), “essas vírgulas dos vocativos são obrigatórias”. Ainda segundo Luft (2002, p. 73), “...ultimamente a vírgula vai sumindo. Parece moda nos jornais (ou será desinformação mesmo?)”. Respondendo ao questionamento de Luft, por toda a nossa experiência docente, acreditamos que a desinformação seja a grande culpada pela dificuldade de uso da vírgula pelos discentes na produção de textos escritos, principalmente, da vírgula para isolar o vocativo.

Diante desse cenário, de alunos com dificuldade para usar a vírgula para isolar o vocativo e do livro didático sem propostas de atividades sobre esse conteúdo, julgamos necessário pensar uma solução. Desse modo, neste trabalho, apresentamos propostas de atividades pedagógicas para ajudar a sanar as dificuldades dos discentes com relação ao emprego da vírgula para isolar o vocativo.

Frisamos que adotamos o critério de apresentar alternativas didáticas para agir sobre a dificuldade mais acentuada (no caso, a vírgula para isolar o vocativo). Isso porque consideramos que seria inviável, neste trabalho, apresentar propostas didáticas, ao mesmo tempo, para todas as dificuldades encontradas.

Destacamos que o estudo quanti-qualitativo dos dados coletados no diagnóstico da pesquisa e da sondagem do livro didático da oitava série (utilizado pela turma diagnosticada) foram essenciais para o planejamento e organização do material didático. O referido estudo nos possibilitou ter uma visão mais clara e precisa da(s) dificuldade(s) e carências didáticas (de material didático) dos discentes com relação ao uso da vírgula.

#### 4 A PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO: OFICINAS PEDAGÓGICAS

A proposta de atividade didática, pensada para esta pesquisa, foi planejada no formato de oficinas pedagógicas, elaboradas a partir da perspectiva da Gramática reflexiva. Optamos por trabalhar com as oficinas porque acreditamos que elas podem proporcionar uma reflexão a partir da relação teoria e prática. De acordo Paviani e Fontana (2009, p. 78):

uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão.

Desse modo, podemos depreender que o trabalho com oficinas pedagógicas alinha-se à proposta metodológica da gramática reflexiva. Isso porque a referida gramática tem uma proposta de ensino pautada em “atividades de observação e reflexão sobre a língua (TRAVAGLIA, 2001, p. 33).

Ainda de acordo com Travaglia (2013), para realizar atividades baseadas na Gramática reflexiva, o professor precisa desenvolver uma prática em que os alunos tenham sempre que responder: “o que significa determinado recurso da língua; em que situações pode e/ou deve ser usado, com que fim, produzindo que efeito de sentido” (TRAVAGLIA, 2013, p. 29). Além do mais, é sempre importante discutir com os alunos questões do tipo:

a) se os recursos linguísticos podem ou poderiam ser utilizados no lugar daquele que foi usado; b) levantar, comparando, os efeitos de sentido que esses diferentes recursos poderiam produzir em uma dada situação de interação comunicativa; c) discutir com o aluno se um mesmo recurso ou recursos diferentes produzem efeitos de sentido diferentes em uma mesma situação ou em situações de comunicação diferentes. (TRAVAGLIA, 2013, p. 29)

Em outras palavras, um trabalho pedagógico, pautado na perspectiva da gramática reflexiva, visa proporcionar um ambiente de discussão e reflexão sobre o que se está estudando.

Assim, foram planejadas um conjunto de quatro oficinas pedagógicas, com 2h/a aula de duração cada, ou seja, 50 minutos para cada oficina. A proposta didática foi organizada em formato de oficinas pedagógicas em que os alunos poderão discutir, analisar e verbalizar suas observações acerca do uso da vírgula em diferentes situações. Além do mais, os discentes terão a oportunidade de estudar, a gramática, baseada em nomenclaturas de ordem sintática, bem como seus aspectos semânticos, a partir do estudo de gêneros textuais, pois acreditamos que “é

apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade” (ANTUNES, 2003, p. 92).

O planejamento das atividades propostas em cada oficina pedagógica foi feito tendo como base a análise da pontuação, em um ou mais gêneros textuais, conforme a proposta de Antunes (2009) de estudo da língua a partir de algum gênero textual. Assim, com as oficinas pedagógicas, acreditamos ser possível proporcionar uma reflexão e discussão sobre as ocorrências da pontuação (principalmente, da vírgula para isolar o vocativo) usando diferentes gêneros textuais. Isso porque consideramos importante que o discente aprenda sobre o objeto de estudo (vírgula para isolar o vocativo) de maneira que consiga aplicar seu conhecimento em situações diversas.

Lembrando que o foco da proposta de material didático não é analisar a estrutura do(s) gênero(s) adotado(s). O objetivo da referida proposta é analisar e refletir sobre a pontuação em seu ambiente concreto de realização que é o texto. Assim, para o planejamento das atividades propostas no material didático, foram escolhidos gêneros textuais, como tirinhas, crônicas, músicas, bilhetes, cartas, adivinhações, anúncios publicitários porque são gêneros que, frequentemente, estão presentes no cotidiano escolar e social dos discentes. Em outras palavras, os estudantes, na maioria das vezes, se deparam com a leitura e/ou escrita dos referidos gêneros, seja na escola ou na vida em sociedade.

O objetivo do material didático é que, ao longo do desenvolvimento das oficinas pedagógicas, os alunos possam realizar atividades teóricas e práticas, ou seja, realizar leituras, discussões e também terem a oportunidade de ler, escrever, revisar e/ou reescrever textos diversos, bem como as suas produções individuais. Isso tudo sempre com foco na aprendizagem da pontuação (especificamente, da vírgula para isolar o vocativo), entendida aqui como parte indissociável da produção escrita.

Vale ressaltar que a proposta didática apresentada a seguir é sugerida para o oitavo ano do Ensino Fundamental, no entanto, nada impede que o professor, caso queira, faça as devidas adaptações para utilizá-las em outras séries. É importante também destacar que, o material didático descrito abaixo, apresenta-se como uma possibilidade de abordagem para o ensino da vírgula para isolar o vocativo, mas não é a única. O professor é que irá decidir qual a melhor opção para o seu contexto, uma vez que, as intervenções didáticas, devem sempre levar em consideração as reais dificuldades de seu público-alvo.

A seguir, apresentamos um quadro síntese das oficinas pedagógicas para dar uma visão geral da proposta metodológica do material didático proposto:

Quadro 1 – Resumo das oficinas pedagógicas

<b>Oficina pedagógica (Conteúdo)</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades propostas</b>
<b>Oficina 01</b> – Sinais de pontuação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Refletir sobre a importância dos sinais de pontuação no texto.</li> <li>✓ Observar a função dos sinais de pontuação em textos diversos;</li> <li>✓ Ler a crônica “o homem trocado” (sem pontuação);</li> <li>✓ Pontuar a crônica “o homem trocado” a partir da leitura no grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura individual – crônica “o homem trocado” sem pontuação.</li> <li>✓ Roda de conversa e discussão – refletir sobre a leitura da crônica sem pontuação.</li> <li>✓ Tempestade de ideias – sinais de pontuação.</li> <li>✓ Explicação sobre algumas funções dos sinais de pontuação – exemplos a partir de textos diversos.</li> <li>✓ Pontuar a crônica “o homem trocado”.</li> <li>✓ Roda de conversa e discussão - a importância da pontuação no texto.</li> </ul>
<b>Oficina 02</b> – A vírgula e o vocativo no texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreender a função da vírgula para isolar o vocativo.</li> <li>✓ Compreender o que é um vocativo.</li> <li>✓ Entender a função do vocativo no texto.</li> <li>✓ Aprender a localizar o vocativo em textos diversos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dinâmica de entrosamento – Adivinhação: a função da vírgula.</li> <li>✓ Leitura coletiva – poema “José” de Carlos Drummond Andrade.</li> <li>✓ Explicação sobre as funções da vírgula em alguns trechos do poema “José” (primeira estrofe).</li> <li>✓ Tempestade de ideias – o vocativo.</li> <li>✓ Explicação sobre o vocativo – exemplos com gêneros diversos.</li> <li>✓ Roda de conversa e discussão – refletir sobre o objetivo das mensagens em que aparece o vocativo.</li> <li>✓ “Caça ao vocativo” – identificar vocativos em diferentes textos.</li> </ul>

<p><b>Oficina 03 –</b> A vírgula, o vocativo e o sentido do texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Perceber a mudança de sentido, ocasionada pelo emprego ou não da vírgula, para isolar o vocativo.</li> <li>✓ Refletir sobre a relação entre sintaxe e semântica no emprego da vírgula.</li> <li>✓ Compreender a relação entre pontuação e propósito comunicativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Correção e discussão coletiva – cont. “Caça ao vocativo”.</li> <li>✓ Discutindo conceitos – sintaxe e semântica.</li> <li>✓ Roda de conversa e discussão (pontuação e propósito comunicativo): o vocativo na música “Respeitem meus cabelos, brancos”, de Chico César.</li> <li>✓ Resolução e discussão coletiva - o sentido de algumas expressões (com e sem o uso da vírgula).</li> </ul>
<p><b>Oficina 04 –</b> O vocativo (e a vírgula) em cartas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Discutir sobre o uso do vocativo (e a vírgula do vocativo) em cartas.</li> <li>✓ Aprender a usar o vocativo em cartas, bilhetes, e-mails e recados.</li> <li>✓ Compreender a relação entre o vocativo e a saudação.</li> <li>✓ Usar adequadamente a vírgula entre o vocativo e a saudação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Localizar os vocativos em cartas, e-mails, bilhetes, recados.</li> <li>✓ Exemplificar conceitos – vocativo e saudação.</li> <li>✓ Erros frequentes – uso da vírgula para isolar o vocativo e a saudação.</li> <li>✓ Desafio para turma – reescrever alguns exemplos apresentados usando a vírgula adequadamente entre vocativo e a saudação.</li> <li>✓ Roda de conversa e discussão – refletir sobre a relação entre a vírgula, o vocativo e a saudação.</li> <li>✓ Produção do gênero carta.</li> </ul>

Fonte: autora.

A seguir, apresentamos o detalhamento das atividades didáticas sugeridas para cada oficina pedagógica.

#### 4.1 A oficina pedagógica 01 (apêndice b)

<b>TEMA:</b>	A pontuação no texto.
<b>CONTEÚDO:</b>	Sinais de pontuação.
<b>OBJETIVO GERAL:</b>	Refletir sobre a importância dos sinais de pontuação no texto.
<b>OBJETIVOS</b>	Observar a função dos sinais de pontuação em textos diversos;

<b>ESPECÍFICOS:</b>	Ler a crônica “o homem trocado” (sem pontuação), de Luis Fernando Veríssimo; Pontuar a crônica “o homem trocado” a partir da leitura no grupo.
<b>PÚBLICO ALVO:</b>	- Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.
<b>DURAÇÃO:</b>	100 minutos.
<b>RECURSOS DIDÁTICOS:</b>	Caderno, folha, caneta, lápis, pincel, tesoura, fita adesiva, datashow, computador, cartolina, textos impressos.

#### 4.1.1 Procedimento de ensino da oficina pedagógica 01

O objetivo principal da primeira oficina pedagógica é propor a discussão sobre a importância dos sinais de pontuação no texto. Acreditamos que iniciar o estudo por esse tema (pontuação no texto) é importante para que os discentes tenham uma visão geral sobre os sinais de pontuação e, assim, consigam perceber a sua relevância na leitura e produção de texto. Desse modo, propomos uma atividade de leitura e pontuação para ser realizada a partir do gênero crônica. A escolha da crônica deu-se por ser um gênero que apresenta uma narrativa breve e, na maioria das vezes, inspira-se em acontecimentos do cotidiano. Além do mais, é um gênero frequente no dia a dia escolar dos discentes, desde as séries iniciais.

Desse modo, para a realização dessa atividade, primeiro deve-se organizar um grande círculo, na sala de aula, para facilitar a interação da turma na conversa inicial sobre o tema. Em seguida, deve-se entregar para cada aluno a letra da crônica “o homem trocado”, de Luis Fernando Veríssimo. Lembrando que a referida crônica não deve apresentar qualquer pontuação. Depois, pedir aos discentes que leiam o texto (crônica) silenciosamente (**atividade 01**). Essa atividade pretende fazer os alunos terem uma primeira percepção sobre a importância da pontuação para a organização do texto.

Após 10 minutos do início da atividade de leitura, deve-se iniciar uma roda de conversa e discussão (**atividade 02**), com a turma, abordando as seguintes questões: qual o assunto tratado no texto? o texto acima foi escrito sem nenhum sinal de pontuação. A falta da pontuação facilitou ou dificultou a leitura do texto? Justifique a sua resposta. Com essa atividade, será possível observar se os alunos percebem que a pontuação faz falta no texto, principalmente, no texto escrito. Com essas duas primeiras perguntas, será possível perceber se os alunos sentiram dificuldade para ler e compreender a história narrada na crônica impressa (sem a presença dos sinais de pontuação).

Vale destacar que esses momentos de conversa e discussão com os alunos, ao longo do desenvolvimento da aula, são importantes porque podem despertar uma atitude crítica e reflexiva dos alunos com relação ao que estão estudando. Como ressaltam Moura e Lima (2014, p. 101):

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Desse modo, podemos depreender que, a partir desse momento de conversa e discussão com os alunos, é possível estimular a busca por mais conhecimento e, conseqüentemente, proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Após a roda de conversa, deve-se colar, no centro do quadro branco, uma cartolina com o nome “sinais de pontuação” (**atividade 03**). Em seguida, entregar para os alunos um pequeno papel e pedir que eles escrevam o nome dos sinais de pontuação que conhecem. Na sequência, todos devem colar o papel na cartolina. Depois, discutir com os alunos a respeito dos sinais de pontuação conhecidos pela turma. Com essa atividade, chamada de tempestade de ideias, será possível observar quais os sinais de pontuação são mais conhecidos pelos alunos e chamar a atenção deles para a próxima atividade: a função dos sinais de pontuação no texto.

