

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ- UESPI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO-PROP**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO**

**A VÍRGULA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:** uma análise de usos não convencionais na perspectiva da prosódia

**TERESINA (PI)**

**2020**

**MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO**

**A VÍRGULA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:** uma análise de usos não convencionais na perspectiva da prosódia

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

**Orientadora: Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva**

**TERESINA (PI)**

**2020**



PROFLETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN  
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP  
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



TERMO DE APROVAÇÃO

**MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO**

**“A VÍRGULA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise de usos não convencionais na perspectiva da prosódia”.**

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às quatorze horas, do dia 11 de março de 2020, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. A candidata apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelas professoras abaixo, assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

*Ailma do Nascimento Silva*

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Ailma do Nascimento Silva – UESPI  
(Presidente)

*Vera Pacheco*

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Vera Pacheco - PROFLETRAS/UESB  
(1ª examinadora)

*Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins*

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassú Martins – UESPI  
(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

*Stela Maria Viana Lima Brito*

\_\_\_\_\_  
Professora. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito  
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras

*Stela Maria Viana Lima Brito*  
Prof. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito  
Coordenadora do PROFLETRAS / UESPI  
Matrícula nº 176682-5 - Portaria UESPI nº 1096

A Deus, pela presença, força e proteção ao longo da minha caminhada: “nada temas, porque estou contigo, não lances olhares desesperados, pois eu sou o teu Deus; eu te fortaleço e venho em teu socorro, eu te amparo com minha destra vitoriosa”.(ISAÍAS, 41:10)

Aos meus filhos: Letícia, Pedro Ângelo e Lívia, razões do meu despertar para novos sonhos, transpondo barreiras, quebrando paradigmas.

Ao meu esposo Josinaldo, pela compreensão, incentivo e suporte no cuidado com nossos filhos.

À minha mãe Maria Ângela, pelo amor incondicional, pelas orações e pelo apoio no cuidado com seus netos.

À minha irmã Kaynã, pela amizade e atenção dedicada sempre que precisei, me fazendo acreditar que seria possível.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual do Piauí - UESPI, por propiciar aos profissionais de educação, atuantes na área de Língua Portuguesa, o acesso ao Programa Nacional de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, com ensino de qualidade, cujo conceito elevado se mantém ao longo dos anos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva, por despertar o meu olhar de pesquisadora, conduzindo a orientação com a liberdade necessária: sem amarras, imposições ou interferências, que pudessem inibir a minha escrita ou influenciá-la. Sou grata pelo alto nível de competência, comprometimento, compreensão e atenção despendidos durante a orientação, fatores estes, que muito contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

Às Professoras Dra. Nize Paraguassu e Dra. Stela Viana, por conduzirem com dedicação e eficiência a Coordenação do PROFLETRAS, sempre auxiliando os mestrandos no que precisassem.

A todos os professores do curso, pelas contribuições teóricas e pelo comprometimento e competência demonstrados na condução de suas disciplinas. Em especial ao Professor Dr. Pedro Neto e à Professora Dra. Lucirene Carvalho, por mostrarem o valor da humildade no meio acadêmico, com lições valiosas para a vida.

Ao Professor Dr. Pedro Neto e à Profa. Dra. Norma Suely pelas valiosas contribuições a esta pesquisa no exame de qualificação.

À minha amiga e companheira de trajetória acadêmica, Francisca Patrícia, que enfrentou obstáculos semelhantes aos meus, mas sempre demonstrou persistência, sendo modelo de referência para que eu continuasse a caminhada, quando o medo, a insegurança e o desânimo me envolveram.

Às amigas e companheiras de estudo da teoria fonológica: Raimunda, Solanna, Maria Rosa e Francisca Patrícia, por todas as contribuições compartilhadas.

Aos amigos mestrandos que dividiram a mesma residência comigo, compondo inicialmente o grupo “Mestrandos sem teto”, que posteriormente tornou-se o grupo “Mestrandos com teto”. Sou grata pelo apoio nos estudos e companhia nos momentos

de risos e lágrimas: Francisca Patrícia, Arly, Maria Rosa, Joelma, Gérson Félix, Ana Paula, Solanna e Raimundinha.

Aos amigos Maria José (Mazé) e Jonas, seres humanos de grande coração, que me acolheram em sua residência como inquilina, mostrando que estão à serviço do próximo, sempre dispostos a ajudar.

Aos amigos do curso, pelas vivências marcantes, registradas na experiência compartilhada durante as aulas, no companheirismo demonstrado nas atividades de estudo e nas comemorações de momentos especiais.

Ao núcleo gestor da Unidade Escolar Miguel Lidião, por permitir a aplicação desta pesquisa nas suas dependências e disponibilizar horários para a realização das atividades nas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental.

Ao núcleo gestor do Instituto Federal do Piauí, Campus Picos, pela concessão de horário especial de trabalho, possibilitando o meu afastamento da Instituição para cursar o mestrado, bem como, pelo auxílio no desenvolvimento do Objeto de Aprendizagem sobre a vírgula e na sua disponibilização no Google Play.

Aos colegas de trabalho que acompanharam minhas lutas e sempre me ofereceram palavras de conforto, motivação e apoio quando precisei, em especial a minha amiga Magnólia Moreira e Silva.

Às Professoras Doutoradas Vera Pacheco e Nize Paraguassu por aceitarem o convite para participar da banca examinadora deste trabalho, contribuindo com esta pesquisa.

“Uma vírgula no lugar errado e pronto; a história não será a mesma.”

*(Vitória Trigo)*

## RESUMO

Muito se discute acerca da pontuação; sua relevância para a escrita é atestada pelos gramáticos e linguistas, mas a sua relação com a prosódia divide opiniões. Luft (1998), autor de um manual de gramática específico para vírgulas, afirma que para que haja uma aprendizagem efetiva do emprego convencional deste sinal de pontuação, seu ensino deve desligar-se de vez da prosódia, sendo a sintaxe a única parte da gramática detentora de autonomia para a definição de usos deste sinal. Outros autores como Chacon(1998) e Corrêa(2004) constataam em suas teses que a escrita possui um ritmo próprio e que a língua é heterogênea, por isso, a prosódia é parte integrante da escrita, não podendo ser deixada de lado ou possuir valor acessório. Motivadas pelas discussões elencadas e pela complexidade envolvida no uso de vírgulas demonstrada pelos sujeitos escreventes, bem como pela relevância do uso adequado deste sinal de pontuação para a manutenção do sentido do texto escrito, idealizamos esta pesquisa que procurou apresentar uma metodologia de ensino mais eficaz para o uso deste sinal de pontuação. Metodologia esta, que congrega aspectos prosódicos, sintáticos e enunciativos na condução do ensino da vírgula. Para a realização da pesquisa, elegemos como pilar teórico a Fonologia Prosódica, conforme modelo proposto por Nespor e Vogel (1986). Por meio das configurações dos constituintes prosódicos: frase fonológica  $\phi$  e frase entonacional  $I$ , delineamos as regularidades prosódicas presentes nos textos argumentativos dos alunos a fim de constatar se os usos não convencionais da vírgula coincidiam com fronteiras prosódicas, tornando-se evidências do imaginário que os sujeitos possuem sobre a escrita. As análises evidenciaram essa relação intrínseca entre prosódia e escrita através do uso da vírgula, apontando como regularidade prosódica a coincidência com frase entonacional não final. A fim de constatar nossa hipótese de que aliar o ensino convencional da vírgula às teorias fonológicas da prosódia podem amenizar a complexidade envolvida no seu uso e assim contribuir para um emprego deste sinal de pontuação mais adequado ao sentido pretendido e mais coerente com a natureza heterogênea da escrita, realizamos um experimento com diferentes abordagens teóricas sobre o assunto da vírgula: uma com base exclusivamente sintática (grupo controle) outra com base gramatical, prosódica e enunciativa (grupo experimental). O resultado da análise comparativa aponta esse direcionamento prosódico como promissor de uma aprendizagem mais natural e efetiva, já que o grupo experimental assimilou melhor o conteúdo da vírgula incorrendo em menos usos não convencionais ao produzir textos argumentativos.

**Palavras-chave:** Fonologia Prosódica. Vírgula. Usos Não Convencionais



## ABSTRACT

Much is discussed about punctuation; its relevance to writing is attested by grammarians and linguists, but its relationship with prosody divides opinions. Luft (1998), author of a comma-specific grammar manual, states that in order for there to be an effective learning of the conventional use of this punctuation mark, its teaching must be disconnected from prosody instead, syntax being the only part of the grammar holder of autonomy to define the uses of this signal. Other authors such as Chacon (1998) and Corrêa (2004) find in their theses that writing has its own rhythm and that the language is heterogeneous, therefore, prosody is an integral part of writing, and cannot be left out or have value accessory. Motivated by the listed discussions and the complexity involved in the use of commas demonstrated by the writing subjects, as well as by the relevance of the proper use of this punctuation mark for maintaining the sense of the written text, we idealized this research that sought to present a more effective teaching methodology for the use of this punctuation mark. This methodology, which brings together prosodic, syntactic and enunciative aspects in the conduct of the teaching of the comma. To carry out the research, we chose Prosodic Phonology as the theoretical pillar, according to the model proposed by Nespor and Vogel (1986). Through the configurations of the prosodic constituents: phonological phrase  $\phi$  and intonational phrase I, we outline the prosodic regularities present in the students' argumentative texts in order to verify if the unconventional uses of the comma coincided with prosodic boundaries, becoming evidence of the imaginary that subjects have on writing. The analyzes showed this intrinsic relationship between prosody and writing through the use of a comma, pointing out the coincidence with a non-final intonational phrase as regularity. In order to confirm our hypothesis that combining the conventional teaching of the comma with the phonological theories of prosody can alleviate the complexity involved in its use and thus contribute to the use of this punctuation mark more appropriate to the intended meaning and more consistent with the heterogeneous nature of In writing, we carried out an experiment with different theoretical approaches on the subject of the comma: one with an exclusively syntactic basis (control group) and another with a grammatical, prosodic and enunciative basis (experimental group). The result of the comparative analysis points to this prosodic direction as promising a more natural and effective learning, since the experimental group assimilated the content of the comma better, incurring less unconventional uses when producing argumentative texts.