Vale ressaltar que a tempestade de ideias é uma atividade que pode motivar os discentes a participarem das tarefas propostas. De acordo com Tavares (2019, p. 132):

Adaptando para o ensino, a tempestade de ideias consiste primeiramente no sentido de gerar avaliações diagnósticas com os alunos. Antes de cada aula, é preciso ser elaborado problematizações que despertem a curiosidade dos estudantes. Com isso, faz-se questionamentos antecipados sobre o que os educandos conhecem a respeito do tema que será abordado, para que posteriormente sejam inseridas informações conexas.

Em outras palavras, a tempestade de ideias é mais uma opção metodológica para despertar o discente para refletir sobre o seu processo de aprendizagem, levando sempre em consideração os conhecimentos que os estudantes já possuem sobre o assunto em estudo.

Na sequência, explicar aos alunos, a partir de textos diversos, algumas das principais funções que os sinais de pontuação podem desempenhar no texto escrito. É importante utilizar diferentes textos (de gêneros variados) para que os estudantes percebam a ocorrência da pontuação em situações diversas (**atividade 04**).

Vale ressaltar que essa atividade (04) não se deterá a explicar todas as funções que cada sinal de pontuação pode desempenhar, visto que o principal objetivo do material didático é aprofundar o estudo de uma das funções da vírgula: isolar o vocativo. O objetivo dessa atividade é fazer os discentes conhecerem e/ou (re)lembrarem quais os sinais de pontuação e as suas principais funções no texto. Consideramos essa atividade importante porque, na tarefa seguinte, eles serão desafiados a pontuar a crônica que leram no início da aula.

Desse modo, dando continuidade às atividades da oficina 01, deve-se retomar a roda de conversa dando algumas explicações sobre o gênero crônica. Em seguida, pedir a atenção dos alunos e fazer a leitura em voz alta da crônica “o homem trocado”, de Luis Fernando Veríssimo (levando em consideração a pontuação do texto). E, em seguida, solicitar que cada discente pontue a crônica que foi entregue no início da aula (**atividade 05**).

De acordo com Travaglia (2013, p. 89), no ensino da pontuação:

Atividades de leitura oral são necessárias para que os alunos aprendam a relacionar pontuações (e também informações lexicais no texto) com uma elocução que inclua pausas, ritmo de leitura, ênfase e entonações que preservem conexões lógicas entre partes do texto e também que sugiram emoções e o colorido do dizer, sem o qual se tem uma leitura em um tom único, monótono que pode, inclusive, prejudicar a compreensão do texto. Essa prática permitirá que essa forma de ler ocorra também na leitura silenciosa.

Desse modo, podemos depreender que o ideal é que o ensino da pontuação seja atrelado às atividades de leitura, pois isso facilitará o entendimento dos discentes sobre os efeitos (pausas, surpresa, euforia, dúvida etc.) causados pela pontuação no texto.

Na sequência da atividade de pontuação, deve-se expor (em slides) o texto pontuado e pedir que os discentes façam a leitura em voz alta. O objetivo dessa atividade é fazer os discentes compararem a pontuação que fizeram na crônica (entregue no início da aula) com o texto (crônica) pontuado originalmente.

No final da aula, retomar a roda de conversa para discutir com os alunos a respeito do uso e importância da pontuação no texto (**atividade 06**). Refletir com os discentes sobre as dificuldades e/ou dúvidas para escolha de qual sinal usar, por exemplo. Com essa atividade, será possível observar como os discentes compreendem a pontuação e a sua importância para o texto.

#### 4.1.2 As atividades propostas na oficina 01

**Atividade 01 – Leitura individual.**

Atenção, alunos!

Façam a leitura silenciosa do seguinte texto:

**O homem trocado**

**Por Luis Fernando Veríssimo**

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação.

Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

Tudo perfeito, diz a enfermeira sorrindo.

Eu estava com medo desta operação.

Por quê? Não havia risco nenhum.

Comigo sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos.

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos.

Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

E o meu nome? Outro engano.

Seu nome não é Lírio.

Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e

os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara: seu nome não apareceu na lista.

Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

O senhor não faz chamadas interurbanas.

Eu não tenho telefone.

Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

Por quê?

Ela me enganava

Fora preso por engano Várias vezes Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia

Até tivera uma breve louca alegria quando ouvira o médico dizer

O senhor está desenganado

Mas também fora um engano do médico Não era tão grave assim Uma  
simples apendicite

Se você diz que a operação foi bem

A enfermeira parou de sorrir

Apendicite perguntou hesitante

É A operação era para tirar o apêndice

Não era para trocar de sexo

Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MjMxNDk5/> Acesso em 02 de abril de 2020.  
(adaptado)

### Atividade 02 - Roda de conversa e discussão.

#### Questões para reflexão!

- ✓ Qual o assunto abordado no texto?
- ✓ O texto acima foi escrito sem nenhum sinal de pontuação. A falta da pontuação facilitou ou dificultou a leitura do texto? Justifique a sua resposta.

**Atenção!** Pedir a participação de todos os alunos na discussão.

**Dica!** É importante que sejam feitas anotações da participação dos alunos para que depois seja possível observar o progresso de cada um com relação à compreensão da temática.

### Atividade 03 – Tempestade de ideias.

Entregar um pequeno papel para cada discente com o seguinte comando:

Alunos, escrevam o nome dos sinais de pontuação que vocês conhecem. Em seguida, cole o referido papel, no quadro branco, ao lado do nome sinais de pontuação.

<hr/> <hr/>	
<p><b>Lembrar!</b> Depois da atividade, fazer a leitura das anotações dos discentes para a turma toda.</p>	

#### Atividade 04 - Explicação sobre as funções dos sinais de pontuação.

– Relembrando conceitos: o que são e para que servem os sinais de pontuação?

Figura 6 - Explicação sobre os sinais de pontuação (I)

## Sinais de pontuação



[https://static.escolakids.uol.com.br/contendo\\_imgenda/b22847c093c0b69549e1c2d0a1a06e.jpg](https://static.escolakids.uol.com.br/contendo_imgenda/b22847c093c0b69549e1c2d0a1a06e.jpg)

“a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir essa carência(...) serve-se da pontuação” (CUNHA; CINTRA, 2007, p. 657)

Os sinais de pontuação funcionam como sinalizadores do texto, ajudando o leitor a recuperar as intenções de quem escreveu” (CHACON, 1998, p. 124)

“Os sinais de pontuação(...)procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica” (BECHARA, 2001, p. 606).



Fonte: autora.

– Agora, vamos relembrar algumas das principais funções dos sinais de pontuação.

Figura 7 – Explicação sobre os sinais de pontuação (II)

**QUAIS SINAIS IDENTIFICAMOS NOS TEXTOS A SEGUIR?  
QUAL A FUNÇÃO QUE DESEMPENHAM?**



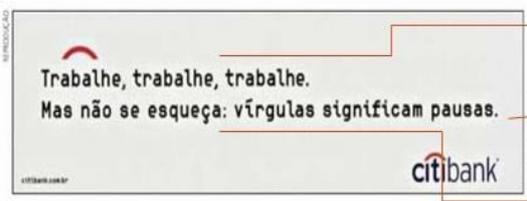
<https://casadotexto.com.br/wp-content/uploads/2016/03/como-usar-a-v%C3%AADegula.png>



[https://11.ac.limela.com/pt/images/9/5/1/img\\_como\\_usar\\_o\\_ponto\\_8158\\_600.jpg](https://11.ac.limela.com/pt/images/9/5/1/img_como_usar_o_ponto_8158_600.jpg)



[https://11.ac.limela.com/pt/images/7/4/1/img\\_como\\_usar\\_os\\_dois\\_pontos\\_7147\\_000.jpg](https://11.ac.limela.com/pt/images/7/4/1/img_como_usar_os_dois_pontos_7147_000.jpg)



**Virgula para separar enumerações.**

**Ponto final para encerrar uma frase.**

**Dois pontos para anteceder uma explicação.**

Fonte: autora.

Figura 8 – Explicação sobre os sinais de pontuação (III)



Chris Browne — Hagar.



**Ponto de interrogação para fazer uma pergunta.**

**Virgula para isolar o aposto.**

Fonte: autora.

Figura 9 – Explicação sobre os sinais de pontuação (IV)

Maringá, 24 de outubro de 2012.

Caro editor da revista "Meus filhos",

Ao ler o texto "Meu tênis é mais caro que o seu" de Rosely Sayão, acredito realmente que hoje estamos vivendo em um mundo completamente consumista, onde o ter é mais importante do que o ser.

Após prestar bastante atenção em meu filho, tive que concordar com a autora em alguns pontos e venho dizer que realmente as crianças são julgadas pelo que usam e aquelas que não possuem o que está "na moda" são bem humilhadas. Tudo isso é culpa da mídia que lança um produto que é apresentado como o melhor e que se o adolescente não tem é julgado como ninguém.

Por isso, na minha opinião, para isso parar de acontecer o primeiro passo tem que ser nosso, os pais, ao ensinar aos filhos que o caráter é mais importante do aquilo que você veste. Obrigado pela atenção.

Leitor [Nome do autor da carta]

Fonte: <http://escritaensinomem.blogspot.com.br/2012/10/carta-de-leitor-exemplo.html>

**Virgula** para isolar o nome do lugar na indicação de datas.

**Virgula** para isolar o vocativo.

**Ponto** para separar períodos.

**Virgulas** para isolar uma expressão intercalada.

Fonte: autora.

Figura 10 – Explicação sobre os sinais de pontuação (V)

“Se soubesse como gosto das suas cheganças, você chegaria correndo todo dia.”

Chico Buarque, do livro Leite Derramado

**Aspas** para indicar uma citação direta.

“ “ ” ”

QUANDO ESTÁ COM ASPAS, PODE TER UM SIGNIFICADO DIFERENTE; SER UMA IRONIA!

HÁ AMIGOS E "AMIGOS"...

UM BODE COM ASPAS TALVEZ NÃO SEJA EXATAMENTE UM BODE...

AFINAL... VOCÊ É UM BODE OU UMA IRONIA?

**Aspas** para indicar que a palavra está relacionada a um sentido diferente do usual.

Fonte: autora.

Figura 11 – Explicação sobre os sinais de pontuação (VI)



<https://www.101mat.com.br/pt-br/pontuacao-sinal-de-pontuacao-semicolao>

*"O rosto de tez amarelenta e feições inexpressivas, numa quietude apática, era pronunciadamente vultuoso(...) quando a bronquite crônica de que sofria desde moço se foi transformando em opressora asma cardíaca; os lábios grossos, o inferior um tanto tenso."*

**Ponto e vírgula** para separar orações coordenadas muito extensas ou orações coordenadas nas quais já se tenha utilizado a vírgula.

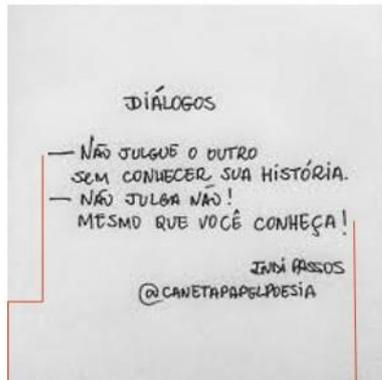


<https://assets.dissaltecnologia.com.br/webstatic/58a7c09ab83b1ac058456c9ea22182351f4e5e48a28014f0600d11f8>

O **ponto e vírgula** para separar itens de enunciados enumerativos.

Fonte: autora.

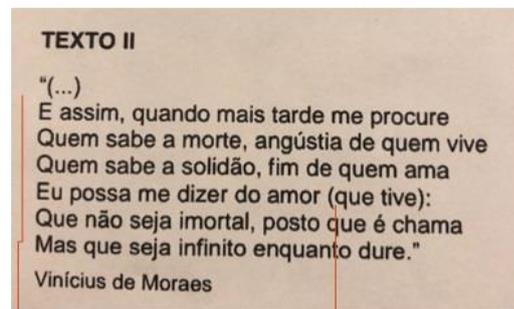
Figura 12 – Explicação sobre os sinais de pontuação (VII)



<https://encoltef-dbr0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANP0GcSy8ZRJZ4EaGRY3buXFToCQp0vMdfPaAksup-CAU>

**Travessão** para indicar o diálogo entre interlocutores.

**Ponto de exclamação** para indicar uma ideia imperativa.



<https://p0static.z-dn.net/Files/0f054062794643c05b802b480e5ce789c7img>

**Parênteses** para indicar a supressão de um trecho do texto.

**Parênteses** para indicar uma informação a mais, uma explicação.

Fonte: autora.

Figura 13 – Explicação sobre os sinais de pontuação (VIII)



**Reticências** para assinalar a interrupção de uma frase, pensamento. Ou assinalar a ideia de incompletude.

As "reticências" sempre tem gosto de algo inacabado... Ou, algo incerto... Ando tendo como preferência os pontos finais - são mais precisos.

FENSADOR

Shanásis Lima

[https://du.gensador.com/ing/ frase/ob/in/shanasiss\\_lima\\_as\\_quod\\_reticencias\\_quod\\_sempre\\_tem\\_gost\\_kayp08.jpg](https://du.gensador.com/ing/ frase/ob/in/shanasiss_lima_as_quod_reticencias_quod_sempre_tem_gost_kayp08.jpg)



Fonte: autora.

### Atividade 05 – Pontuando a crônica.

Atenção, alunos!

Após a leitura da crônica “O homem trocado”, de Luis Fernando Veríssimo, cada um de vocês deverá pontuar a referida crônica (cópia que recebeu no início da aula) com uma caneta azul.

### Atividade 06 - Roda de conversa e discussão.

Caros alunos, façam a leitura em voz alta da crônica “o homem trocado”, de Luis Fernando Veríssimo, e observem a pontuação original do texto.

#### O homem trocado

Por Luis Fernando Veríssimo

O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.

- Tudo perfeito - diz a enfermeira, sorrindo.
- Eu estava com medo desta operação...
- Por quê? Não havia risco nenhum.

- Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos...

E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos.

Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.

- E o meu nome? Outro engano.

- Seu nome não é Lírio?

- Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e...

Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.

- Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R\$ 3 mil.

- O senhor não faz chamadas interurbanas?

- Eu não tenho telefone!

Conheceria sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.

- Por quê?

- Ela me enganava.

Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:

- O senhor está desenganado.

Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.

- Se você diz que a operação foi bem...

A enfermeira parou de sorrir.

- Apendicite? - perguntou, hesitante.

- É. A operação era para tirar o apêndice.

- Não era para trocar de sexo?

Fonte: <https://www.pensador.com/frase/MjMxNDk5/> Acesso em: 02 de abril de 2020.

### Questões para discussão:

- ✓ O que foi mais fácil – ler o texto com ou sem pontuação? Por quê?
- ✓ Houve muita diferença entre a sua pontuação e a pontuação original da crônica?
- ✓ Foi fácil pontuar a crônica? Justifique a sua resposta.
- ✓ Qual importância da pontuação para o texto?

**Atenção!** Após a discussão, pedir que os alunos respondam às questões debatidas em seu caderno.

## 4. 2 A oficina pedagógica 02 (apêndice c)

<b>TEMA:</b>	A vírgula e o vocativo – parte I.
<b>CONTEÚDO:</b>	A vírgula e o vocativo no texto.
<b>OBJETIVO GERAL:</b>	Compreender a função da vírgula para isolar o vocativo.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	Compreender o que é um vocativo; Entender a função do vocativo no texto; Aprender a localizar o vocativo em textos diversos.
<b>PÚBLICO-ALVO:</b>	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.
<b>DURAÇÃO:</b>	100 minutos
<b>RECURSOS DIDÁTICOS:</b>	Datashow, computador, cartolina, pincel, caneta, folhas, caderno, lousa, revistas, textos impressos.

### 4.2.1 Procedimento de ensino da oficina pedagógica 02

O objetivo principal da segunda oficina pedagógica é compreender a função da vírgula para isolar o vocativo. Para iniciar o estudo, propomos começar falando sobre a vírgula. Desse modo, sugerimos a realização de uma dinâmica de entrosamento com o uso do gênero adivinhação (**atividade 01**). A escolha do gênero adivinhação para iniciar o estudo da temática é uma boa opção porque ele apresenta características de suspense que podem atrair a atenção

da turma para aula. Além do mais, com essa atividade, é possível ter uma visão geral sobre o conhecimento que a turma já possui sobre a vírgula.

Assim, no início da aula, apresentar aos alunos a seguinte adivinhação: “o que é o que é: é um sinal bem discreto, tem várias funções no texto: organiza, separa, isola. Se girar, vira aspas. Se trocar de local, pode mudar o sentido. Quem sou eu? Deve-se dar um tempo para que os alunos respondam à adivinhação. Depois, indagar os estudantes sobre o porquê de suas respostas. E, por fim, premiar o(a) aluno(a) vencedor(a).

Dando continuidade ao estudo sobre a vírgula, expor (em um slide), a imagem de uma vírgula. Em seguida, exibir o poema “José” de Carlos Drummond de Andrade (e entregar uma cópia do poema para cada aluno). No referido poema, as vírgulas devem estar destacadas com cores diferentes para chamar a atenção dos discentes para as vírgulas presentes no texto.

Após fazer a leitura do poema, em voz alta, pedir a turma para observar as vírgulas presentes na primeira estrofe do referido poema. Em seguida, dar um tempo para que os discentes respondam ao seguinte questionamento: qual a função de cada vírgula empregada na primeira estrofe do poema? Depois, explicar para turma a função que cada vírgula desempenha em cada lugar que aparece no texto (**atividade 02**). Com essa atividade objetivamos chamar a atenção dos alunos para as funções que a vírgula assume no texto escrito, principalmente, a função da vírgula para isolar o vocativo (objeto de estudo da pesquisa).

É importante explicar para os alunos a(s) funções(s) que a(s) vírgula(s) desempenha(m), tendo como base o próprio texto (nesse caso, o poema “José” de Carlos Drummond de Andrade). Isso porque, dessa forma, o aluno poderá perceber a pontuação de uma maneira mais concreta. Como afirma Antunes (2003, p. 89), “o valor de qualquer regra gramatical deriva da sua aplicabilidade, da sua funcionalidade na construção dos atos sociais da comunicação verbal”. Por isso, consideramos que mais importante que explicar a regra, é mostrar como essa regra assume a sua função em um contexto comunicativo.

Na sequência da aula, explicar novamente para turma que eles irão estudar uma das funções da vírgula: a de isolar o vocativo. Desse modo, deve-se iniciar uma tempestade de ideias (**atividade 03**) indagando os alunos sobre questões, como: o que é um vocativo? já usaram alguma vez um vocativo? qual a função do vocativo? Com essas perguntas, será possível observar qual o conhecimento que os discentes possuem sobre o vocativo e, assim, iniciar o estudo do tema tendo referências o que eles já sabem.

Em seguida, apresentar, em slides, uma explicação sobre o vocativo e a sua função no texto. Depois, expor exemplos de textos (gêneros diversos, como piada, oração, bilhete, história

em quadrinho) com vocativos. O estudo usando diferentes textos objetiva fazer os alunos perceberem o uso do vocativo em situações comunicativas diversas.

Na sequência, proporcionar um momento de reflexão e discussão (**atividade 04**) indagando os discentes com questões, como: qual o objetivo dessas mensagens? o que essas mensagens têm em comum? Com essa atividade, objetivamos fazer os discentes perceberem o vocativo como elemento comum nas mensagens, usado com o intuito de invocar, de chamar, de estabelecer um diálogo. Além de fazê-los perceberem também, nas situações exemplificadas, que a vírgula sempre está presente para isolar o vocativo.

Após a discussão da atividade, propor a realização de uma atividade prática “Caça ao vocativo” para ser realizada em grupo (**atividade 05**). Com essa atividade objetivamos observar a capacidade dos discentes de identificar o vocativo em diferentes textos.

A atividade “Caça ao vocativo” deve apresentar a seguinte organização: dividir a turma em 05 grupos; utilizar cinco revistas para atividade; cada revista deve permanecer 10 minutos em cada equipe; a equipe terá, durante esses 10 minutos, que procurar nas reportagens da revista ocorrências do vocativo (precisam anotar também número e página da revista para verificação posterior). Para ajudá-los, entregar para cada grupo um quadro para que transcrevessem as ocorrências identificadas. No final, terão que devolver o quadro preenchido para a professora.

No final, a equipe que identificar mais vocativos nos textos deverá ser a vencedora. A equipe vencedora terá que explicar para os demais, pelo menos, uma das ocorrências do vocativo identificadas, escrevendo no quadro o trecho referente ao vocativo. Após a realização da atividade (“Caça ao vocativo”), recolher as respostas de cada equipe e explicar que o resultado será divulgado na aula seguinte, visto que será preciso contabilizar os dados.

#### 4.2.2 As atividades propostas na oficina 02

##### **Atividade 01 – Adivinhação.**

Leiam o texto a seguir e respondam.

“O que é o que é: é um sinal bem discreto, tem várias funções no texto: organiza, separa, isola. Se girar, vira aspas. Se trocar de local, pode mudar o sentido. Quem sou eu?”

\_\_\_\_\_

Dica: O aluno que acertar a resposta ganha um bombom.

**Atividade 02 (parte 01) – Leitura do poema.**

Leiam o poema a seguir:

***José***

Carlos Drummond de Andrade

E agora, José?  
A festa acabou,  
a luz apagou,  
o povo sumiu,  
a noite esfriou,  
e agora, José?  
e agora, você?  
você que é sem nome,  
que zomba dos outros,  
você que faz versos,  
que ama, protesta?  
e agora, José?

Está sem mulher,  
está sem discurso,  
está sem carinho,  
já não pode beber,  
já não pode fumar,  
cuspir já não pode,  
a noite esfriou,  
o dia não veio,  
o bonde não veio,  
o riso não veio,  
não veio a utopia  
e tudo acabou  
e tudo fugiu  
e tudo mofou,  
e agora, José?

E agora, José?  
Sua doce palavra,  
seu instante de febre,  
sua gula e jejum,  
sua biblioteca,  
sua lavra de ouro,  
seu terno de vidro,  
sua incoerência,  
seu ódio — e agora?

Com a chave na mão

quer abrir a porta,  
 não existe porta;  
 quer morrer no mar,  
 mas o mar secou;  
 quer ir para Minas,  
 Minas não há mais.  
 José, e agora?

Se você gritasse,  
 se você gemesse,  
 se você tocasse  
 a valsa vienense,  
 se você dormisse,  
 se você cansasse,  
 se você morresse...  
 Mas você não morre,  
 você é duro, José!

Sozinho no escuro  
 qual bicho-do-mato,  
 sem teogonia,  
 sem parede nua  
 para se encostar,  
 sem cavalo preto  
 que fuja a galope,  
 você marcha, José!  
 José, para onde?

Fonte: <https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/353799/> Acesso em 01 de junho de 2020.  
 (adaptado)

### Atividade 02 (parte 02) – Explicação sobre as funções da vírgula.

Figura 14 – Explicação sobre a vírgula



Fonte: <https://12.wp.com/varaldasletras.com.br/wp-content/uploads/2019/05/virgula.png?fit=399%2C456>

Fonte: autora.

Figura 15 – Introdução à leitura do poema “José”



Fonte da imagem: <https://images.squarespace-cdn.com/content/5a0dd6831f318dcf5130a0d5/1517447732230-0VZYCC30YXZEP7X70KJ1/drummond-726x400.jpg?content-type=image%2Fjpeg>

Fonte: autora.

Figura 16 – Explicação sobre o poema “José” (I)

*José*

E agora, José?  
 A festa acabou,  
 a luz apagou,  
 o povo sumiu,  
 a noite esfriou,  
 e agora, José?  
 e agora, você?  
 você que é sem nome,  
 que zomba dos outros,  
 você que faz versos,  
 que ama, protesta?  
 e agora, José?

**Qual a função da vírgula em cada situação?**

Fonte: autora.

Após a leitura do poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade, observe as vírgulas presentes na primeira estrofe do poema. Em seguida, responda: **qual a função de cada vírgula empregada na primeira estrofe do poema?**

Versos	Função da vírgula
1º verso	
2º verso	
3º verso	

4º verso	
5º verso	
6º verso	
7º verso	
8º verso	
9º verso	
10º verso	
11º verso	
12º verso	

**Discussão coletiva: explicação sobre as vírgulas usadas no poema.**

Figura 17 – Explicação sobre o poema “José” (II)

*José*



Fonte: autora.

**Atenção!** Entregar a cópia do poema completo para turma.

**Atividade 03 – Tempestade de ideias.**

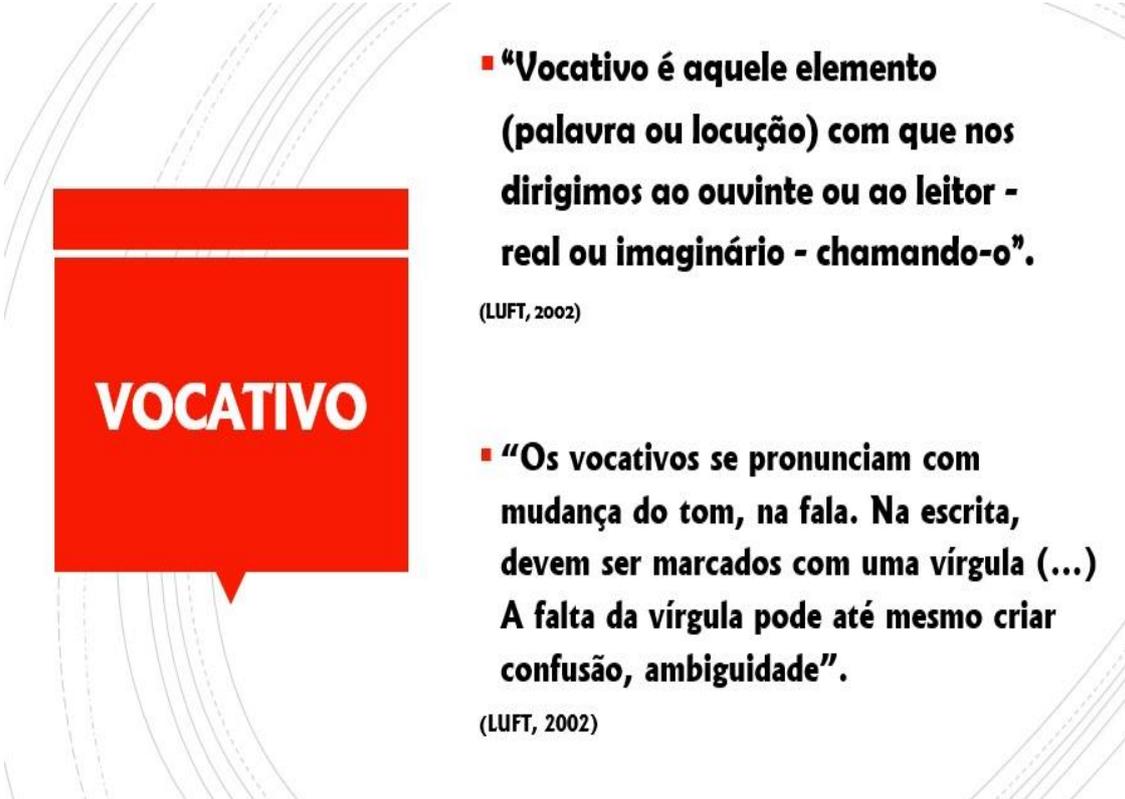
Respondam às questões abaixo:

- ✓ O que é um vocativo?
- ✓ Já usaram alguma vez um vocativo?
- ✓ Qual a função do vocativo?