**Key words:** Prosodic Phonology. Comma. Unconventional Uses.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Hierarquia Prosódica segundo Nespor e Vogel (1986).....	24
Figura 02- Trecho do Texto Argumentativo do Participante (P12GE).....	28
Figura 03- Texto (P12GE)- Destaques.....	28
Figura 04- Texto (P12GE) – Fronteiras Prosódicas.....	28
Figura 05- Texto (P12GE) - Fronteiras Prosódicas 2.....	29
Figura 06- Localização do Município de Picos.....	73
Figura 07- Etapas da Pesquisa.....	76
Figura 08- Frase sem Pontuação para a Questão 09.....	87
Figura 09- Possibilidades de Pontuação.....	87
Figura 10- Texto para Pontuar – Questão 10.....	87
Figura 11- Pontuação Adequada do Texto.....	88
Figura 12- Etapas da Oficina de produção Textual.....	98
Figura 13- Atividade Diagnóstica (P2GE).....	110
Figura 14- Texto Argumentativo (P2GE).....	112
Figura 15- Atividade Diagnóstica (P8GE).....	114
Figura 16- Texto Argumentativo (P8GE).....	116
Figura 17- Atividade Diagnóstica (P5GC).....	118
Figura 18- Texto Argumentativo (P5GC).....	120
Figura 19- Atividade Diagnóstica (P7GC).....	121
Figura 20- Texto Argumentativo (P7GC).....	123
Figura 21 – Tela Inicial do Aplicativo.....	127
Figura 22 – Conectando Termos.....	130

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades sobre Pontuação Elencadas na BNCC (6º ao 9º anos) .....	49
Quadro 2 – Habilidades, Campo de Atuação, Práticas de Linguagem e Objetos de Conhecimento .....	50
Quadro 3 – A Pontuação nos PCN e na BNCC.....	51
Quadro 4 – Situações de Uso da Vírgula conforme Abreu (2003).....	56
Quadro 5 – Usos Convencionais e Não Convencionais da Vírgula e sua Organização Prosódica.....	60
Quadro 6 – Usos Não Convencionais da Vírgula Coincidentes com Frase Entonacional.....	60
Quadro 7 – Pares de Sentenças que Formaram os Estímulos.....	61
Quadro 8 – Tipos de Estímulos Auditivos.....	62
Quadro 9 – Resolução de Conflitos entre os Princípios Prosódico e Sintático Computacional.....	64
Quadro 10 – Resultado de Preferência da Aposição do Atributo em cada Frase.....	65
Quadro 11 – O Ensino da Vírgula aliando Aspectos Prosódicos e Gramaticais.....	67
Quadro 12 – Distribuição das Atividades por Turmas, Turnos e Horas/Aula.....	75
Quadro 13 – Indicação de Interesse pela Leitura nos Grupos Experimental e Controle – Atividade Diagnóstica.....	80
Quadro 14 – Usos Não Convencionais da Vírgula entre Constituintes Sintáticos – Atividade Diagnóstica – Questões 9 e 10.....	88
Quadro 15 – Atividades Lúdicas – Grupo Controle.....	93
Quadro 16 – Atividades Lúdicas – Grupo Experimental.....	96
Quadro 17 – Usos Não Convencionais da Vírgula nos Textos Argumentativos.....	99

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo IDEB (2017).....	71
Tabela 2 – Nível de Proficiência em Língua Portuguesa.....	72
Tabela 3 – Comparativo Proficiência em Língua Portuguesa.....	72
Tabela 4 – Descrição das Etapas de Análise de Dados.....	78
Tabela 5 – Ocorrências Não convencionais da Vírgula.....	99
Tabela 6 – Usos Não Convencionais da Vírgula – Análise Comparativa.....	102
Tabela 7 – Usos Não Convencionais da Vírgula – Textos Argumentativos.....	106
Tabela 8 – Usos Não Convencionais da Vírgula e Fronteiras Prosódicas.....	106
Tabela 9 – Uso Não Convencional da Vírgula e Tipos de Fronteira e/ou Domínio Prosódico.....	106
Tabela 10 – Uso Não Convencional da Vírgula e Tipos de Fronteira de Frase Entonacional (/).....	109

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de Identificação de Pausas por Estímulo Acústico.....	62
Gráfico 2 – Médias do Tempo de Reação por Tipo de Estímulo.....	62
Gráfico 3 – Evolução da Escola Pesquisada IDEB (2017) .....	70
Gráfico 4 – Atividade Diagnóstica – Questão 1.....	80
Gráfico 5 – Atividade Diagnóstica – Questão 2.....	81
Gráfico 6 – Atividade Diagnóstica – Questão 3.....	82
Gráfico 7 – Atividade Diagnóstica – Questão 4.....	83
Gráfico 8 – Atividade Diagnóstica – Questão 5.....	83
Gráfico 9 – Atividade Diagnóstica – Questão 6.....	84
Gráfico 10 – Atividade Diagnóstica – Questão 7.....	85
Gráfico 11 – Atividade Diagnóstica – Questão 8.....	86
Gráfico 12 – Usos Não Convencionais da Vírgula – Atividade Diagnóstica (Questões 9 e 10) .....	89
Gráfico 13 – Relação de Usos Não Convencionais da Vírgula.....	89
Gráfico 14 – Relação de Usos Não Convencionais da Vírgula por Ausência.....	90
Gráfico 15 – Ocorrências Não Convencionais da Vírgula – Textos Argumentativos.....	100
Gráfico 16 – Usos Não Convencionais da Vírgula por Ausência.....	101
Gráfico 17 – Usos Não Convencionais da Vírgula – Constituintes Sintáticos.....	101
Gráfico 18 – Usos Não Convencionais da Vírgula por Grupo.....	102
Gráfico 19 – Percentual – Questionário Diagnóstico.....	103
Gráfico 20 – Percentual – Textos Argumentativos.....	103
Gráfico 21 – Usos Não Convencionais da Vírgula por Participante e Atividade(GE).....	104
Gráfico 22 - Usos Não Convencionais da Vírgula por Participante e Atividade(GC).....	105

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 A PROSÓDIA COMO PARTE CONSTITUTIVA DA ESCRITA</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1 Prosódia</b> .....	<b>18</b>
<b>2.2 Fonologia Prosódica</b> .....	<b>21</b>
<b>2.3 Relação Prosódia e Escrita</b> .....	<b>30</b>
2.3.1 Fala, Escrita e Ensino.....	30
2.3.2 Concepções de Escrita.....	32
2.3.2.1 Escrita como Código .....	32
2.3.2.2 Escrita como Processo.....	32
2.3.2.3 Escrita como Modo de Enunciação .....	33
2.3.3 Sobre a Heterogeneidade da Escrita.....	33
2.3.3.1 Eixo de Representação da Gênese da Escrita.....	35
2.3.3.2 Eixo da Representação do Código Escrito Institucionalizado.....	35
2.3.3.3 Eixo da Dialogia com o Já Falado/Escrito. ....	35
2.3.4 Um Olhar Heterogêneo para a Pontuação .....	35
<b>3 A NATUREZA DA PONTUAÇÃO</b> .....	<b>37</b>
<b>3.1 Breve Histórico da Pontuação</b> .....	<b>37</b>
<b>3.2 Pontuação: Perspectivas Linguísticas</b> .....	<b>38</b>
3.2.1 Pontuação como Recurso de Legibilidade .....	39
3.2.2 Pontuação como Recurso Gráfico.....	39
3.2.3 Pontuação como Recurso Prosódico .....	39
3.2.4 Pontuação como Recurso Enunciativo.....	40
<b>3.3 O Uso Estilístico da Pontuação</b> .....	<b>41</b>
<b>3.4 O Ensino de Pontuação</b> .....	<b>44</b>
3.4.1 A Pontuação nos PCN.....	46
3.4.2 A Pontuação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	48
3.4.3 Abordagens Convencionais e Contrapontos Dialógico-Reflexivos.....	51
3.4.3.1 A Vírgula.....	52
<b>3.5 Prosódia e Uso da Vírgula em Pesquisas Recentes</b> .....	<b>59</b>
3.5.1 Emprego de vírgula e prosódia do português brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas. ....	59

3.5.2	Percepção de Pausa em Fronteira Prosódica. ....	61
3.5.3	Desambiguação de Sentenças na Interface Fonologia-Sintaxe-Semântica	63
<b>3.6</b>	<b>Como Conceber o Ensino da Vírgula? .....</b>	<b>66</b>
<b>4</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>68</b>
<b>4.1</b>	<b>Caracterização da Pesquisa .....</b>	<b>68</b>
<b>4.2</b>	<b>Sujeitos e Campo de Pesquisa.....</b>	<b>69</b>
<b>4.3</b>	<b>Riscos, Formas de Assistência e Benefícios da Pesquisa.....</b>	<b>74</b>
<b>4.4</b>	<b>Instrumentos de Coleta de Dados.....</b>	<b>74</b>
<b>4.5</b>	<b>Categorias de Análise .....</b>	<b>76</b>
<b>5</b>	<b>DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>79</b>
<b>5.1</b>	<b>Atividade Diagnóstica .....</b>	<b>79</b>
<b>5.2</b>	<b>Sequências Didáticas Desenvolvidas.....</b>	<b>90</b>
5.2.1	Grupo Controle (GC) .....	90
5.2.2	Grupo Experimental (GE) .....	93
5.2.3	Oficina de Produção Textual .....	97
<b>5.3</b>	<b>Análise dos Textos Argumentativos.....</b>	<b>98</b>
5.3.1	Usos Não Convencionais da Vírgula- Perspectiva Gramatical.....	99
5.3.1.2	Análise Comparativa .....	102
5.3.2	Usos Não Convencionais da Vírgula – Perspectiva Prosódica .....	105
<b>5.4</b>	<b>Análise Individual dos Textos .....</b>	<b>109</b>
5.4.1	Grupo Experimental.....	110
5.4.2	Grupo Controle .....	118
<b>5.5</b>	<b>Proposta de Intervenção.....</b>	<b>125</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>142</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“Agora ouça. Varie o comprimento de cada frase, e crio música. Música. A escrita canta. Tem um ritmo agradável, uma cadência, uma harmonia. Uso frases curtas. E uso frases de comprimento intermediário. E às vezes, quando estou certo de que o leitor está descansado, o envolvo com uma frase de comprimento considerável, uma frase que arde com energia e que sobe com todo o ímpeto de um crescendo, do rufar de tambores, do choque dos címbalos – sons que dizem: ouça isto, é importante. Portanto, escreva com uma combinação de frases curtas, médias e longas. Crie um som que agrade ao ouvido do leitor. Não escreva apenas palavras. Escreva música”.<sup>1</sup>