**Atividade 04 - Conhecendo o vocativo.**

**Slide 01 – Conceituação.**

Figura 18 – Explicação sobre o conceito de vocativo



**VOCATIVO**

- **“Vocativo é aquele elemento (palavra ou locução) com que nos dirigimos ao ouvinte ou ao leitor - real ou imaginário - chamando-o”.**  
(LUFT, 2002)
- **“Os vocativos se pronunciam com mudança do tom, na fala. Na escrita, devem ser marcados com uma vírgula (...) A falta da vírgula pode até mesmo criar confusão, ambiguidade”.**  
(LUFT, 2002)

Fonte: autora.

**Slide 02 a 06 - Exemplificação.**

**Observe os exemplos, a seguir, e responda:**

- ✓ Qual o objetivo dessas mensagens?
- ✓ O que elas têm em comum?



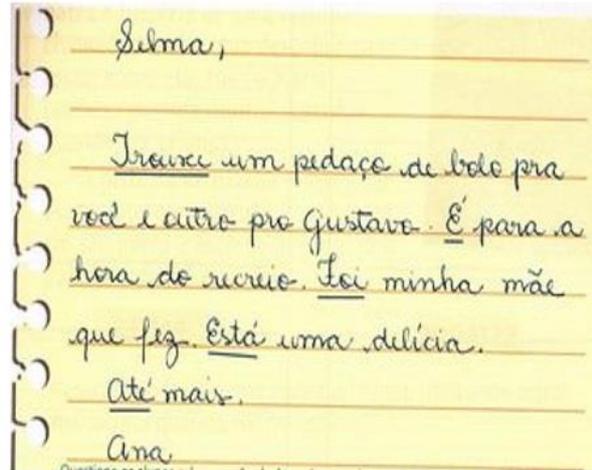
Figura 21 – Exemplificação do uso do vocativo (III)

## EXEMPLO 04



Fonte: <https://meiobit.com/wp-content/uploads/galvao2.jpg>

## EXEMPLO 05



Fonte: [http://portaldoProfessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000005133/md\\_0000052252.jpg](http://portaldoProfessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/galerias/imagem/0000005133/md_0000052252.jpg)

Fonte: autora.

Figura 22 – Exemplificação do uso do vocativo (IV)

## EXEMPLO 06

**Sr. Prefeito,  
junte-se a nós na  
luta contra a dengue.  
A sua participação  
é fundamental.**

A dengue é um dos grandes desafios que enfrentamos na área de saúde no Brasil, mas, felizmente, é possível controlá-la. Para isso, é necessário que os governos estaduais e municipais e o governo federal trabalhem juntos. Nesse sentido, a sua atuação como prefeito é fundamental. Organize mutirões, envolvendo líderes comunitários da sua cidade, para lutar contra a dengue. No site [www.combatadengue.com.br](http://www.combatadengue.com.br) há todas as informações necessárias para auxiliá-lo, inclusive com materiais para download de uso livre. A mobilização social é a chave para o sucesso no combate à dengue.

Secretaria Estadual de Saúde SUS Ministério da Saúde

Fonte: [http://s2.glbimg.com/ixdrWMl33C1TPCyNXegYezZjcc=/31x0:651x701/620x701/s.glbimg.com/po/ek/f/original/2014/04/09/enem-2009-ministerio\\_da\\_saude\\_1.png](http://s2.glbimg.com/ixdrWMl33C1TPCyNXegYezZjcc=/31x0:651x701/620x701/s.glbimg.com/po/ek/f/original/2014/04/09/enem-2009-ministerio_da_saude_1.png)

Fonte: autora.

**Atenção!** Entrar para cada aluno uma folha com todos os exemplos.

### Atividade 05: Caça ao vocativo.

Figura 23 – Explicação da dinâmica “Caça ao vocativo”

## Caça ao vocativo!

Atividade  
coletiva

**Objetivo:** Procurar vocativos em diferentes textos.

**Desenvolvimento:**

- 05 grupos;
- serão utilizadas cinco revistas para atividade;
- cada revista passará 10 minutos em cada equipe;
- a equipe deverá, durante esses 10 minutos, procurar nas reportagens ocorrências do vocativo (anotem o número e página da revista);
- A equipe que identificar mais vocativos nos textos será a vencedora;
- A equipe vencedora deverá explicar para os demais, pelo menos, uma das ocorrências do vocativo identificadas.

Boa pesquisa!

Fonte: autora.

Folha para anotações:

<b>Caça ao vocativo!</b>	
Equipe: _____	
Exemplo de ocorrência	Identificação do texto (revista/página).

Sugestão: a equipe vencedora ganhará uma caixa de chocolate.

### 4.3 A oficina pedagógica 03 (apêndice d)

<b>TEMA:</b>	A vírgula e o vocativo – parte 02.
<b>CONTEÚDO:</b>	A vírgula, o vocativo e o sentido do texto.
<b>OBJETIVO GERAL:</b>	Perceber a mudança de sentido, ocasionada pelo emprego ou não da vírgula, para isolar o vocativo.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	Refletir sobre a relação entre sintaxe e semântica no emprego da vírgula; Compreender a relação entre pontuação e propósito comunicativo.
<b>PÚBLICO-ALVO:</b>	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.
<b>DURAÇÃO:</b>	100 minutos
<b>RECURSOS:</b>	Datashow, computador, caixa de som, lápis, borracha, caneta, textos impressos, caderno, lousa, pincel.

#### 4.3.1 Procedimento de ensino da oficina pedagógica 03

O objetivo principal da terceira oficina pedagógica é fazer os alunos perceberem a mudança de sentido, ocasionada pelo emprego ou não da vírgula, para isolar o vocativo. No entanto, sugerimos iniciar a aula fazendo algumas considerações sobre as atividades realizadas na aula anterior. Fazer o seguinte questionamento à turma: foi difícil localizar o(s) vocativo(s) nos textos? por quê? Esperar que a turma responda (**atividade 01**). Depois, dar continuidade à aula chamando, para o centro da sala de aula, a equipe vencedora da atividade “Caça ao vocativo” (realizada na aula anterior). Parabenizar a equipe e socializar para a turma a quantidade de vocativos localizados pelo grupo.

Em seguida, expor, em slides, os textos (com vocativos) selecionados pela equipe vencedora. Na sequência, indagar e refletir com os alunos sobre os seguintes pontos: por que o autor usou o vocativo? como vocês fizeram para identificar o(s) vocativo(s) no(s) texto(s)? qual sinal de pontuação o autor usou para separar o vocativo? por quê? Sugerimos primeiro deixar que os membros da equipe vencedora respondam e, em seguida, pedir a participação dos demais alunos.

Essa discussão sobre a realização da atividade objetiva fazer o professor perceber se os discentes consolidaram seu entendimento sobre a função do vocativo no texto (assunto da aula anterior). Além do mais, a discussão dos pontos estudados com os alunos pode colaborar para

que os discentes reflitam sobre a sua aprendizagem com relação ao conteúdo estudado. Vale destacar que:

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

Dessa maneira, podemos depreender que o debate (discussão) de ideias pode ser considerado uma metodologia importante e válida para o processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência da aula, apresentar um slide com as palavras SINTAXE e SEMÂNTICA. Indagar os alunos sobre o que eles entendem por essas palavras (**atividade 02**). Perguntar ainda o que essas duas palavras podem ter em comum com o uso da vírgula, por exemplo. Depois, apresentar algumas explicações sobre a relação entre sintaxe, semântica e pontuação. Essa atividade pretende explicar que, muitas vezes, o sentido de um texto pode ser alterado pela escolha da pontuação.

Para exemplificar, entregar, aos discentes, a cópia da música “Respeitem meus cabelos, brancos”, de Chico César. Vale destacar que a escolha pelo gênero música está relacionada ao fato de este ser um gênero muito presente no cotidiano dos alunos. Logo, a escolha pelo referido gênero pode ajudar os discentes a perceberem que, a necessidade de compreender as relações sintático-semânticas e a sua relação com o uso da vírgula (pontuação), extrapolam os conteúdos escolares.

Em seguida, dar continuidade à atividade pedindo que os alunos leiam a letra da música. Na sequência, colocar para tocar o refrão da canção “Respeitem meus cabelos, brancos”. Com o som ao fundo, deixar que os alunos cantem a música. Depois, pedir que os estudantes falem sobre o que entenderam da música.

Na sequência, explicar melhor a relação entre o uso da vírgula, do vocativo e a estrutura sintático-semântica da língua, tendo como exemplo a música citada anteriormente. Desse modo, projetar (em slides) o trecho referente ao primeiro verso do refrão da música (“Respeitem meus cabelos, brancos”), com e sem a vírgula entre as palavras cabelos e branco. Essa atividade objetiva fazer os discentes refletirem sobre a mudanças de sentido ocasionadas pelo o uso ou não da vírgula no trecho.

Na sequência, questionar os alunos sobre os seguintes pontos: o que mudou? qual o valor sintático da palavra “brancos” nas duas situações (separado ou não pela vírgula)? Dar um tempo para que os alunos respondam oralmente (**atividade 03**). Depois, pedir que respondam

no caderno: qual o sentido que o verso adquire sem e com a vírgula? Com essa proposta de atividade escrita, o professor poderá observar se os alunos foram capazes de compreender ou não as discussões sobre o uso da vírgula e o sentido do texto.

Em seguida, explicar para turma o sentido da palavra brancos como adjunto adnominal e como vocativo. Explicar para turma a relação entre o uso da pontuação e o propósito comunicativo do autor do texto. Esse momento, de explicação e discussão coletiva da atividade, objetiva manter a interação da turma e reforçar alguns conceitos e definições.

Após a discussão sobre a música, propor a realização de uma atividade prática para que cada aluno possa observar, em outras situações, a relação entre a vírgula, o vocativo e o sentido do texto. Desse modo, entregar para cada discente uma folha com três imagens que correspondem, respectivamente, a uma notícia e a dois cartuns. Os referidos gêneros foram escolhidos por serem gêneros que circulam frequentemente em meios virtuais e, por isso, possivelmente, a maioria dos discentes podem ter se deparado com situações parecidas.

Na atividade proposta, pedir que os discentes, após analisar as situações apresentadas nas imagens, explicar qual seria a possível interpretação do trecho destacado na imagem: primeiro com o uso da vírgula e depois sem o uso da vírgula (**atividade 04**). Após o tempo destinado à resolução da atividade pelos alunos, iniciar a resolução da atividade com a turma. Dessa maneira, expor (em slides) cada imagem e refletir com os discentes a respeito do sentido que cada situação adquire, com e sem o uso da vírgula.

A partir da correção coletiva da atividade com a participação da turma, será possível perceber se os alunos conseguiram compreender a função da vírgula para isolar o vocativo e, assim, evitar mudança de sentido no texto.

#### 4.3.2 Atividades propostas na oficina 03

##### **Atividade 01 – Correção coletiva.**

A partir da realização da atividade “Caça ao vocativo”, convidamos vocês a refletirem sobre as seguintes questões:

- ✓ Por que o autor usou o vocativo?
- ✓ Como você fez para identificar o vocativo no texto?
- ✓ Qual sinal de pontuação o autor usou para separar o vocativo? Por quê?

**Atenção!** Entregar a premiação da equipe vencedora.

**Atividade 02 – Discutindo conceitos.**

Leiam as palavras abaixo, reflitam e respondam:

- ✓ O que essas palavras significam?
- ✓ Qual relação essas palavras podem ter com o uso da pontuação (vírgula)?

Figura 24 – Discussão da relação entre as palavras “sintaxe” e “semântica”



Fonte: autora.

- Observe a imagem abaixo e responda: ficou mais claro compreender os questionamentos anteriores? Justifique a sua resposta.

---



---

Figura 25 – Explicação da relação entre as palavras “sintaxe” e “semântica”



Fonte: autora.

- **Atenção!** Ouçam e observem a letra da música: **“Respeitem meus cabelos, brancos”**, de Chico César. Em seguida, respondam: o que entenderam sobre a letra da música?

Respeitem meus cabelos, brancos  
Chegou a hora de falar  
Vamos ser francos  
Pois quando um preto fala  
O branco cala ou deixa a sala  
Com veludo nos tamancos

Cabelo veio da África  
Junto com meus santos

Benguelas, zulus, gêges  
Rebolos, bundos, bantos  
Batuques, toques, mandingas  
Danças, tranças, cantos

Respeitem meus cabelos, brancos

Se eu quero pixaim, deixa  
Se eu quero enrolar, deixa  
Se eu quero colorir, deixa  
Se eu quero assanhar, deixa  
Deixa, deixa a madeixa balançar

(...)

Fonte: <https://www.letras.mus.br/chico-cesar/134011/> Acesso em: 30 de abril de 2020.

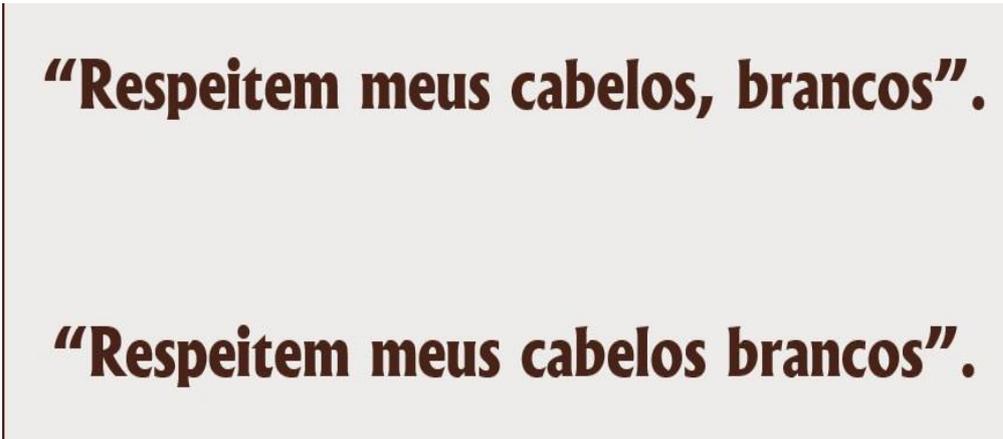
**Roda de conversa e discussão:**

- Observem os trechos destacados, a seguir, e reflitam: o que mudou?