*(Gary Provost)*

A escrita pode ser uma cadência harmônica de palavras e marcas gráficas unidas com o objetivo de transmitir uma mensagem mais natural aos ouvidos de quem lê? Podemos considerar que a escrita possui ritmo? E ao escrever, podemos ter suporte na prosódia?<sup>2</sup>

Conforme sugere Gary Provost, autor do texto da epígrafe acima, o texto escrito pode ter efeito musical e esse efeito pode ser adquirido por meio do contraste entre as diferentes estruturas frasais. Essa variação de comprimento das frases cria movimento no texto, chamando a atenção do leitor para o que está sendo dito.

---

<sup>1</sup> Texto do escritor americano Gary Provost, extraído do livro: 100 Ways To Improve Your Writing (100 maneiras de melhorar sua escrita), publicado em 1985. Fragmento intitulado: varie o comprimento das frases. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/04/cultura/1475594532\\_856596.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/04/cultura/1475594532_856596.html), acesso em 20/02/2020

<sup>2</sup> A prosódia é a parte da linguística que estuda a entonação, o ritmo, o acento da linguagem falada e demais atributos correlatos na fala. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pros%C3%B3dia>, acesso em 20/02/2020



Além dessa forma de dinamizar a escrita, outros recursos gráficos são capazes de demarcar este seu ritmo subjacente e peculiar, dentre eles, destacamos os sinais de pontuação. Estes sinais gráficos procuram assinalar na escrita o fluxo e o refluxo, o tom e a melodia tão frequentes na oralidade.

Ancoradas por essa perspectiva de que os sinais de pontuação atribuem ritmo à escrita e por isso possuem bases prosódicas para a formação de seus contextos de uso, idealizamos esta pesquisa que procura apresentar uma proposta didática para o ensino convencional da vírgula, considerado o mais complexo dentre os sinais de pontuação. Tal pesquisa vincula-se à Área de Concentração: Linguagens e Letramentos e tem sua linha de pesquisa inserida na Teoria da Linguagem e Ensino.

Posto isto, defendemos a hipótese de que o processamento da linguagem é prosodicamente conduzido e por isso, pretendemos demonstrar com esta pesquisa que i) os usos não convencionais da vírgula denotam um conhecimento, por parte do sujeito escrevente, do sistema prosódico da língua, mesmo que de forma natural e inconsciente, não sendo apenas tentativas de representação da fala ou usos aleatórios e que ii) um ensino que considere os aspectos prosódicos como complementares aos sintáticos, no tocante ao emprego da vírgula, atinge um melhor resultado quanto à adequação desses usos à convenção normativa exigida para a escrita.

As motivações elencadas pontuam a importância desse estudo, cujo tema é o uso da vírgula e sua relação com a fonologia prosódica e cuja delimitação é a vírgula em textos argumentativos de alunos do 9º ano do ensino fundamental: uma análise de usos não convencionais na perspectiva da prosódia. Tal pesquisa tem como objetivo geral: Analisar os usos não convencionais da vírgula em textos argumentativos de alunos do 9º ano do ensino fundamental a luz da fonologia prosódica.

A idealização desta pesquisa partiu dos inquietantes questionamentos: i) quais as principais motivações para o uso não convencional de vírgulas nos textos escritos de alunos do 9º ano do ensino fundamental? ii) Seria a oralidade fator determinante para a constituição da escrita no que subjaz ao emprego da vírgula? iii) em que medida os fundamentos da fonologia prosódica contribuem para os usos de vírgulas? iv) as gramáticas tradicionais adotam conceitos prosódicos ao convencionarem o emprego da vírgula? e v) aliar a prosódia à convenção gramatical no tocante ao uso de vírgulas seria uma proposta didática para minoração dos usos não convencionais?

Das questões suscitadas, emergiram os seguintes objetivos específicos: i) mapear os usos não convencionais da vírgula nos textos produzidos pelos alunos; ii) identificar as possíveis motivações do uso não convencional da vírgula, iii) verificar em que medida a prosódia influencia no uso ou não uso da vírgula; iv) descrever as principais regularidades prosódicas encontradas nos usos da vírgula; e v) propor ação interventiva com sequências didáticas direcionadas ao uso da vírgula com suporte na prosódia.

A fim de atingir os objetivos propostos, esta pesquisa foi estruturada em quatro capítulos, assim especificados: o primeiro apresenta a prosódia como parte constitutiva da escrita. Inicialmente, traz uma abordagem histórica do termo, destacando a sua relação com a escrita e sua relevância para nortear o ensino da pontuação. Na sequência, apresenta o pilar teórico desta pesquisa, a Fonologia Prosódica, segundo modelo proposto por Nespor e Vogel(1986). Segue com considerações acerca da heterogeneidade da escrita (CORRÊA, 2004), indicando esse caráter heterogêneo para a pontuação.

O segundo capítulo intitulado “A natureza da pontuação” elenca as perspectivas atuais acerca do tema, destacando a visão enunciativa da pontuação como a perspectiva que irá nortear esta pesquisa. Tece considerações sobre o ensino da pontuação e apresenta um modelo teórico de ensino da vírgula a luz da fonologia prosódica.

O terceiro capítulo apresenta os aspectos metodológicos utilizados para a coleta de dados, caracterização da pesquisa e dos sujeitos; definindo os instrumentos e as categorias de análise, bem como a distribuição das etapas da pesquisa e dos grupos analisados.

O quarto e último capítulo versa sobre a descrição e análise de dados, cuja distribuição seguiu a seguinte estruturação: avaliação diagnóstica, textos argumentativos e análise comparativa, incluindo as perspectivas gramatical e prosódica. Abrange também uma amostra de análise de textos individuais.

Ainda no tocante a esta pesquisa, convém destacar que, por envolver seres humanos, ela foi submetida a parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da UESPI, tendo aprovação sob o número: 3.479.237, CAAE: 14021519.0.0000.5209, datado de 31 de julho de 2019, disponível no (ANEXO A).

## 2 A PROSÓDIA COMO PARTE CONSTITUTIVA DA ESCRITA

“Geralmente, quando adultos falam com crianças, procuram ‘reforçar’ a prosódia, apontando para o caminho pelo qual a gramática deve ser implementada.”

*(Magalhães, Costa e Leite, 2011, p. 101)*

Na perspectiva de apresentar as bases teóricas que norteiam a presente pesquisa, este capítulo foi organizado em três seções. Na primeira, faremos uma abordagem acerca da prosódia, destacando a abrangência e evolução de seu conceito ao longo do tempo, bem como a sua relação com a escrita e sua relevância para nortear o ensino da pontuação. Na segunda, apresentaremos o pilar teórico desta pesquisa, a Fonologia Prosódica. Ancoramo-nos no modelo proposto por Nespor e Vogel (1986). Na terceira, discorreremos acerca da relação entre prosódia e escrita. Tal seção está subdividida em três subseções, uma que aborda fala, escrita e ensino; outra que versa sobre o caráter heterogêneo da escrita (CORRÊA, 2004), descrevendo seus três eixos de representação; e por último uma abordagem sobre o valor heterogêneo da pontuação, destacando o uso da vírgula como mais complexo entre os sinais de pontuação.

### 2.1 Prosódia

Passando por diversas abordagens conceituais ao longo do tempo, a prosódia atinge patamares linguísticos marcados por variações que imprimem, em sua maioria, um caráter acessório a sua relevância para o texto escrito, sendo, muitas vezes, tida como influência negativa no ato de pontuar com a vírgula, conforme a visão tradicionalista que norteia a convenção escrita da língua.

Como essa pesquisa está centrada na análise linguística que considera os constituintes prosódicos da língua como intrínsecos a sua esfera escrita, procuraremos demonstrar que a prosódia constitui a escrita, não possuindo o caráter acessório ou de influência, corroborando o arcabouço teórico adotado por Soncin e Tenani (2015), Soncin (2014), Araújo Chiuchi (2012), Corrêa (2004), Chacon (1998),

Dahlet (1995) entre outros, em contraponto a grande parte de trabalhos da convenção linguística.

Em vista disso, traçaremos um percurso histórico da prosódia, com base em diferentes posicionamentos que remontam desde a sua origem até as abordagens mais recentes.

Conforme postula Mateus (2004) a prosódia começou a ocupar lugar de destaque desde as primeiras gramáticas sobre o português. Em 1540, na *Gramática da Língua Portuguesa*, a Prosódia (que tratava da sílaba) constituía uma parte da gramática, ao lado da Ortografia (que tratava da letra), Etimologia (que tratava da dicção) e da Sintaxe (que tratava da construção), divisão adotada pelo gramático João de Barros, inspirando-se na distribuição dos latinos.

Nesta época, a prosódia assumia lugar de destaque na gramática, já adotando a sílaba como constituinte. Mateus (2004) cita ainda que, em 1735, Abraão Meldola, sugeriu mais dois constituintes prosódicos – o tom e o acento - ensinando sobre que sílabas devemos pousar, levantar ou fixar a voz, atentando por ali quais sílabas são longas e quais curtas ou breves.