---

---

Figura 26 – Exemplificação da relação entre a vírgula, o vocativo e o sentido (I)



Fonte: autora.

**Após leitura e debate em grupo, respondam no caderno.**

1. No primeiro trecho (com a vírgula), qual o sentido da frase?

---



---

2. No segundo trecho (sem a vírgula), qual o sentido da frase?

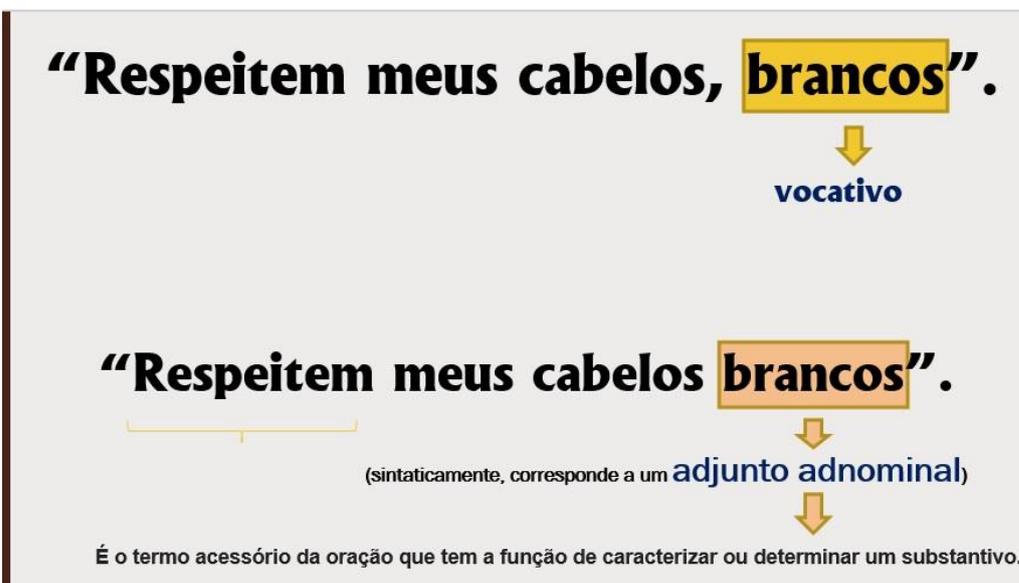
---



---

**Explicação e discussão em grupo: pontuação e propósito comunicativo do texto.**

Figura 27 – Exemplificação da relação entre a vírgula, o vocativo e o sentido (II)



Fonte: autora.

**Atenção!** Vale destacar para os discentes que o uso da pontuação (vírgula), muitas vezes, está relacionado ao propósito comunicativo do autor do texto. Nesse caso, pelo contexto da música, pode-se perceber a sua intenção de referir-se a alguém (no caso, os brancos). Por isso, o uso da vírgula para isolar o vocativo.

### Atividade 03: Qual o sentido (com e sem vírgula)?

Nas situações apresentadas, a seguir, qual a possível interpretação da situação comunicativa, com e sem o uso da vírgula?

Figura 28 – Apresentação de uma situação comunicativa (I)

SITUAÇÃO 01

Diário de Notícias

www.dn.pt

**ADEUS CHECOS!**

**Portugal confiante**

Fonte: <http://3.bp.blogspot.com/-38kxMLPtCxM/T-2KzKT3o3I/AAAAAAAAAHes/2DCvGHG5eR0/s400/vocativo.jpg>

Fonte: autora.

#### I - No trecho: “Adeus Checos”.

A, Qual o sentido da expressão, com o uso da vírgula, entre as palavras “adeus” e “checos”?

---



---

B, Qual o sentido da expressão, sem o uso da vírgula, entre as palavras “adeus” e “checos”?

---



---

Figura 29 – Apresentação de uma situação comunicativa (II)

## SITUAÇÃO 02



Fonte: [https://1.bp.blogspot.com/-dJbCE\\_qNKps/WHewmirVWI/AAAAAAAAAHZc/fmsRlRafbekWAHoP1tMUNtQ6WsdP3s1wCLcBGAs/s400/Sem%2BT%25C3%25ADtulo.png](https://1.bp.blogspot.com/-dJbCE_qNKps/WHewmirVWI/AAAAAAAAAHZc/fmsRlRafbekWAHoP1tMUNtQ6WsdP3s1wCLcBGAs/s400/Sem%2BT%25C3%25ADtulo.png)

Fonte: autora.

**II – No trecho: “Eu vou acabar com o trabalho, escravo!”**

A, Qual o sentido da expressão, com o uso da vírgula, entre as palavras “ trabalho” e “escravo”?

---



---

B, Qual o sentido da expressão, sem o uso da vírgula, entre as palavras “ trabalho” e “escravo”?

---



---

Figura 30 – Apresentação de uma situação comunicativa (III)

## SITUAÇÃO 03



Fonte: [https://1.bp.blogspot.com/6oseUmJtYmM/XGB0TTDDakI/AAAAAAAAANOM/KFHhZbiqbRcTrY38nRxUn4LJG\\_ERjfkPgCLcBGAs/s1600/aaa2.jpg](https://1.bp.blogspot.com/6oseUmJtYmM/XGB0TTDDakI/AAAAAAAAANOM/KFHhZbiqbRcTrY38nRxUn4LJG_ERjfkPgCLcBGAs/s1600/aaa2.jpg)

Fonte: autora.

**III- No trecho: “Mãe, só tem uma...”**

A, Qual o sentido da expressão, com o uso da vírgula, entre as palavras “mãe” e “só”?

---



---

B, Qual o sentido da expressão, sem o uso da vírgula, entre as palavras “mãe” e “só”?

---



---

**Atenção!** Corrigir e discutir a resolução da atividade com a turma.

#### 4.4 A oficina pedagógica 04 (apêndice e)

<b>TEMA:</b>	O vocativo e a vírgula: parte 03.
<b>CONTEÚDO:</b>	O vocativo (e a vírgula) em cartas.
<b>OBJETIVO GERAL:</b>	Discutir sobre o uso do vocativo (e a vírgula do vocativo) em cartas.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	Aprender a usar o vocativo em cartas, bilhetes, e-mails e recados; Compreender a relação entre o vocativo e a saudação; Usar adequadamente a vírgula entre o vocativo e a saudação.
<b>PÚBLICO-ALVO:</b>	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.
<b>DURAÇÃO:</b>	100 minutos.
<b>RECURSOS:</b>	Datashow, computador, cartolina, pincel, caneta, folhas, caderno, lousa, textos impressos.

##### 4.4.1 Procedimento de ensino da oficina pedagógica 04

O objetivo principal da quarta oficina pedagógica é discutir sobre o uso do vocativo em cartas. Para iniciar, sugerimos organizar um grande círculo na sala para facilitar o desenvolvimento da atividade. Entregar para cada aluno uma folha impressa com alguns gêneros textuais, como cartas, e-mails, bilhetes, recados. Cada gênero textual deve estar numerado (exemplo 01, 02...) para facilitar a sua identificação durante a realização da atividade. Depois, expor (em slides), um a um, os exemplos entregues aos alunos. À medida que os gêneros textuais forem sendo exibidos, fazer a leitura com a turma. Após a exibição de todos os exemplos, fazer os seguintes questionamentos aos alunos: qual a intenção de quem escreveu esses textos? qual elemento aparece em todos os textos lidos? (**atividade 01**)

O objetivo dessa atividade é observar se os alunos conseguem identificar a presença do vocativo (e da vírgula para isolar o vocativo) em todos os exemplos citados, bem como a intenção dos textos de enviar uma mensagem a alguém. A escolha por esses gêneros (cartas, bilhetes, recados, e-mails) pretende fazer os discentes perceberem que os vocativos são usados frequentemente em textos que objetivam enviar uma mensagem a um destinatário.

Em seguida, explicar aos alunos que os referidos gêneros, na maioria das vezes, apresentam algum vocativo. Isso ocorre porque, geralmente, esses gêneros têm um destinatário e o vocativo é usado para invocar e/ou chamar esse destinatário (real ou imaginário) buscando estabelecer uma interlocução. Na maioria das vezes, esse vocativo vem acompanhado de uma

saudação (dependendo da formalidade do texto). Esse momento de explicação é importante para que o aluno consiga refletir e contextualizar os conhecimentos que já possui sobre o assunto.

De acordo com o que se defende nos PCN (1998, p.81):

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo, para tanto, o professor como mediador.

Dessa maneira, podemos depreender, pelo exposto acima, que a mediação do professor, é fundamental no processo de aprendizagem e formação dos educandos.

Dando continuidade à aula, explicar novamente para os alunos o que é um vocativo. Explicar também o que é uma saudação. Depois, apresentar alguns exemplos do uso do vocativo e da saudação. Essa atividade objetiva desfazer algumas dúvidas com relação a diferença entre o uso do vocativo e da saudação, bem como esclarecer a maneira adequada de usar a vírgula entre eles (**atividade 02 – parte 01**).

Ao final da explicação, propor um desafio para turma: primeiro, apresentar alguns exemplos de textos com erros frequentes com relação ao uso da vírgula para isolar o vocativo (e a saudação); depois, sortear cinco alunos para reescrever os textos apresentados, usando adequadamente a vírgula para isolar o vocativo e a saudação (quando houver). Cada um dos cinco alunos deve escolher uma das mensagens para reescrever, na lousa. Depois, corrigir e discutir a atividade com a turma (**atividade 02 – parte 02**). Essa atividade objetiva, além de integrar a turma, observar a aprendizagem dos alunos com relação ao uso da vírgula para isolar o vocativo (e a saudação).

Em seguida, retomar a roda de discussão e refletir com os alunos sobre alguns pontos estudados, como: por que usamos os vocativos? Por que, algumas vezes, usamos uma saudação acompanhando o vocativo? Por que precisamos usar a vírgula para isolar o vocativo? (**atividade 03**). Deixar que os alunos respondam e, em seguida, dar algumas explicações complementares por meio de exemplos (se achar necessário). Esse momento objetiva também observar a aprendizagem dos alunos com relação ao uso da vírgula para isolar o vocativo.

Vale destacar que esses momentos de discussão e reflexão com a turma sobre os conteúdos estudados são de suma importância no processo de ensino e aprendizagem, visto que a escola, principalmente, com relação ao ensino da língua, deve buscar “não uma experiência

de treino, mas a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre as suas funções e seus usos” (ANTUNES, 2009, p. 44). Em outras palavras, nada adianta listas de exercícios, geralmente elaborados a partir de frases isoladas, é preciso pensar criticamente sobre o que se está aprendendo.

Por fim, propor aos alunos a produção de uma carta. Desse modo, cada aluno deverá escrever uma carta (destinada à professora) falando sobre o que aprendeu sobre vocativo, suas dúvidas e dificuldades (**atividade 04**). Antes do início da produção, sugerimos que sejam feitas algumas explicações sobre a estrutura e características do gênero carta. Essa atividade objetiva fazer os discentes, ao escreverem a carta, pôr em prática o seu conhecimento sobre o uso da vírgula para isolar o vocativo, visto que, na escrita da carta, provavelmente, utilizarão um vocativo (e saudação) para se referir ao seu destinatário.

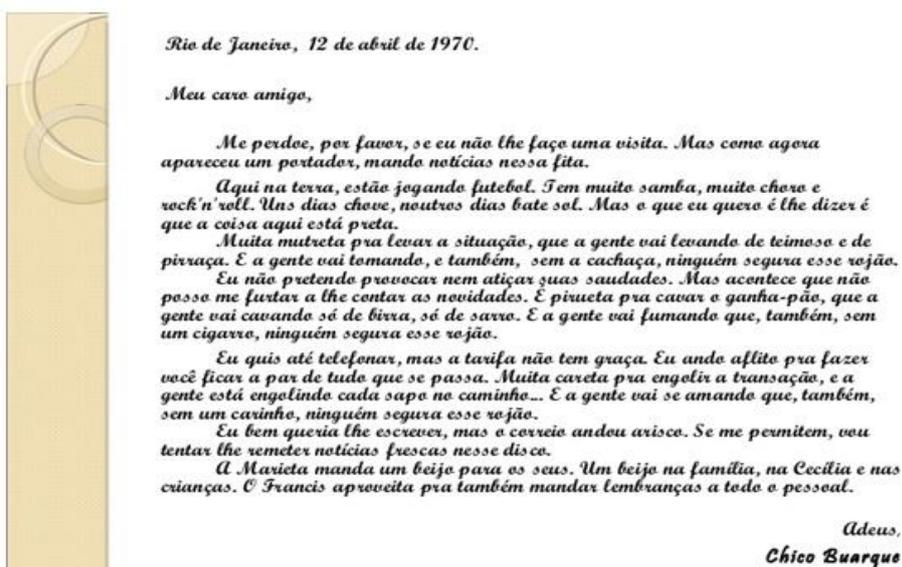
#### 4.4.2 Atividades propostas na oficina 04

##### **Atividade 01 – Localizando os vocativos.**

Observe os gêneros textuais a seguir.

Figura 31 – Exemplificação do uso do vocativo em uma carta pessoal

#### EXEMPLO 01

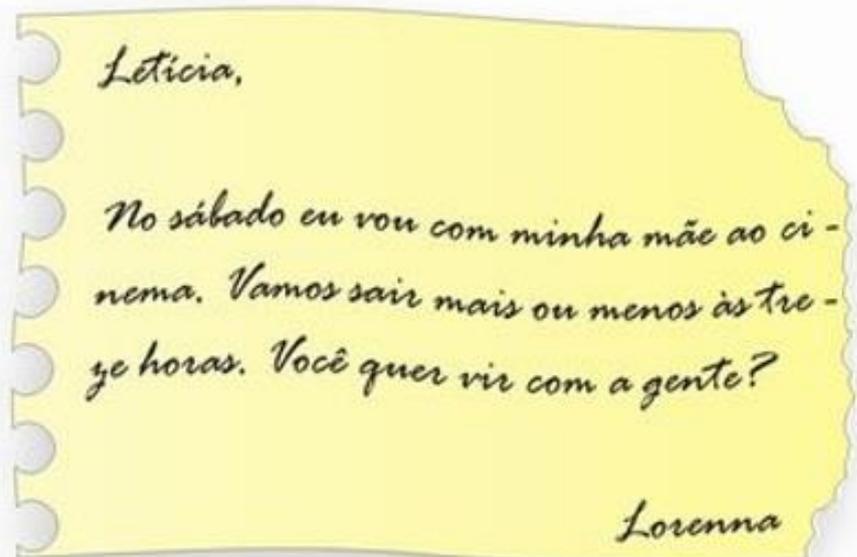


Fonte: <https://image.slidesharecdn.com/cartadechicobuarqueaagustoboal-110425180853-phpapp01/95/carta-pessoal-3-728.jpg?cb=1303755946>

Fonte: autora.

Figura 32 – Exemplificação do uso do vocativo em um bilhete

## Exemplo 02

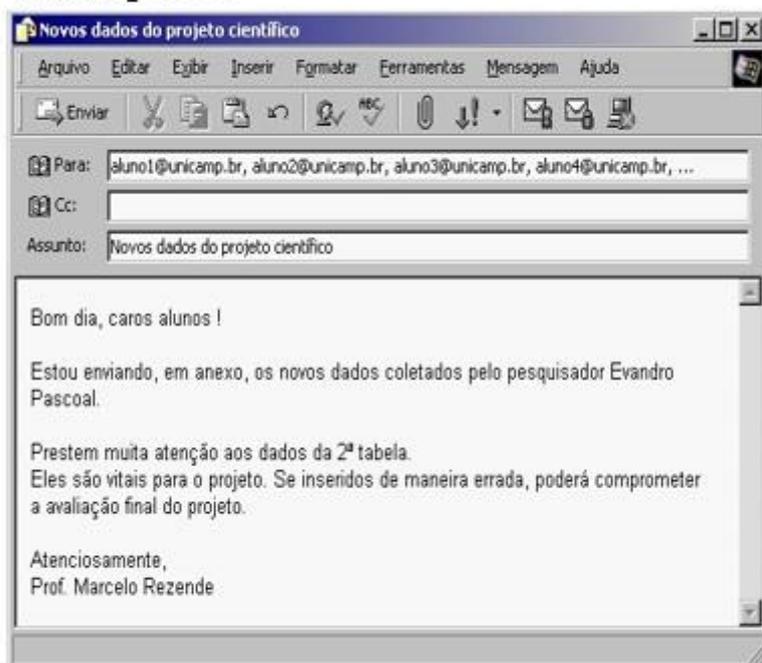


Fonte: <https://encryptedtbn0.gstatic.com/images?q=tbn%3AANd9GcQ5NQKfLDsHvKpuHWu2hXIVcFwZBsMeaEg74Q&usqp=CAU>

Fonte: autora.

Figura 33 – Exemplificação do uso do vocativo em um e-mail

## Exemplo 03



Fonte: [https://www.ccuec.unicamp.br/ccuec/sites/default/files/pictures/listas\\_pf\\_fig1.jpg](https://www.ccuec.unicamp.br/ccuec/sites/default/files/pictures/listas_pf_fig1.jpg)

Fonte: autora.

Figura 34 – Exemplificação do uso do vocativo em uma carta argumentativa

## Exemplo 04



**EXEMPLO DE CARTA-ARGUMENTATIVA**  
**Parágrafo final**

**Prezado estudante**, é óbvia a facilidade que esse gênero chamado CARTA ARGUMENTATIVA dispensa a quem o produz. Espero que **você** use tais características a **seu** favor, na hora de produzir o texto; é preciso adequar-se ao destinatário, “dialogar” bastante com ele e simplificar certas construções frasais, já que a escolha das palavras não precisa ser pela sua dificuldade e sim pela praticidade na comunicação, com observância à norma culta da língua. Pratique e comprová o que estou dizendo a respeito.

Boa carta,

Professor Atento

Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/H8YIPmRVOD0/hqdefault.jpg>

Fonte: autora.

Figura 35 – Exemplificação do uso do vocativo em um recado

## Exemplo 05

*“Querida Vandinha,*

*Apresso-me em responder, em poucas palavras, a propósito do teu pedido. (...) Não posso ir te esperar, porque estou doente, mas Deus há de guiar-te sem mim até ao destino desejado; tenha somente uma verdadeira paciência”.*

Fonte: [https://il.wp.com/misericordia.org.br/editora/wp-content/uploads/2017/11/Livro\\_Cartas\\_Postagens2.jpg?fit=727%2C1000&ssl=1](https://il.wp.com/misericordia.org.br/editora/wp-content/uploads/2017/11/Livro_Cartas_Postagens2.jpg?fit=727%2C1000&ssl=1)

Fonte: autora.

Figura 36 – Exemplificação do uso do vocativo em uma carta do leitor

## Exemplo 06

**A carta do leitor**

Rio de Janeiro, 12 de novembro de 2001.

Prezado Sr. Diretor de Redação,

Venho manifestar minha surpresa e descontentamento por não encontrar o artigo do filósofo e jornalista Olavo de Carvalho, na última edição de *Época* (no. 181 - 05 de novembro de 2001). Como assinante e tendo na presença do citado professor - única voz que luta contra a ação programática de desinformação da imprensa nacional - uma das razões da renovação para minha assinatura, gostaria que me fosse justificado seu afastamento das páginas da revista.

 Atenciosamente, Ana Maria B. Accorsi. (adaptado)

Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/3114086/11/images/14/A+carta+do+leitor.jpg>

Fonte: autora.

### Para refletir!

- ✓ Qual a intenção de quem escreveu cada um desses textos?
- ✓ Qual elemento aparece em todos os gêneros textuais lidos?

### Atividade 02 (parte 01): Exemplificando conceitos.

Apresentar os exemplos e discutir com a turma a respeito dos conceitos de vocativo e saudação

Figura 37 – Apresentação dos conceitos de vocativo e saudação



Fonte: <https://i.pinimg.com/originals/91/32/4f/91324f4ab6bada4d68b4493fd2d91def.jpg>

Fonte: <https://s.dicio.com.br/saudacao.png>

Fonte: autora.

### Exemplos do uso do vocativo e saudação:

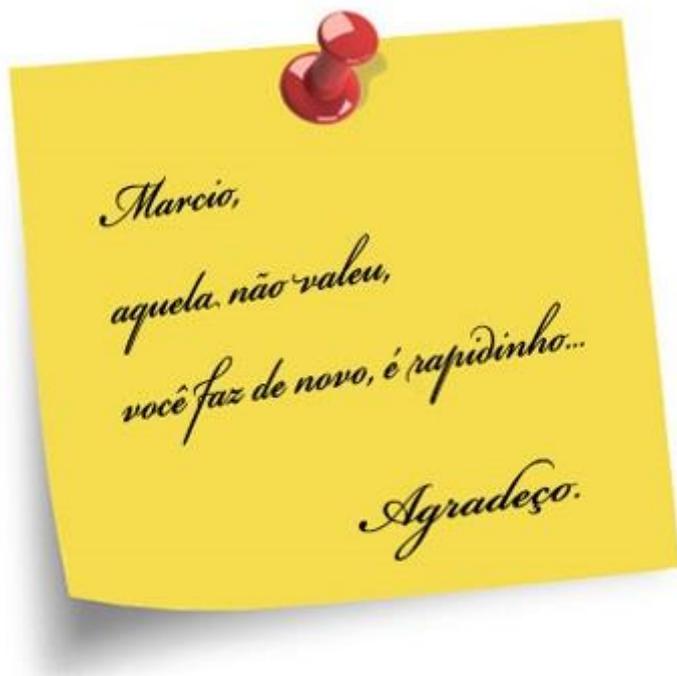
Figura 38 – Exemplo do uso do vocativo e da vírgula (I)



Fonte: <https://img.elo7.com.br/product/zoom/139BE98/cartao-digital-dia-do-professor-8-00-professores.jpg>

Fonte: autora.

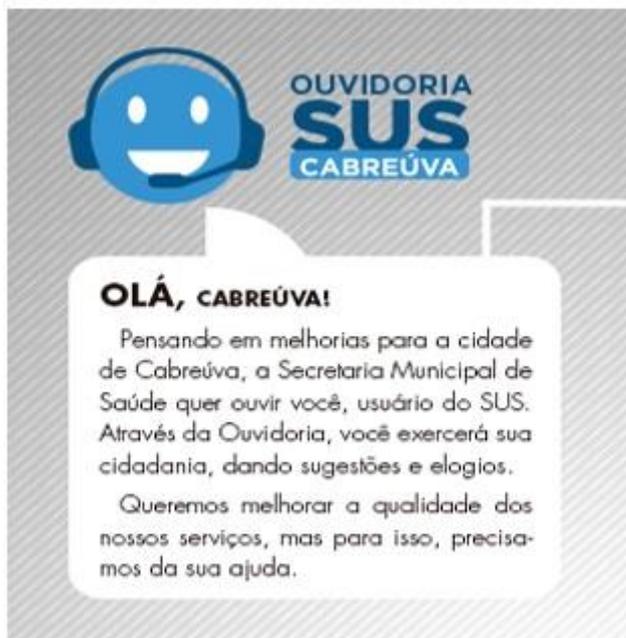
Figura 39 – Exemplo do uso do vocativo e da vírgula (II)



Fonte: [https://1.bp.blogspot.com/-Ms4USv49TcA/TEOEu6h4vGI/AAAAAAAAASQ/E68Fqo\\_N9Ck/s1600/bilhete.jpg](https://1.bp.blogspot.com/-Ms4USv49TcA/TEOEu6h4vGI/AAAAAAAAASQ/E68Fqo_N9Ck/s1600/bilhete.jpg)

Fonte: autora.

Figura 40 – Exemplo do uso do vocativo, da saudação e da vírgula (I)



Fonte: <https://www.cabreuva.sp.gov.br/upload/galeria/0946881001478612564.png>

Fonte: autora.

Figura 41 – Exemplo do uso do vocativo, da saudação e da vírgula (II)

Alexandria, 22 de julho de 2004.

Oi, Samy!

Como vai você?

Estou há poucos dias no Egito, mas já começa a sentir saudades do Brasil.

Aqui está tudo bem. A família de Ramezes é muito legal e recebeu com carinho. Ainda bem que os tios dele falam português, senão eu estaria perdida, pois não fala nenhuma palavra em árabe, a língua que se fala aqui no Egito. Alexandria é uma cidade linda, mas ainda não tive tempo de passear muito. Primeira estou conhecendo os hábitos da família. Eles seguem uma religião chamada islamismo e rezam cinco vezes por dia.

Mas muitas coisas são parecidas com as nossas: eles veem televisão e assistem até a um desenho animado muito engraçado, que se chama Dipi Bad. Eu não entendo nada! Já sei que ele se parece com o Cláudio, lembra daquela história que a gente leu uma vez na escola?

E você, o que tem feito de bom?

Me escreva logo, pois sinto falta dos amigos.

Um abraço.

Rita.

Fonte: <https://ensinarhoje.com/wp-content/uploads/2019/07/Carta-Pessoal-Para-Samy.png>

Fonte: autora.

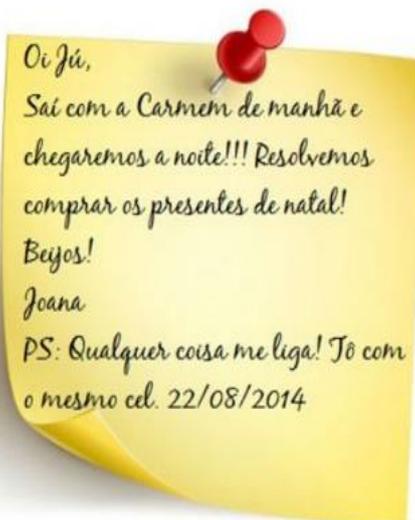
## Atividade 02 (parte 02): Desafio para turma.

Observe os textos abaixo.

**Erros frequentes:**

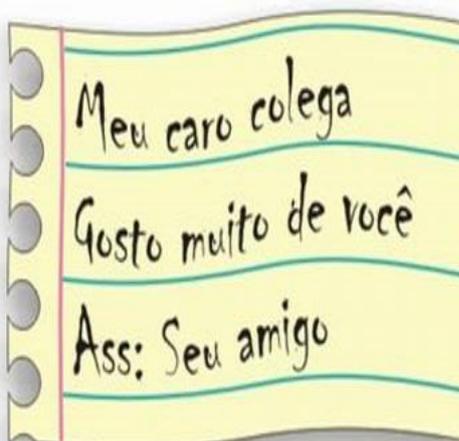
Figura 42– Exemplo de inadequações no uso do vocativo, da saudação e da vírgula (I)

Texto 01 -



Fonte: <https://static.todamateria.com.br/upload/56/64/5664d0bb112d71-genero-textual-bilhete.jpg>

Texto 02 -

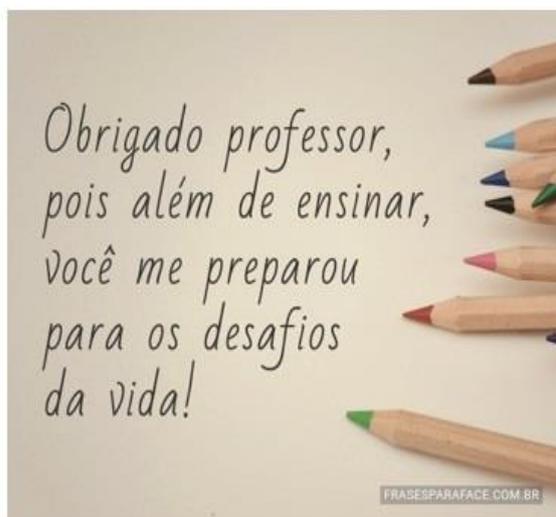


Fonte: <https://userscontent2.emaze.com/images/cdf09265-0Ea-4277-8e7c-516ef5b25842/b15ef7f3dfa50a0949d14b639c8e1438.png>

Fonte: autora.