A autora destaca também que os antigos gramáticos não se limitaram a descrever sobre tais traços prosódicos e acrescenta que, em 1822, em sua *Gramática Filosófica*, Jerónimo Soares Barbosa considerou tanto que a prosódia era o ensino da boa pronúncia e por essa razão a denominou de ortoépia, quanto que era uma descrição e o estudo de certas características do som, atribuindo uma maior abrangência ao termo.

Passemos então a considerar a etimologia do termo prosódia, para destacarmos mais aspectos característicos de sua origem.

Conforme aponta Mateus(2004), em 1841, João Nunes de Andrade, na parte da gramática consagrada à prosódia, apresenta a etimologia do termo justificando a sua íntima relação com o acento: “é uma parte da Gramática, que nos ensina o som com que devemos pronunciar as palavras: esta palavra é composta das duas palavras Gregas *Pros*, e *Odos*; *Pros* vale o mesmo que a palavra Latina, *Ad*, e *Odos* vale o mesmo que a palavra Latina, *Cantus*; de sorte que ambas juntas fazem este sentido *Accentus*, mudando o <d> em <c> e o <a> em <e>, isto é *acento do tom e modificação da voz* na pronúncia das palavras”.

Posto isto, a autora Mateus (2004) pontua que os conceitos atribuídos à prosódia aliados a sua origem etimológica ainda não são suficientes para esclarecer

sobre o modo como a prosódia das línguas deve ser encarada. Além disso, acrescenta que, nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX, as definições de prosódia, embora frequentes, vão restringindo o seu escopo, sendo constantes as confusões entre escrita e pronúncia, som e significado. A partir de então, pontua que, por certo tempo, são brevíssimas ou mesmo inexistentes as referências à prosódia como parte da gramática.

Assim, passemos às considerações da linguística acerca da prosódia. Sobre o tema, convém destacar o que afirma Mateus (2004, p. 5):

Desde o estruturalismo à teoria generativa clássica, as obras de linguística não desenvolveram o estudo da prosódia em consequência de restrições dos próprios modelos. Jorge de Moraes Barbosa, em 1965, numa obra de referência sobre o português numa perspectiva **estruturalista**, descreve a sílaba, o acento e a entoação sem os integrar num capítulo dedicado à prosódia. Também os estudos de fonologia do português integrados na teoria generativa clássica não utilizam instrumentos adequados à análise da prosódia da língua. (grifo da autora)

Os dois modelos citados pela autora representam a fonologia linear, centrada nos fonemas ou segmentos, desconsiderando os suprasegmentos, por isso são insuficientes para estabelecer um estudo adequado da prosódia.

Ainda conforme Mateus (2004), essas insuficiências contribuíram para o surgimento da teoria autosegmental. Com essa teoria o termo prosódia voltou a ser utilizado com frequência pelos linguistas e os estudos sobre fatos prosódicos multiplicam-se, incidindo sobre aspectos que eram referidos pelos primeiros gramáticos.

Passemos então, ao conceito de prosódia proposto por Silva (2015, p. 183), em seu Dicionário de Fonética e Fonologia, que traduz a visão atual do termo adotada pelos linguistas e se coaduna com a investigação proposta nesta pesquisa:

Prosódia *prosody* ramo da linguística e da fonética que investiga as propriedades ou traços suprasegmentais da fala, os quais são percebidos como parâmetros de **frequência fundamental, pitch, intensidade e duração**. A prosódia tem estreita relação com o **acento, ritmo e entonação**. (grifo da autora)

Nessa definição, a autora apresenta a relação estabelecida entre prosódia, acento, ritmo e entonação, bem como as propriedades suprasegmentais da fala percebidas como parâmetros de frequência, pith, intensidade e duração.

A prosódia inclui, portanto, aspectos da língua que estão além do segmento, alojados no nível de subjacência da linguagem e confere certa musicalidade à língua (falada e escrita), ao marcar ritmo, entonação, intensidade e frequência.

Além de atribuir ritmo à escrita, a prosódia pode conferir sentido ao texto, distinguir significados, transmitir informações sobre o estado emocional do falante, e até, desfazer ambiguidades, conforme apontam vários trabalhos da literatura linguística.

Posto isto, os traços prosódicos possuem grande relevância para o funcionamento das línguas, tendo em vista essas e tantas outras funções desempenhadas pela prosódia.

Convém destacar que grande parte dessas funcionalidades prosódicas são conferidas à entonação. Conforme postula Engelbert (2011, p. 133), “a entonação é um aspecto de fundamental importância, pois transmite informações linguísticas que influenciam a construção do significado”.

A autora acrescenta que é de responsabilidade da entonação marcar a diferença entre enunciados declarativos e interrogativos, como podemos observar nos exemplos: “Ela gosta de estudar” e “Ela gosta de estudar?”, em que a entonação é a única responsável pela atribuição do caráter afirmativo ou interrogativo à frase.

Convém ressaltar que a entonação ainda pode regular a alternância de turnos em uma conversa, em uma situação comunicativa; transmitir atitudes do falante, como amizade, entusiasmo e hostilidade e também, indicar o estado emocional do falante (alegria, entusiasmo e tristeza).

Dessa forma, percebemos o quão importante é debruçarmo-nos sobre os elementos prosódicos da comunicação, área que vem crescendo nos últimos anos, mas que muito ainda tem a ser investigado.

## **2.2 Fonologia Prosódica**

Dentre as teorias fonológicas de cunho gerativista<sup>3</sup>, com abordagem não linear, encontra-se a Fonologia Prosódica.

---

<sup>3</sup> De acordo com a teoria padrão da Gramática Gerativa, a gramática é um sistema modular que consiste em Léxico, Sintaxe e Fonologia. Destes, a fonologia é responsável pela estrutura sonora que se aplica na saída da sintaxe e converte as informações sintáticas e semânticas em formas fonéticas. (LEE, 2017, p. 31)

Conforme Tenani (2017, p. 111), a Fonologia Prosódica caracteriza-se como “uma teoria formal sobre estruturas prosódicas, as quais são definidas a partir da identificação de informação de natureza sintática ou morfológica relevantes para caracterizar domínios de aplicação de regras fonológicas”.

Nesta descrição vemos que relações sintáticas ou morfológicas são informações basilares a partir das quais se configuram os constituintes prosódicos.

Como exemplo deste direcionamento prosódico por meio da sintaxe, Tenani (2017, p. 122) afirma que um sintagma nominal constituído de substantivo e adjetivo constitui dois sintagmas fonológicos quando a relação for substantivo-adjetivo, como em:

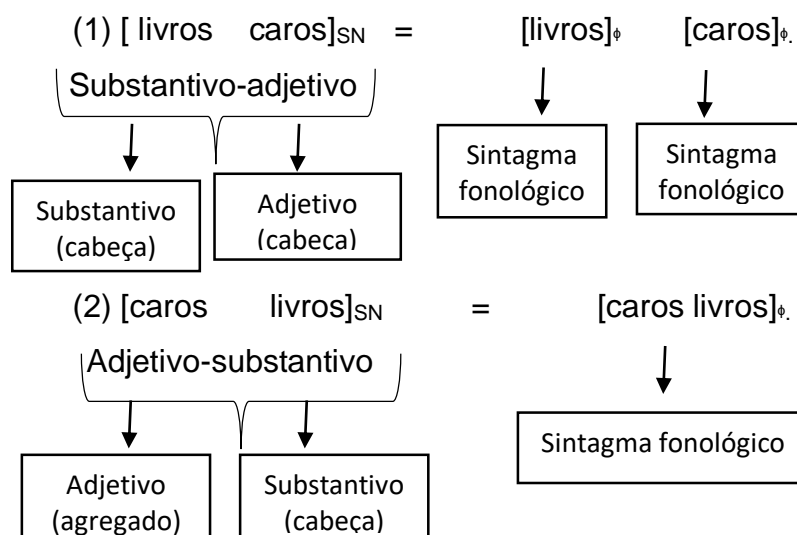
(1) [livros caros]<sub>SN</sub> = [livros]<sub>φ</sub> [caros]<sub>φ</sub>.

Porém, se a relação for do tipo adjetivo-substantivo, o sintagma nominal será mapeado como um sintagma fonológico, como em:

(2) [caros livros]<sub>SN</sub> = [caros livros]<sub>φ</sub>.

Dessa forma, a disposição das palavras sintaticamente delimitam como serão configurados os constituintes prosódicos.

Essa configuração se dá devido a formação dos domínios prosódicos apresentados por Nespor e Vogel(1986), na qual, o sintagma fonológico agrega os termos localizados à esquerda da palavra significativa (cabeça) como pertencentes ao mesmo sintagma; sendo essa palavra significativa um substantivo, o adjetivo localizado a sua esquerda, será seu agregado; já o adjetivo disposto a sua direita, será uma nova palavra significativa, que conseqüentemente, formará um novo sintagma fonológico. Esquemáticamente temos:



Os domínios e formação dos elementos prosódicos serão especificados adiante; esses exemplos foram apresentados com o intuito de introduzir de forma mais elucidativa tais constituintes, demonstrando que nem sempre os elementos prosódicos coincidem com os gramaticais e que a estrutura gramatical é basilar para a formação dos constituintes prosódicos.

Ainda sobre o assunto, Mateus (2004, p. 7), assinala que a Fonologia Prosódica

se refere à forma como o fluxo da fala é organizado num conjunto finito de unidades fonológicas. É também, uma teoria das interações, ou seja, das relações de interface entre a fonologia e os outros componentes da gramática, mediadas pela prosódia.

Na concepção da autora, a fonologia prosódica interage com outros componentes gramaticais, não se limitando apenas a sua interface com a sintaxe, mas englobando a semântica, a morfologia e a pragmática. Estabelece também, a organização da fala em unidades fonológicas, com limite definido.

Convém apresentar ainda a concepção adotada por Silva (2015, p. 118), em seu Dicionário de Fonética e Fonologia, em que conceitua fonologia prosódica, e aponta, de forma sucinta, seus principais representantes e suas respectivas abordagens teóricas,

*ProsodicPhonology* ramo da **fonologia** que analisa fenômenos fonológicos suprasegmentais, ou seja, que sejam maiores do que o **segmento**. Selkirk (1982) apresenta uma ampla discussão no estatuto prosódico da **sílaba**. Nespore e Vogel (1986) apresentam uma proposta de interação entre a **prosódia** e outras áreas da Gramática. (grifo da autora)

Depreendemos que a Fonologia Prosódica atua no nível acima do segmento e possui dois modelos de análise: um pautado no estatuto prosódico da sílaba e outro que abrange as relações entre prosódia e demais áreas da gramática.

Das visões apresentadas por Silva (2015), destacaremos a defendida por Nespore e Vogel (1986), a qual estabelece uma interface entre a fonologia e a sintaxe, e, por isso, relaciona-se melhor ao estudo proposto nesta pesquisa.

A premissa básica dessa teoria é que os constituintes prosódicos não são necessariamente isomórficos<sup>4</sup>, como se verifica na comparação entre (3) e (4), adaptadas de Tenani (2017, p.109):

---

<sup>4</sup> Os constituintes prosódicos nem sempre correspondem aos constituintes gramaticais



(3) Vi uma mesa-redonda  $\rightarrow$  [mesaredonda]<sub>N</sub>  $\rightarrow$  [mesa]<sub>ω</sub>[redonda]<sub>ω</sub>

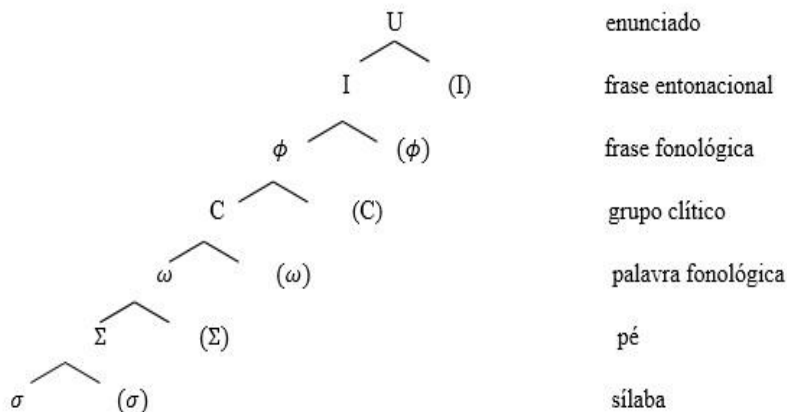
(4) Vi uma mesa redonda  $\rightarrow$  [ [ mesa]<sub>N</sub> [redonda]<sub>N</sub> ]<sub>SN</sub>  $\rightarrow$  [mesa]<sub>ω</sub>[redonda]<sub>ω</sub>

Em (3) a palavra morfológica composta “mesa-redonda”, corresponde a um único nome e a duas palavras fonológicas. Em (4), “mesa” e “redonda” são dois nomes que correspondem a duas palavras fonológicas. Constatamos que apenas em (2) há isomorfismo entre os constituintes morfossintáticos e prosódicos.

Outro aspecto importante da teoria dessas autoras é a organização prosódica em sete níveis hierárquicos de constituintes: sílaba ( $\sigma$ ), pé ( $\Sigma$ ), palavra fonológica ( $\omega$ ), grupo clítico (C), frase fonológica ( $\phi$ ), frase entonacional (I) e enunciado fonológico (U). Cada um dos níveis definidos possui características próprias, além de conter em si o nível anterior.

A figura a seguir representa a estrutura hierárquica dos constituintes prosódicos:

Figura 01 – Hierarquia Prosódica segundo Nespor & Vogel (1986)



Fonte: Bisol (2014, p.260)

Da figura, observamos que os constituintes prosódicos estão interligados e se organizam hierarquicamente, sendo que o nível mais baixo é a sílaba e o mais alto é o enunciado.

A respeito desses constituintes, pode-se resumir com base em Nespor e Vogel (1986), que:

- **sílaba ( $\sigma$ )** – é a menor categoria prosódica, possui como cabeça sempre uma vogal, que é o elemento de maior sonoridade, tendo como dominados as consoantes e/ou glides que a acompanham. Ela é uma unidade fonológica e,

portanto, prosódica, sendo a base da hierarquia prosódica, cujo domínio é a palavra fonológica, ainda que intermediada pelo pé métrico;

- **pé (  $\Sigma$  )** – é definido como a combinação de duas ou mais sílabas, em que há uma relação de dominância, na qual uma delas é o cabeça e a outra ou outras, o recessivo. É responsável por regras fonológicas no português como a do acento;
- **palavra fonológica ( $\omega$ )** – é o nível em que se realiza a interação entre a fonologia e a morfologia, é composta por pés, possuindo apenas um acento primário. A palavra fonológica não necessariamente corresponde à palavra morfológica, ou seja, não há o compromisso de isomorfia entre os dois termos;
- **grupo clítico (C)** – o clítico é um elemento que, no português, é representado por palavras (geralmente pronomes e artigos) átonas – o, a, te, se, me, etc. – que em geral se unem à palavra de conteúdo no fluxo de fala espontâneo ([[me]  $\omega$  [leve]C]).
- **frase fonológica ( $\Phi$ )** – é o constituinte que congrega um ou mais grupos clíticos ou palavras fonológicas. Geralmente, ela é constituída de uma palavra lexical (substantivo, adjetivo, verbo, advérbio) ou uma palavra lexical acompanhada de todos os elementos que estiverem ligados a ela do seu lado não recursivo (no português brasileiro, o lado esquerdo), até aparecer outra palavra lexical. Desse modo, por exemplo, a estrutura "Os guardas acharam o corpo dela" pode ser organizada nas seguintes frases fonológicas: [Os guardas] $\Phi$ [acharam] $\Phi$ [o corpo dela] $\Phi$ .
- **frase entonacional (I)** – conjunto de frases fonológicas, ou apenas uma frase fonológica que porte uma linha entoacional característica, delimitada por pontos em que podem ocorrer pausas. O contorno entoacional é de fundamental importância, uma vez que a sua variação altera os limites da *I*. Assim, por exemplo, em "Deixamos as bagagens no quarto", temos três possíveis frases fonológicas e uma única frase entonacional [[Deixamos] $\Phi$ [as bagagens] $\Phi$ [no quarto]  $\Phi$ ]/.
- **enunciado (U)** – é o mais alto nível da hierarquia prosódica. É formado por uma ou mais frases entonacionais. Seu limite é marcado por pausa, assim como *I*, e é onde se dá o efeito pragmático e discursivo do texto.

Ainda sobre a hierarquia prosódica, convém destacar o que Bisol(2014, p. 260-261) define como os princípios que a regulam:

- i) cada unidade da hierarquia prosódica é composta de uma ou mais unidades da categoria imediatamente mais baixa;
- ii) cada unidade está exhaustivamente contida na unidade imediatamente superior de que faz parte;
- iii) os constituintes são estruturas n-árias<sup>5</sup>;
- iv) a relação de proeminência relativa, que se estabelece entre nós irmãos, é tal que a um só nó se atribui o valor forte (s) e a todos os demais o valor fraco (w).

Desses princípios, depreendemos que cada constituinte prosódico contém os constituintes inferiores e está contido no constituinte imediatamente superior. Depreendemos também, que tais constituintes são estruturas que congregam entre si uma relação de proeminência, em que um termo com valor forte (s) se sobrepõe aos demais com valor fraco(w).

Com base nesses princípios, Nespor e Vogel (1986, p. 7), estabelecem a seguinte regra de construção do constituinte prosódico:

Incorpore em  $X^p$  todos os  $X^{p-1}$  incluídos em uma cadeia delimitados pelo domínio de  $X^p$ .

Na regra,  $X^p$  é um constituinte (pé, palavra fonológica, grupo clítico e etc.) e  $X^{p-1}$  é o constituinte imediatamente inferior na hierarquia.

Elegemos os constituintes: frase fonológica ( $\phi$ ) e frase entoacional (I) para a aplicação da citada regra, conforme ilustram as seguintes fórmulas:

#### **Construção da frase fonológica ( $\phi$ ):**

$\phi = ((\sigma) + (\Sigma) + (\omega) + (C) + 1)$ , como o grupo clítico (C) já comporta os níveis inferiores, podemos resumir na seguinte fórmula:

$$\phi = (C) + 1$$

Da representação matemática compreendemos que a frase fonológica é o domínio imediatamente superior ao grupo clítico, comportando todos os domínios do grupo clítico mais o seu próprio domínio.

A construção da frase entoacional segue o mesmo raciocínio, vejamos:

#### **Construção da frase entoacional (I): <sup>6</sup>**

$I = ((\sigma) + (\Sigma) + (\omega) + (C) + (\phi) + 1)$ , como a frase fonológica ( $\phi$ ) já comporta os níveis inferiores, podemos resumir na seguinte fórmula:

$$I = (\phi) + 1$$

<sup>5</sup> n-ária – a frase entonacional, embora seja formada por várias palavras com acento tonal próprio, ela terá apenas um acento. No caso do Português Brasileiro, este acento recai na sílaba tônica da palavra situada mais à direita da frase, quando o enunciado é neutro. (TENANI, 2017).

<sup>6</sup> Nas páginas seguintes apresentaremos a construção desses domínios de frase fonológica ( $\phi$ ) e frase entonacional (I) através de exemplos extraídos dos textos analisados, o que facilitará a compreensão.

Assim, depreendemos que a frase entonacional é o domínio imediatamente superior à frase fonológica, comportando todos os domínios da frase fonológica somados ao seu próprio domínio.

Exemplos práticos sobre a construção das frases fonológica e entonacional e seus respectivos domínios serão apresentados mais adiante, por ora, quisemos demonstrar, de forma mais detalhada, a formação desses domínios, conforme a regra estabelecida pelas estudiosas Nespor e Vogel (1986).

Nesta pesquisa, interessam-nos, mais particularmente, os domínios mais altos da hierarquia prosódica ( $\phi$  e  $I$ ), os quais atuam acima do nível da palavra e definem fronteiras prosódicas que podem motivar o uso de vírgulas. Portanto, as análises dos usos não convencionais da vírgula centraram-se nas fronteiras da frase fonológica ( $\phi$ ) e da frase entonacional ( $I$ ).