Figura 43 – Exemplo de inadequações no uso do vocativo, da saudação e da vírgula (II)

Texto 03



Fonte: <https://static.frasesparaface.com.br/imagem/ob/ri/obrigado-professor-pois-alem-de-ensinar-voce.jpg>

Texto 04



Fonte: [https://2.bp.blogspot.com/-Ein28xy\\_s1A/UsX50NnzQI/AAAAAAAAACvE/JxZ9\\_bidiKr0/s1600/ssszzere.png](https://2.bp.blogspot.com/-Ein28xy_s1A/UsX50NnzQI/AAAAAAAAACvE/JxZ9_bidiKr0/s1600/ssszzere.png)

Fonte: autora

Figura 44 – Exemplo de inadequações no uso do vocativo, da saudação e da vírgula (III)



Fonte: autora

**Resolvendo o desafio!**

- Reescreva o vocativo e a saudação (quando houver) de cada texto, usando adequadamente a vírgula para isolar o vocativo.

Texto 01	
Texto 02	
Texto 03	
Texto 04	
Texto 05	

**Atenção!** Escolher (ou sortear) cinco alunos para participar.  
**Sugestão!** Cada acerto vale um bombom.

**Atividade 03: Roda de conversa e discussão.**

Refletir com a turma sobre os seguintes pontos:

- ✓ Por que usamos os vocativos?
- ✓ Por que, algumas vezes, usamos uma saudação acompanhando o vocativo?
- ✓ Por que precisamos usar a vírgula para isolar o vocativo?

**Atividade 04: Produção do gênero carta.**

**O gênero carta caracteriza-se por ser uma correspondência, mensagem escrita ou impressa, que se envia a alguém ou a uma instituição, para comunicar e/ou falar sobre algum assunto.**

Desse modo, após o estudo realizados nas oficinas, escreva uma carta destinada à professora da sua turma respondendo a seguinte pergunta: o que você aprendeu sobre o vocativo?

Boa escrita!

Dica! Para ajudar, antes da escrita da carta, façam um pequeno rascunho.

Sugestão: Entregar para cada aluno um envelope para endereçar a carta.

Se achar necessário, explique sobre como preencher o envelope da carta.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso trabalho de pesquisa, discutimos a respeito de algumas questões muito pertinentes sobre a língua portuguesa, como o ensino da gramática da língua. Afinal, como destaca Campos (2014, p. 31), “o ensino dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua”. No entanto, destacamos, ao longo da pesquisa, que devemos ficar atentos à maneira com que esses conteúdos são ensinados aos discentes.

Nesta pesquisa, escolhemos estudar um dos assuntos gramaticais que, levando em consideração a nossa experiência docente, mais ocasionam dúvidas aos discentes: os sinais de pontuação. De acordo com Faraco *et al.* (2006, p. 48), “os sinais de pontuação são símbolos gráficos que empregamos nos textos escritos para organizar os termos, os enunciados e os parágrafos, estabelecendo uma hierarquia (ordem) entre eles. Essa hierarquia sintática torna o texto compreensível”. Desse modo, podemos depreender que esses sinais são muito importantes para o processo comunicativo, uma vez que auxiliam na interpretação da mensagem.

No decorrer do estudo, nossa maior inquietação foi pensar e refletir sobre como proporcionar um ensino de aspectos gramaticais, como a pontuação, que resultasse em uma aprendizagem significativa para o aluno. Isso porque, muitas vezes, durante a maioria das aulas de língua portuguesa (que se referem a questões gramaticais), aborda-se “uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com o marcar “o certo” e o “errado” (ANTUNES, 2003, p. 33). Consideramos que esse tipo de abordagem acaba por desmotivar o aluno, uma vez que o estudante pode não encontrar sentido no que está estudando.

Dessa maneira, este estudo teve como objetivo principal apresentar uma proposta didática para o ensino do uso da vírgula para isolar o vocativo, nas produções escritas dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental, por meio de oficinas pedagógicas, planejadas a partir da perspectiva da gramática reflexiva. Isso porque, acreditamos que um ensino baseado, principalmente, na reflexão e discussão dos conteúdos estudados, sem se deter a reprodução de regras gramaticais, é muito mais produtivo para os alunos.

Antes da preparação da proposta didática, foi realizada uma atividade diagnóstica com os alunos do oitavo ano do ensino fundamental, de uma escola pública no município de Palhano, no Ceará. Após a atividade diagnóstica, constatamos a dificuldade dos alunos em usar a vírgula em suas produções escritas. Nas produções analisadas, a maioria dos discentes apresentaram dificuldade para usar a vírgula para isolar o vocativo: alguns usaram a vírgula inadequadamente e outros não usaram o sinal para isolar o vocativo.

Desse modo, julgamos pertinente delimitar o foco da proposta didática e, assim, propor atividades para ajudar a sanar as dificuldades dos alunos com relação ao uso da vírgula para isolar o vocativo. Isso porque, devido ao tempo destinado à pesquisa, não seria viável apresentar alternativas para agir sobre todas as dificuldades encontradas.

Vale destacar que realizamos também uma descrição do livro didático utilizado pela turma diagnosticada (oitava série do ensino fundamental). Na referida descrição, constatamos que o material didático, utilizado pela turma diagnosticada, apesar de apresentar uma abordagem dos conteúdos bem contextualizada, não apresentava nenhuma proposta de ensino para a vírgula. Isso nos deixou preocupados, uma vez que, pela atividade diagnóstica, constatamos que os alunos apresentavam muitas dificuldades com relação ao uso da vírgula.

Diante dessa situação, o que fazer? Desconsiderar a dificuldade dos alunos e apenas seguir a proposta curricular do livro didático? Não! Diante de um cenário como esse, concluímos que a melhor opção é buscar uma solução. Por isso, apresentamos uma proposta de material didático para intervir sobre a dificuldade dos discentes de usar a vírgula para isolar o vocativo.

É importante ressaltar que o material didático apresentado nesta pesquisa é uma proposta, uma sugestão de atividade e, de modo algum, alternativa única. Além do mais, destacamos que o planejamento de qualquer material destinado a uma intervenção didática, para obter êxito, precisa ser planejado com base nas reais dificuldades dos alunos. Por isso, consideramos que, o estudo diagnóstico da turma com relação à aprendizagem do uso da vírgula e a descrição do livro didático usado pela turma, foram muito importantes para nos ajudar a definir e organizar o material didático.

Desse modo, concluímos que o material didático, desenvolvido na presente pesquisa, apresenta-se como uma proposta que pode contribuir para a aprendizagem significativa dos alunos com relação ao uso da vírgula para isolar o vocativo. Vale destacar que, o referido material apresenta uma proposta de abordagem mais contextualizada de conteúdos gramaticais, como a pontuação, nas aulas de língua portuguesa. Desse modo, pode contribuir para tornar as aulas mais interativas, com discussões e reflexões acerca do assunto estudado e, assim, formar alunos mais participativos, críticos e reflexivos.

Por fim, ressaltamos que a proposta de material didático, apresentada neste trabalho, pode ser um estímulo para o desenvolvimento de outras pesquisas na área. Além do mais, avaliamos que todo o estudo realizado para a concretização dessa pesquisa configura-se como uma experiência muito positiva para autoformação do professor(a).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 17-36.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Revista e Ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministérios da Educação e do Desporto/ Secretaria de Educação Fundamental: 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Gramática reflexiva: texto, semântica e interação**. São Paulo: Atual, 1999.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 48. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CÉSAR, Chico. **Respeitem meus cabelos, Brancos**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-cesar/134011/>. Acesso em: 23 de maio de 2019.
- CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- DAHLET, Véronique. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DIAS, Nathália Maria Lopes. **A prática da escrita no ensino fundamental:** o emprego da vírgula e do ponto final nas produções escritas de alunos do 7º ano. Dissertação de Mestrado profissional em Letras. Universidade Estadual do Piauí, 2015. Disponível em: <http://sistemas2.uespi.br:8080/handle/tede/91>. Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JR. José Hamilton. **Gramática**. 20. ed. São Paulo: Ática. 2006.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros jornalísticos:** notícias e cartas do leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. *In:* GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos de leitura. 9 ed. Campinas: Pontes, 2004.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

LIMA, Regina Claudia Custódio de. **Ensino da vírgula no ensino fundamental:** da concepção tradicional à interacional. Dissertação de Mestrado profissional em Letras. Universidade Estadual da Paraíba, 2017. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3102>. Acesso em: 14 de janeiro de 2020.

LUFT, Celso Pedro. **A vírgula**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

MACIEL, Maria Delourdes Maciel. **Autoformação docente:** limites e possibilidades. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Recife, 2003. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/iv-enpec/Arquivos/Painel/PNL083.pdf>. Acesso em: 21 de julho de 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan/jun. 2014.

NEVES, Maria Helena de M. **Gramática na escola**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor precisa saber: a teoria na prática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem.** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PAULIUKONIS, Aparecida. Texto e contexto. *In*: VIEIRA, Silvia Rodrigues; BRANDÃO, Silvia Figueiredo. **Ensino de gramática: descrição e uso.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/agos. 2009, p. 77-88.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português.** São Paulo: Ática, 2002.

PIACENTINI, Maria Tereza de Queiroz. **Só vírgula: método fácil em 20 lições.** 2. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

SILVA, Cinara Santana da; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. *In*: MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TAVARES, Cícero Antonio Jatanael da Silva. **Geografia do cotidiano: o ensino dos conteúdos geográficos mediante a técnica da tempestade de ideias.** **Geopauta**, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 127-141, dez. 2019. ISSN 2594-5033. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/5643>. Acesso em: 15 de julho de 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **Sobre o ensino da análise sintática: história e redirecionamento.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

**APÊNDICE(S)**

### APÊNDICE A – Plano da atividade diagnóstica

<b>TEMA:</b>	Primeira produção – Carta do leitor
<b>OBJETIVOS:</b>	Fazer uma breve discussão sobre o gênero carta do leitor; Ler reportagens diversas; Produzir o gênero carta do leitor.
<b>PÚBLICO-ALVO:</b>	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.
<b>AULAS:</b>	02
<b>RECURSOS:</b>	Caneta, folhas, lápis, caderno, revistas.
<b>PROFESSORA:</b>	Lidiana Fonseca
<b>Aula 01 - Motivação e apresentação do gênero</b>	
<p>- <b>Parte 01 (05 min) - Acolhida:</b> texto motivacional com bombom; Falar um pouco sobre o projeto de mestrado (sem especificar objeto de estudo).</p> <p>- <b>Parte 02 (20 min)</b> – Explicar que o objetivo da aula é conhecer e produzir o gênero carta do leitor. Fazer alguns questionamentos: o que é uma carta do leitor? já leram ou produziram uma carta do leitor? vocês têm hábito de lê jornais e/ou revistas? Depois, explicar para turma (em slides) a definição e características da carta do leitor. Exemplificar aos discentes a relação entre a leitura de uma reportagem, por exemplo, e a produção de uma carta do leitor.</p> <p>- <b>Parte 03 (25 min) - Roda de leitura</b> - Expor várias reportagens de revistas e/ou jornais. Na sequência, iniciar a leitura de uma reportagem em voz alta. Em seguida, solicitar que os alunos escolham, nas revistas, algumas reportagens para ler silenciosamente.</p>	
<b>Aula 02 - Produção do gênero carta do leitor</b>	
<p>- <b>Parte 04 (10 min) – Planejamento da escrita</b> - Após a leitura silenciosa, sugerir aos alunos que respondam a algumas perguntas para ajudar no planejamento da atividade de produção. Questionamentos: qual a reportagem lida (nome da reportagem e autor)? Em que veículo de comunicação foi publicada? Sobre o que fala a reportagem? Qual a sua opinião sobre a reportagem escolhida? Por quê? Quem será o seu destinatário?</p> <p>- <b>Parte 05 (40 min) – Atividade de produção</b> – solicitar aos alunos a produção de uma carta do leitor.</p>	
Referências	
<p>FILHO, Francisco Alves. <b>Gêneros jornalísticos:</b> notícias e cartas do leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.</p>	