Não analisamos o enunciado ( $U$ ) em virtude de suas fronteiras indicarem pausas que favorecem o uso do ponto final e não o uso da vírgula.

Como o foco da análise está centrado nos constituintes  $\phi$  e  $I$ , convém apresentar os algoritmos de formação que os definem, conforme descritos por Araújo-Chiuchi (2012, p. 30), baseados em Nespor e Vogel (1986):

### **Formação da Frase Fonológica( $\phi$ )**

#### **I. Domínio de $\phi$**

O domínio de  $\phi$  consiste de um  $C$  que contém um cabeça lexical ( $X$ ) e todos os  $C$ s do lado não-recursivo até o  $C$  que contém outro cabeça fora da projeção máxima de  $X^2$ .

#### **II. Construção de $\phi$**

Une dentro de um  $\phi$  de ramificação  $n$ -ária todos os  $C$ s incluídos em uma sequência delimitada pela definição do domínio de  $\phi$ .

#### **III. Proeminência relativa de $\phi$**

Em línguas cujas árvores sintáticas são ramificadas à direita, o nó mais à direita do  $\phi$  é rotulado  $s$ ; em línguas cujas árvores sintáticas são ramificadas à esquerda, o nó mais à esquerda do  $\phi$  é rotulado  $s$ . Todos os nós irmãos de  $s$  são rotulados  $w$ .

### **Formação da Frase Entoacional ( $I$ )**

#### **I. Domínio de $I$**

Um domínio de  $I$  deve consistir em:

a. todos os  $\phi$ s de uma sequência que não estão estruturalmente ligados a árvore sintática no nível da estrutura- $s$ , ou

**b. qualquer sequência restante de  $\phi$ s adjacentes em uma sentença principal.**

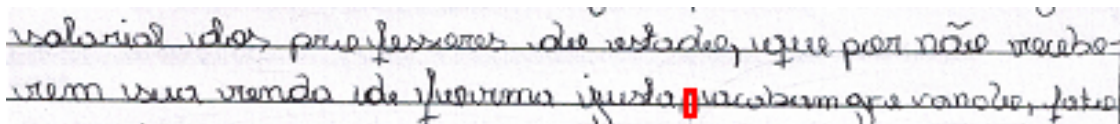
#### **II. Construção de $I$**

Juntam-se em um  $I$  de ramificação  $n$ -ária todos os  $\phi$ s inclusos em uma sequência delimitada pela definição do domínio de  $I$ .

A compreensão dessa formação da ( $\phi$ ) e da ( $I$ ) e seus respectivos domínios propiciaram a análise e categorização dos usos não convencionais da vírgula nos textos produzidos pelos alunos.

Para ilustrar a formação das frases fonológica e entonacional e seus respectivos domínios, apresentamos o exemplo a seguir, extraído do texto do(a) aluno(a) participante (P12GE):

Figura 02 – Trecho do Texto Argumentativo do Participante ( P12GE)



Do trecho, destacamos a seguir as orações utilizadas para demarcar as fronteiras prosódicas:

Figura 03 - Texto (P12GE) – Destaques

[... que por não receberem sua renda de forma justa acabam grevando, ...]

As orações acima, conforme o domínio e formação de frases fonológicas e entonacionais, foram assim dispostas:

Figura 04 - Texto (P12GE) – Fronteiras Prosódicas

[que por não receberem] $\phi$ [sua renda] $\phi$ [de forma] $\phi$ [justa] $\phi$ I][acabam] $\phi$ [grevando] $\phi$ I].

Cada domínio prosódico será especificado a seguir:

**[que por não receberem] $\phi$**  = frase fonológica 1, formada pela palavra significativa (verbo receberem) e os referentes localizados a sua esquerda.

**[sua renda] $\phi$**  = frase fonológica 2, formada pela palavra significativa (substantivo renda) e o pronome (sua) localizado a sua esquerda.

**[de forma]  $\phi$**  = frase fonológica 3, formada pela palavra significativa (substantivo forma) e a preposição (de) disposta a sua esquerda.

**[justa] $\phi$**  = frase fonológica 4, formada pelo adjetivo justa.

**[que por não receberem] $\phi$ [sua renda] $\phi$ [de forma] $\phi$ [justa] $\phi$ I]** = frase entonacional, formada por quatro frases fonológicas. Possui contorno entoacional definido, podendo indicar pausa.

**[acabam] $\phi$**  = frase fonológica 1, formada pela palavra significativa (verbo acabam)


**[grevando]φ** = frase fonológica 2, formada pela forma nominal do verbo grevar, equivalendo a um substantivo, funcionando como palavra significativa.

**[acabam]φ[grevando]φ|]** = frase entonacional, composta por duas frases fonológicas, com contorno definido, podendo marcar pausa.

Voltando a observar a figura 02, notamos que um uso não convencional da vírgula por ausência foi destacado. Tal emprego, conforme a gramática normativa, é obrigatório, já que está entre orações, marcando o final de uma e o início da outra, como também encerra uma oração subordinada adjetiva explicativa que foi intercalada à oração *professores do estado acabam gravando*, cujo início foi marcado pelo(a) discente com a vírgula antes do pronome *que*, necessitando que seu final também fosse marcado pela vírgula (esquema duplo).

É interessante observar que a fronteira sintática deste uso da vírgula convencionalizado pela gramática normativa coincide com a fronteira prosódica (frase entoacional(I) não final), podendo haver pausa, que na escrita é marcada pela vírgula, conforme observado na figura 5:

Figura 05 - Texto (P12GE) – Fronteiras Prosódicas

<p>[que por não receberem]φ[sua renda]φ[de forma justa]φ ][acabam]φ [grevando]φ ].</p> <p style="text-align: right;"></p>
--

O mapeamento das fronteiras prosódicas presentes nos textos dos alunos foi realizado conforme exemplificado acima. É válido ressaltar que os constituintes prosódicos podem ser reestruturados conforme a intenção do falante ou escrevente.

Por meio desse mapeamento foi possível identificar os usos da vírgula que coincidiam com fronteiras prosódicas e especificar em quais fronteiras os usos não convencionais foram mais recorrentes e assim estabelecer as regularidades prosódicas presentes para então elaborar uma proposta interventiva voltada para a minoração dos empregos não convencionais.

Esse levantamento está detalhado no capítulo descrição e análise de dados.

Neste tópico procuramos apresentar as bases da fonologia prosódica, seus constituintes hierárquicos e a representação de seus domínios. No tópico seguinte estabeleceremos a relação entre a prosódia e a escrita para assim propiciarmos o campo de estudo da vírgula no âmbito do texto escrito, tendo como complemento do seu ensino, a prosódia.

## 2.3 Relação Prosódia e Escrita

Estudos autonomistas<sup>7</sup> defendem uma supremacia da escrita em relação à oralidade, concebendo a prosódia como parte externa e acessória da escrita.

Conforme propõe Corrêa (2004), entendemos que a escrita se define pelo encontro do oral e o letrado. Nessa perspectiva, consideramos a prosódia como uma dimensão linguística que compõe a escrita como parte constitutiva de sua heterogeneidade.

Ao propor um ensino que congrega o oral e o letrado na composição da escrita, convém apresentar como o ensino da língua materna vem sendo conduzido nas escolas.

### 2.3.1 Fala, Escrita e Ensino

O que falta nas aulas de língua materna? Centrar seu ensino na gramática normativa e na escrita de textos em detrimento da oralidade? Priorizar a oralidade em detrimento da escrita? Ou buscar o equilíbrio entre as modalidades disponíveis, fazendo uso da linguagem nas suas múltiplas dimensões? Como promover um ensino que congrege aspectos indispensáveis à aprendizagem da língua materna para um uso mais efetivo?

Questões como essas tem suscitado muitas discussões acerca do ensino de língua materna. Tais discussões geralmente apontam a escola como vilã na má condução do ensino de língua, por priorizar a língua escrita, conduzida pela norma padrão, em detrimento da língua falada. Alguns estudos apontam como solução para o ensino de língua a substituição de eventos de letramento por eventos de oralidade. Mas será essa a saída? Que caminho o professor de língua materna deve trilhar para obter êxito em sua atuação?

Sobre o tema, Neves(2011) enfatiza que a escola deve ser vista como o lugar privilegiado de vivência da língua materna, uma vivência da língua em uso em sua plenitude, agregando aspectos do falar, ler e escrever.

---

<sup>7</sup> A tradição autonomista da escrita e, conseqüentemente, dos sinais de pontuação tem seus princípios teóricos na escola francesa. Sua principal diretriz consiste em considerar a escrita como um sistema autônomo e com regras próprias que se definem no interior de um espaço bidimensional, e, por isso, a relação com a oralidade é descartada, Soncin(2014).

A autora reconhece que a língua falada deve ser mais valorizada no espaço escolar, não em detrimento da escrita, mas como complementar dela.

Destaca ainda que fala e escrita formam um contínuo tipológico, por isso, não devem ser consideradas como modalidades dicotômicas. Adverte que o ensino deve destacar mais as similaridades entre fala e escrita, língua padrão e língua não padrão, oralidade e letramento, que as diferenças, revendo o tratamento dado a essas modalidades como pares opositivos.

Marcuschi (2010) também defende a posição de que não se deve tratar as relações entre oralidade e letramento ou entre fala e escrita de maneira estanque e dicotômica. Para ele, essas relações devem ser vistas dentro de um quadro mais amplo, no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais.

Assinala que haverá casos em que fala e escrita praticamente se fundem de tão próximas que se apresentam e outros casos em que a distância entre ambas é mais marcada, mas não a ponto de serem dois sistemas linguísticos ou duas línguas como se afirmou por muito tempo.

Ainda sobre o assunto, convém apresentar algumas considerações sobre o campo de estudo da escrita feitas por Gnerre (2016, p. 61):

temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos de histórias da tradição oral.

Os autores citados compartilham da mesma concepção de que o tratamento a ser dado à fala e à escrita na escola deve distanciar-se da visão dicotômica até então difundida, em que práticas de escrita se sobrepujam a práticas de oralidade.

Merece destaque o caminho apontado por Gnerre(2016) que desfaz toda essa autonomia da escrita em relação à oralidade, assinalando práticas necessárias para a devida mediação entre oralidade e escrita e corroborando aspectos ressaltados por Neves(2011) e Marcuschi(2010) para o uso pleno e efetivo da língua, sempre relacionando oralidade e escrita.

As visões apresentadas apontam para a heterogeneidade da escrita, cuja oralidade também a compõe. Antes de explicitar melhor sobre essa heterogeneidade, convém apresentar as concepções de escrita vigentes.



### 2.3.2 Concepções de Escrita

Ao longo do tempo, a escrita se configura em diferentes abordagens. De um lado, podemos citar as visões que a concebem como código, que por muito tempo imperou nos compêndios gramaticais e em manuais de língua escrita; de outro lado, apresentamos a visão de escrita como processo, defendida por Corrêa(2004) e ainda, a visão de escrita enunciativa sinalizada por Benveniste (1989) com considerações de Soncin e Tenani (2015). Consideremos cada uma dessas abordagens, com destaque para a adotada nesta pesquisa.

#### 2.3.2.1 Escrita como Código

Para Corrêa (2004), em sua aceção de código, a escrita é caracterizada por um conjunto de regras que lhe conferem uma suposta homogeneidade e transparência, na qual o sentido do texto é pré-determinado, bastando ser codificado. É vista como um produto acabado e ideal, que não reconhece a presença do sujeito que escreve. Representa a concepção prescrita na maioria dos manuais de gramática.

Não compartilhamos dessa concepção de escrita, pois não a consideramos como um processo acabado, homogêneo, puro, guiado exclusivamente pela sintaxe e regido por regras e códigos representativos que necessitam apenas serem codificados e assim, dotados de capacidade comunicativa e capazes de estabelecer sentido.

Vemos a escrita como um processo inacabado, que se (re)constrói a cada olhar, a cada leitura, a cada reflexão linguística e assim, heterogêneo, e, portanto, complexo.

#### 2.3.2.2 Escrita como Processo

Conforme postula Corrêa(2004) o modo de conceber a escrita como processo reconhece a sua função heterogênea, não pura e que está em processo de construção. Por meio dele, o escrevente é capaz de circular pelo imaginário social a partir de eixos de representação da escrita que dialogam e se relacionam com a oralidade.

### 2.3.2.3 Escrita como Modo de Enunciação

A visão enunciativa da escrita foi postulada inicialmente por Benveniste (1989, p.90) o qual afirmou que “o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem”, nos levando a entender que a escrita comporta tanto as marcas daquele que escreve, quanto daqueles que o autor se faz enunciar em seus textos.

Soncin e Tanani (2015) também tecem considerações acerca da escrita como enunciação e enumeram que nela o sujeito é reconhecido como atuante na linguagem, havendo espaço para interação entre o eu e o outro.

Postulam ainda, que por meio desta concepção, o processo de construção da escrita é reconhecido, associando seu uso à construção de sentido e não a um sentido pré-determinado por meio de regras que não refletem a sua heterogeneidade.

Para o estudo aqui proposto, a escrita foi considerada na sua concepção enunciativa, que reconhece o sujeito como atuante na linguagem, comporta a escrita como processo e reflete a heterogeneidade que a envolve.

### 2.3.3 Sobre a Heterogeneidade da Escrita

Nossas práticas sociais são permeadas de diferenças. Tais diferenças compõem a heterogeneidade que nos envolve. Ao falar, adotamos traços peculiares que nos imprimem tons mais breves, graves ou agudos. Transferimos sensações ao discurso que deixam nuances do que somos, cremos ou valorizamos. Do mesmo modo, ao escrever, transferimos ou tentamos transferir essas sensações ao texto de modo que ele identifique este escritor envolto ao meio que o cerca, marcado por crenças, traços culturais, valores morais.

Essas individualidades compõem a sociedade que se manifesta por diversas formas de comunicação envolvendo oralidade e letramento. Por isso, a escola, agência responsável pela sistematização da escrita, deve considerar que essas particularidades típicas de nossa língua permeiam o espaço escolar e congregam em si diversidades que requerem um olhar mais dedicado, comprometido e consciente do professor que conduz essa sistematização. O espaço escolar é heterogêneo, e por isso, requer um ensino que reflita essa heterogeneidade.

Como a língua, seja na esfera oral ou escrita, é um fator social influenciado por fatores próprios de cada falante ou escritor, ela é dinâmica e passa por modificações ao longo do tempo. Em virtude dessa heterogeneidade constitutiva da língua e de sua característica não estável, convém considerarmos que as práticas de letramento escolar devem ser pautadas nesta diversidade e assim, considerar a relação intrínseca entre oralidade e letramento, em que uma prática compõe e influencia a outra.

Sobre isso, Corrêa(2004) afirma que fatos linguísticos não se dissociam de práticas sociais. Em decorrência disso, a fala está presente na escrita e a escrita na fala, ou seja, na medida em que as práticas sociais orais permeiam as práticas sociais escritas, as práticas escritas permeiam as orais.

Assim, as práticas sociais orais e letradas são complexas de tal modo que se relacionam a partir de uma relação de constituição e não por meio de interferências, mesmo que graduais.

Ao propor essa teoria Corrêa (2001, p. 157) afirma que “[...] há sempre uma fala em todo texto escrito”. Dando-nos uma noção ampla de letramento ao buscar apreender a complexidade sócio histórica relacionada às práticas sociais pelas quais a língua se realiza.

Conforme o autor, linguagem (como forma de registro da cultura humana) e memória são indissociáveis, em que o sujeito é colocado em cena.

Desta relação intrínseca entre fala e escrita Corrêa (2004, p.9) delinea a heterogeneidade da escrita afirmando que se constitui do “encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido”.

Dessa forma, a heterogeneidade é inerente à escrita, e esta pode ser atribuída a fatores externos, como por exemplo: fatores sociais.

Além de definir a heterogeneidade da escrita, Corrêa(2004) nos apresenta os modos de reconhecimento dessa heterogeneidade, tais como: 1) aspectos relacionados à representação gráfica, como exemplo temos a não identidade entre letra e som – [S] = /s/ /ss/ /ç/ /xc/ /z/; 2) a heterogeneidade da língua, percebida por meio das variações linguísticas, mudança linguística e multiplicidade de textos e gêneros do discurso e 3) os eixos de circulação do escrevente, em que nos apresenta sob três modos distintos : i) eixo de representação da gênese da escrita, ii) eixo da

representação do código escrito institucionalizado e iii) eixo da dialogia com o já falado/escrito.

Vejamos como o autor representa cada eixo:

#### 2.3.3.1 Eixo de Representação da Gênese da Escrita

Para Corrêa (2004), por meio deste eixo o sujeito escrevente representa a escrita acreditando na identidade entre falado e escrito. Assim, o escrevente associa o uso de vírgulas como sendo igual a pausa na fala. Outro exemplo desta representação está na escrita de MAIS, em vez de MAS.

Como o uso de vírgulas será o objeto da análise dessa pesquisa, o foco teórico será com base neste primeiro eixo.

#### 2.3.3.2 Eixo da Representação do Código Escrito Institucionalizado

Neste eixo o sujeito representa a escrita como código próprio, regulado por uma convenção institucionalizada e descolado da relação direta com os aspectos do discurso falado. Como exemplo o autor cita: Seu Joaquim *pegol* sua espingarda e *começol* a atirar.

#### 2.3.3.3 Eixo da Dialogia com o Já Falado/Escrito.

Para o autor, por meio deste eixo o sujeito representa a escrita com base nos discursos e seus modos de dizer já ouvidos/lidos/conhecidos ao longo de sua história na linguagem. Evidencia diferentes “escritas” e “falas”. É o eixo desencadeador dos demais.

#### 2.3.4 Um Olhar Heterogêneo para a Pontuação

Como vimos, a escrita é heterogênea por conter traços da oralidade que não podem ser ignorados ou vistos como erros ou interrupções. Tais traços são constitutivos da escrita, que, ora procura representar a oralidade, ora também passa a ser representada por ela. Assim, oralidade e escrita são indissociáveis, e, por isso,

requerem um ensino que considere essa relação de integração e aproximação entre o oral e o letrado e que reconheça a complexidade que envolve a representação escrita.

É com esse olhar heterogêneo que ancoramos a teoria sobre a pontuação nesta pesquisa, elegendo dentre os seus sinais gráficos, a vírgula, considerada a mais complexa marca gráfica da pontuação. Os motivos dessa complexidade serão elencados no capítulo seguinte.

### 3 A NATUREZA DA PONTUAÇÃO

“Eu diria que dois terços da pontuação são regidos pela regra e um terço, pelo gosto pessoal.”

(G.V. Carey, *Mind the Stop*, apud, Lukeman, 2011, p. 169)

Neste capítulo pretendemos discorrer sobre a pontuação em suas perspectivas linguísticas e estilística. Está subdividido em quatro tópicos, o primeiro faz uma abordagem sobre as funcionalidades desses sinais por meio de um breve histórico, seguido das concepções vigentes até a concepção de pontuação como recurso gráfico, prosódico e enunciativo, a qual adotamos nesta pesquisa. O segundo trará considerações sobre o valor estilístico da pontuação, o terceiro versará sobre o ensino de pontuação, com destaque para a vírgula, fazendo um comparativo entre as concepções tradicionais do emprego deste sinal e os contrapontos dialógico – reflexivos. O quarto tópico trará uma proposta didática de ensino da vírgula com base na fonologia prosódica e na concepção atual de pontuação, linguagem e escrita adotada nesta pesquisa.

#### 3.1 Breve Histórico da Pontuação

Um panorama histórico das mudanças de concepções atribuídas aos sinais de pontuação é de suma importância para observarmos como as variações em sua concepção ao longo do tempo refletem a concepção vigente que se tem atualmente.