**APÊNDICE B – Plano da Oficina pedagógica 01**

<b>TEMA:</b>	A pontuação no texto.
<b>CONTEÚDO:</b>	Sinais de pontuação.
<b>OBJETIVO GERAL:</b>	Refletir sobre a importância dos sinais de pontuação no texto.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	Observar a função dos sinais de pontuação em textos diversos; Ler a crônica “o homem trocado” (sem pontuação), de Luis Fernando Veríssimo; Pontuar a crônica “o homem trocado” a partir da leitura no grupo.
<b>PÚBLICO -ALVO:</b>	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.
<b>DURAÇÃO:</b>	100 minutos
<b>RECURSOS DIDÁTICOS:</b>	Caderno, folha, caneta, lápis, pincel, tesoura, fita adesiva, datashow, computador, cartolina, textos impressos.
<b>Aula 01 – Cadê a pontuação?</b>	
<p>- <b>Parte 1 (20 min.)</b> - Organizar as cadeiras em forma de círculo; Depois, entregar para turma a letra da crônica “O homem trocado”, de Luis Fernando Veríssimo, sem nenhuma pontuação; Em seguida, pedir que os alunos leiam individualmente o texto;</p> <p>- <b>Parte 2 (20 min.)</b> - Após a leitura, iniciar uma roda de conversa e discussão questionando os alunos sobre os seguintes pontos: qual o assunto tratado no texto? O texto acima foi escrito sem nenhum sinal de pontuação. A falta da pontuação facilitou ou dificultou a leitura do texto? Justifique a sua resposta.</p> <p>- <b>Parte 3 (10 min.)</b> - Após a conversa no grupo, o professor deve colar, no quadro, uma cartolina com o nome dos sinais de pontuação, no centro; Em seguida, entregar para os alunos um pequeno papel e pedir que os discentes escrevam os sinais de pontuação que conhecem. Na sequência, todos devem colar o papel (respondido) na cartolina (tempestade de ideias).</p>	
<b>Aula 02 - Pontuando o texto!</b>	
<p>- <b>Parte 4 (15 min.)</b> - Na sequência, o professor deve apresentar textos de diferentes gêneros textuais e explicar a função que alguns sinais de pontuação desempenham nos referidos textos.</p> <p>- <b>Parte 5 (10 min.)</b> - O professor deve retomar a roda de conversa e discussão com a turma e fazer uma breve explicação sobre o gênero crônica. Em seguida, deve fazer a leitura em voz alta da crônica “O homem trocado”, de Luis Fernando Veríssimo.</p> <p><b>Parte 6 (25 min.)</b> – Na sequência, o professor deve pedir que os estudantes, individualmente, pontuem o texto da maneira que acharem correto. Em seguida, o professor deve expor, em slides, o texto (crônica) pontuado e pedir que os alunos façam a leitura do texto exposto, observando as semelhanças e diferenças com a sua pontuação (feita no momento anterior da aula).</p> <p><b>Parte 7 (10 min.)</b> - No final, o professor deve retomar a roda de conversa para discutir e</p>	

refletir com os discentes sobre alguns pontos, como: o que foi mais fácil – ler o texto com ou sem pontuação? Por quê? É possível escrever e ler sem pontuação? Por quê?

### **Avaliação**

- A partir da participação nas discussões e reflexões propostas, demonstrar entendimento sobre a importância da pontuação no texto;
- Demonstrar compreensão sobre o uso da pontuação, a partir da pontuação adequada da crônica “O homem trocado”, de Luis Fernando Veríssimo.

### **Referências**

VERÍSSIMO, Luis Fernando. **O homem trocado.** Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MjMxNDk5/>. Acesso em: 24 de março de 2020.

CHALEGRE, Cynthia Cordeiro. **Pontuação.** Disponível em: <https://www.infoescola.com/portugues/pontuacao/>. Acesso em: 24 de março de 2020.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo.** 4ª edição. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

**APÊNDICE C – Plano da Oficina pedagógica 02**

<b>TEMA:</b>	A vírgula e o vocativo – parte I.
<b>CONTEÚDO:</b>	A vírgula e o vocativo no texto.
<b>OBJETIVO GERAL:</b>	Compreender a função da vírgula para isolar o vocativo.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	Compreender o que é um vocativo; Entender a função do vocativo no texto; Aprender a localizar o vocativo em textos diversos.
<b>PÚBLICO-ALVO:</b>	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.
<b>DURAÇÃO:</b>	100 minutos
<b>RECURSOS DIDÁTICOS:</b>	Datashow, computador, cartolina, pincel, caneta, folhas, caderno, lousa, revistas, textos impressos.
<b>Aula 01 – O que é o que é? A vírgula</b>	
<p><b>Parte 01 (10 minutos)</b> – Iniciar a aula com a seguinte adivinhação, exposta quadro: “o que é o que é - sou um sinal bem discreto, tenho várias funções no texto: organizo, separo, isolo. Se girar, viro aspas. Se trocar de local, posso mudar o sentido. Quem sou eu? Na sequência da atividade, indagar os alunos sobre o porquê de suas respostas. (Fazer anotações no caderno de campo). Revelar a resposta correta: a vírgula. Premiar o(s) aluno(s) vencedor(es).</p> <p><b>Parte 02 (15 minutos)</b> – Expor, em um slide, a imagem de uma vírgula e, em seguida, exibir e entregar para turma a cópia do poema “José”, de Carlos Drummond de Andrade. Destacar no texto as vírgulas. Explicar para a turma a função que a vírgula desempenha em cada lugar que aparece no texto. Explicar que a vírgula assume várias funções no texto e que, nessa aula, estudarão sobre a função da vírgula para isolar os vocativos.</p> <p><b>Parte 03 (10 minutos) – Tempestade de ideias</b> – indagar os discentes sobre o vocativo - O que é um vocativo? Já usaram alguma vez o vocativo? Qual a função do vocativo no texto? (Atenção! Escrever as respostas dos alunos no quadro)</p> <p><b>Parte 04 (15 minutos)</b> - Em seguida, apresentar (em slides) uma explicação sobre o vocativo e sua função no texto. Expor alguns textos (de gêneros textuais diversos) em que apareçam o vocativo. Indagar aos alunos sobre as mensagens: qual o objetivo dessas mensagens? Qual o vocativo usado em cada mensagem? Por que o vocativo foi usado?</p>	
<b>Aula 02 – O vocativo no texto.</b>	
<p><b>- Parte 05 (50 minutos) – “Caça ao vocativo”</b> - a professora dividirá a turma em 05 grupos; serão utilizadas cinco revistas para atividade; cada revista passará 10 minutos em cada equipe; a equipe deverá, durante esses 10 minutos, procurar nas reportagens ocorrências do vocativo (anotem número e página da revista).</p> <p>- A equipe que identificar mais vocativos nos textos será a vencedora. A equipe vencedora deverá explicar para os demais, pelo menos, uma das ocorrências do vocativo identificadas. Para isso, deverá escrever, no quadro branco, o trecho referente ao vocativo. Para ajudá-los, entregar para cada grupo uma folha para que transcrevam as ocorrências identificadas. No final, devolver o quadro preenchido para a professora. O resultado deve ser divulgado na aula seguinte.</p>	

**Atenção!** A professora deverá controlar o tempo de cada revista nas equipes, bem como deve auxiliar os discentes na execução da atividade com dicas, lembretes, explicações.

#### Avaliação

A partir da participação dos discentes nas discussões em sala e a resolução das atividades propostas.

#### Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. **José.** Disponível em: <https://www.culturagenial.com/poema-e-agora-jose-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 25 de março de 2020.

LUFT, Celso Pedro. **A vírgula.** 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

**APÊNDICE D – Plano da Oficina pedagógica 03**

<b>TEMA:</b>	A vírgula e o vocativo – parte 02.
<b>CONTEÚDO:</b>	A vírgula, o vocativo e o sentido do texto.
<b>OBJETIVO GERAL:</b>	Perceber a mudança de sentido, ocasionada pelo emprego ou não da vírgula para isolar o vocativo.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	Refletir sobre a relação entre sintaxe e semântica no emprego da vírgula; Compreender a relação entre pontuação e propósito comunicativo.
<b>PÚBLICO-ALVO:</b>	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.
<b>DURAÇÃO:</b>	100 minutos.
<b>RECURSOS:</b>	Datashow, computador, caixa de som, lápis, borracha, caneta, textos impressos, caderno, lousa, pincel.
<b>Aula 01 – Vírgula, vocativo e sentido (I)</b>	
<p>- <b>Parte 01 (10 min)</b> – Iniciar a aula fazendo algumas considerações sobre as atividades realizadas na aula anterior. Fazer o seguinte questionamento à turma: foi difícil localizar o vocativo? Por quê? Em seguida, entregar à equipe vencedora da atividade (“caça ao vocativo”) a premiação. Na sequência, expor (em slides) os textos (com vocativos) selecionados pela equipe vencedora. E, em seguida, refletir com os alunos sobre os seguintes pontos: por que o autor usou o vocativo? Como você fez para identificar o vocativo no texto? Qual sinal de pontuação o autor usou para separar o vocativo? Por quê?</p> <p>- <b>Parte 02 (20 min)</b> - Apresentar um slide com as palavras SINTAXE e SEMÂNTICA. Indagar aos alunos sobre o que eles entendem por essas palavras. Perguntar aos discentes o que essas duas palavras têm em comum com a vírgula. Na sequência, apresentar algumas explicações sobre a relação entre sintaxe, semântica e pontuação. Explicar que, muitas vezes, o sentido de um texto pode ser alterado por uma pontuação diferente. Entregar aos discentes a cópia da música “Respeitem Meus Cabelos, Brancos”, de Chico César. Pedir que os alunos leiam a letra. Em seguida, colocar para tocar o refrão da música para que os alunos acompanhem a letra com a música. Depois, pedir que os alunos falem sobre o que entenderam da música.</p> <p>- <b>Parte 03 (20 min)</b> - Em slide, a professora projeta o trecho referente ao refrão da música. Primeiro, projeta o primeiro verso da canção com a vírgula entre as palavras cabelos e branco: “Respeitem meus cabelos, brancos” (vocativo); depois, projeta o verso sem a vírgula: “Respeitem meus cabelos brancos” (adjunto adnominal). Na sequência a professora questiona: o que mudou? Qual o valor sintático da palavra “brancos” nas duas situações? Qual o sentido que o verso adquire sem e com a vírgula? Explicar para turma o sentido da palavra brancos com a função de adjunto adnominal e com a função de vocativo.</p>	
<b>Aula 02 – Vírgula, vocativo e sentido (II)</b>	
<p>- <b>Parte 04 (30 min)</b> – Entregar para cada aluno a cópia de um exercício em que são apresentadas algumas situações comunicativas (retratadas em uma manchete de jornal e dois</p>	

cartuns). Depois, pedir que os alunos respondam quais as possíveis interpretações das situações comunicativas, com e sem o uso da vírgula, nos trechos destacados.

**- Parte 05 (20 min) – Correção coletiva** – Expor (em slides) cada imagem e refletir com os discentes a respeito do sentido que cada situação adquire, com e sem o uso da vírgula, nas expressões destacadas.

#### Avaliação

A partir da participação dos discentes nas discussões em sala e das respostas colhidas na atividade proposta, será possível verificar se os discentes conseguem perceber a mudança de sentido pelo emprego ou não da vírgula para isolar o vocativo.

#### Referências

CÉSAR, Chico. **Respeitem meus cabelos, Brancos**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/chico-cesar/134011/>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

### APÊNDICE E – Plano da Oficina pedagógica 04

<b>TEMA:</b>	O vocativo e a vírgula: parte 03.
<b>CONTEÚDO:</b>	O vocativo em cartas.
<b>OBJETIVO GERAL:</b>	Discutir sobre o uso do vocativo no gênero carta.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>	Aprender a usar o vocativo em cartas, bilhetes, e-mails e recados; Compreender a relação entre vocativo e saudação; Usar adequadamente a vírgula entre o vocativo e a saudação.
<b>PÚBLICO-ALVO:</b>	Alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.
<b>DURAÇÃO:</b>	100 minutos.
<b>RECURSOS:</b>	Datashow, computador, cartolina, pincel, caneta, folhas, caderno, lousa, textos impressos.
<b>Aula 01 – O uso do vocativo, da saudação e da vírgula.</b>	
<p>- <b>Parte 01 (20 min.)</b> – Organizar um grande círculo na sala para facilitar o desenvolvimento da atividade. Entregar para cada aluno uma folha impressa com alguns gêneros textuais, como cartas, e-mails, bilhetes, recados. Cada gênero textual deve estar numerado. Expor (em slides), um a um, os exemplos entregues aos alunos. À medida que os gêneros textuais forem sendo exibidos, fazer a leitura com a turma. Após a exibição de todos os exemplos, fazer o seguinte questionamento aos alunos: qual a intenção de que escreveu esses textos? Qual elemento aparece em todos os textos lidos? Depois, refletir sobre a presença do vocativo e da saudação (quando houver). Em seguida, fazer algumas considerações sobre o uso do vocativo em gêneros, como cartas, bilhetes, e-mails, recados.</p> <p>- <b>Parte 02 (25 min.)</b> – Explicar novamente para os alunos o que é um vocativo. Explicar também o que é uma saudação. Depois, apresentar alguns exemplos do uso de vocativos e saudações. Ao final da explicação, propor um desafio para turma: sortear cinco alunos para reescrever, na lousa, o texto de cinco mensagens, usando adequadamente a vírgula para isolar o vocativo e a saudação (quando houver). Atenção! Cada aluno reescreve uma das cinco mensagens.</p> <p>- <b>Parte 03 (15 min.)</b> – Retomar a roda de discussão e refletir com os alunos sobre alguns pontos estudados, como: por que usamos os vocativos? Por que, algumas vezes, usamos uma saudação acompanhando o vocativo? Por que precisamos usar a vírgula para isolar o vocativo? Deixar que os alunos respondam e, em seguida, dar algumas explicações complementares por meio de exemplos (se achar necessário).</p>	
<b>Aula 02 – Produzindo uma carta.</b>	
<p>- <b>Parte 04 (40 min.)</b> – Propor aos alunos a produção de uma carta. Pedir que cada aluno escreva uma carta (destinada à professora) falando sobre o que aprendeu sobre vocativo, suas dúvidas e/ou dificuldades.</p> <p>Atenção! Antes do início da produção, o professor pode dar algumas explicações (se achar necessário) sobre a estrutura e características do gênero carta.</p> <p style="padding-left: 40px;">Sugerir que os alunos façam um rascunho, antes de iniciar a escrita da carta.</p>	
Avaliação	

A partir da participação dos discentes nas discussões em sala e do uso adequado da vírgula para isolar o vocativo e a saudação (se houver) na produção do gênero carta.

#### Referências

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. **Vocativo** – uma questão de vírgula. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/gramatica/vocativo-uma-questao-virgula.html>. Acesso em: 10 de julho de 2020.