Dahlet (1995) nos apresenta a função da pontuação ao longo da história, fazendo um panorama de sua relevância. Destaca que no Século XVI, a pontuação estava subordinada à leitura em voz alta e, por consequência, à respiração. Na esfera escrita, era vista como mecanismo de economia. Cita como exemplo: uso de aspas para economizar caracteres itálicos. No século XVIII, a autora acrescenta que a função semântica é associada à pontuação, havendo uma maior preocupação com a descrição do seu funcionamento e com a elaboração de suas regras de uso. Já no século XIX, assinala que autores de textos reivindicam a utilização da pontuação a

uma dimensão pessoal, isto é, ao estilo, atribuindo participação do sujeito no processo de produção de efeito de sentidos da linguagem, cujo detalhamento será apresentado em tópico específico.

Dahlet (1995) assinala ainda que, atualmente, as concepções vigentes sobre pontuação lhe conferem um caráter plurifuncional, incluindo as funções sintática, semântica, expressiva e suprasegmental, apresentando como função principal a de facilitar a leitura e a decodificação do texto e a de favorecer a legibilidade, adotando também, a finalidade de evitar ambiguidades semânticas.

A autora destaca ainda, que os compêndios gramaticais ao tratarem sobre a pontuação desconsideram essa evolução de concepções e insiste em conferir uma homogeneidade à pontuação e conseqüentemente à escrita ao definir as regras de uso dessas marcas.

Na visão de Pacheco (2006), os sinais de pontuação, apesar de estarem presentes na escrita desde o séc.II a.C, ainda apresentam grandes flutuações de uso, que podem ser justificadas por causas históricas.

Conforme pontua esta autora, por muitos séculos, o uso da pontuação era optativo e sua função básica era facilitar a leitura, por isso, era arbitrário e a critério de quem os usava.

Assinala ainda que, atualmente, não só falta consenso quanto ao uso dessas marcas, como também não há unanimidade quanto ao seu papel no texto escrito.

Em vista disso, apresentaremos a pontuação sob seus diferentes ângulos, iniciando pelas perspectivas linguísticas.

### **3.2 Pontuação: Perspectivas Linguísticas**

Estudos linguísticos recentes apontam o uso dos sinais de pontuação sob quatro perspectivas. Tais concepções corroboram a visão adotada por Pacheco (2006) e Dahlet (1995) ao considerarem que o uso dessas marcas na escrita está permeado de indefinições e contrapontos teóricos. Vejamos cada uma destas perspectivas, seus principais fundamentos e representantes.

### 3.2.1 Pontuação como Recurso de Legibilidade

Nesta perspectiva a pontuação é vista como um modo de tornar mais claro o que se quer dizer, para que a leitura seja facilitada e conseqüentemente compreendida.

Para Dahlet (1995) o conceito de legibilidade não é suficiente para descrever o papel da pontuação, pois veicula a ideia de que o texto teria um sentido unívoco, transparente e infalível, desde que se possua um bom conhecimento prático do sistema de pontuação.

A autora acrescenta que não há lugar para o sujeito nessa perspectiva, ficando à margem do processo de produção de efeitos de sentido da linguagem.

Assinala também que o texto é passível de apenas um significado, resultante de um conjunto de regras e normas, em que não são levados em consideração os efeitos de sentido que um texto pode suscitar.

### 3.2.2 Pontuação como Recurso Gráfico

Sob a perspectiva gráfica, a pontuação exerce a função sintática na escrita. Está associada à segmentação de partes do texto ou à delimitação de estruturas sintáticas.

Nessa perspectiva, os fatores sintáticos são considerados como determinantes do uso dos sinais de pontuação, seja de forma exclusiva ou prioritária. É sobre ela que está a concepção dominante entre a convenção gramatical.

Neste aspecto, Chacon (1998, p. 197) adverte que: “Nenhum nível da linguagem pode requerer para si o fornecimento exclusivo de normas para o emprego da pontuação”. Para este autor, os sinais de pontuação possuem caráter multidimensional, estando associados às seguintes dimensões da linguagem: fônica, sintática, textual e enunciativa. O aspecto multidimensional da linguagem será detalhado posteriormente ao apresentar a pontuação como recurso enunciativo.

### 3.2.3 Pontuação como Recurso Prosódico

Para Cagliari (1989) e Pacheco (2006) os sinais de pontuação são marcadores prosódicos na escrita, permitindo ao leitor resgatar, no texto escrito, nuances da fala.



Segundo Esvael e Paula (2014, p.45):

nem sempre podemos dizer que os sinais de pontuação na enunciação escrita têm a função de representar uma pausa do oral. Muitas de suas ocorrências são mais bem descritas como representações de um conjunto de traços prosódicos. [...] a pontuação pode exercer, na escrita, uma função semelhante à da prosódia, na oralidade.

Das concepções destacadas percebemos uma aproximação entre prosódia e pontuação em que há o reconhecimento por parte dos autores da relação estabelecida entre esses marcadores prosódicos e a escrita, pois eles permitem que traços da fala sejam resgatados pelo leitor.

Sobre o recurso prosódico conferido à pontuação Soncin e Tenani (2015) indicam que a relação entre prosódia e pontuação faz parte da história de constituição da escrita, enfatizando que o emprego dos sinais de pontuação são motivados pela percepção de informações linguísticas relativas à prosódia, mas advertem que essa relação não é direta, trata-se de uma representação simbólica entre fala e escrita.

#### 3.2.4 Pontuação como Recurso Enunciativo

Para Chacon (1998), na função enunciativa da pontuação, os indícios formais do sujeito(escritor) e do leitor (interlocutor) estão presentes no enunciado para serem decodificados pelo seu enunciador.

Assim como Chacon(1998) tomamos a pontuação como evidência de uma reflexão por parte do escrevente, acerca dos enunciados orais e escritos.

Conforme postula este autor, a pontuação ocorre em várias dimensões da linguagem, por estar ligada a sua espacialização e à expressão do escrevente. Elenca as dimensões como sendo: i) dimensão fônica - associada a pausas, contornos entonacionais, intensidade e duração; ii) dimensão sintática – associada à delimitação de unidades; iii) dimensão textual – responsável pela organização e coerência textual e iv) dimensão enunciativa – ligada à expressividade do escrevente no código semiótico. Todas essas dimensões, através da união entre enunciação e o ritmo próprio da escrita, compõem o aspecto multidimensional da linguagem.

Complementando o tema, Esvael e Paula (2014) reconhecem que na enunciação está presente o caráter dialógico da linguagem, em que, por meio dessa função, o sujeito age com e sobre a linguagem, distanciando-se ou aproximando-se de seu interlocutor.

Em síntese, vimos que os sinais de pontuação podem ser analisados sob diferentes perspectivas (legibilidade, gráfica, prosódica e enunciativa) que evidenciam o caráter multidimensional da linguagem, portanto, considerar a conjunção indissociável de natureza sintática, semântica, morfossintática, prosódica e discursiva no ensino de pontuação é elementar para uma utilização mais consciente e produtiva dessas marcas na escrita.

É nessa perspectiva de integração das múltiplas naturezas linguísticas que constituem a escrita que essa pesquisa se fundamenta.

### 3.3 O Uso Estilístico da Pontuação

O recurso estilístico atribuído à pontuação não é mencionado pelas perspectivas linguísticas, mas, por manter relação íntima com a perspectiva enunciativa que norteia esta pesquisa, convém ressaltar alguns pontos relevantes dessa arte de pontuar. Nela, o sujeito escrevente ganha destaque de atuação e expressão, sem limitar-se ou reduzir-se a regras pré-estabelecidas.

Lukeman(2011, p. 12), em seu livro “A arte da pontuação”, nos mostra as sutilezas da arte de pontuar, destacando que a pontuação deve estar a serviço dos escritores e não o contrário, que deve ser associada a um pouco de estilo, uma forma de exercer efeito sobre o conteúdo e não apenas como um modo de se tornar mais claro o que se quer dizer:

todo e qualquer texto tem um ritmo subjacente. As frases batem e se desfazem como as ondas do mar, atuando no inconsciente do leitor. A pontuação é a música da língua. Assim como um maestro pode influenciar a apreciação de uma música ao manipular-lhe o ritmo, a pontuação pode influenciar a apreciação da leitura, trazer à tona o melhor (ou o pior) de um texto. Ao controlar a velocidade do texto, a pontuação indica como ele deve ser lido.

Essa afirmação aproxima-se da visão de pontuação assumida por Chacon(1998), tanto por considerar que a pontuação atribui ritmo à escrita, quanto por reconhecer a função enunciativa da pontuação em que indícios formais do sujeito(escritor) e do leitor (interlocutor) estão presentes no enunciado para serem “decodificados” pelo seu enunciador.

Nesta concepção estilística conferida à pontuação, merecem destaque autores da esfera literária, tais como: Saramago, Clarice Lispector e Guimarães Rosa, cujas

obras são permeadas de usos peculiares dos sinais de pontuação, nem sempre abonados pela gramática normativa.

Conforme postula Puzzo(2019), Saramago, em algumas de suas obras, recorre ao modo antigo dos escribas de suprimir a pontuação, não de forma aleatória, mas com o intuito de provocar o leitor e desestabilizá-lo em relação ao sistema linguístico instituído.

Em sua obra “O conto da ilha desconhecida”, Saramago (1997, p.1), nos remete a esse uso estilístico e irreverente da pontuação:

Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe, Dá-me um barco. A casa do rei tinha muitas portas, mas aquela era a das petições. Como o rei passava todo o tempo sentado à porta dos obséquios (entenda-se, os obséquios que lhe faziam a ele), de cada vez que ouvia alguém a chamar à porta das petições fingia-se desentendido, e só quando o ressoar contínuo da aldabra de bronze se tornava, mas do que notório, escandaloso, tirando o sossego à vizinhança (as pessoas começavam a murmurar, Que rei temos nós, que não atende).

Pelo trecho, percebemos que a pontuação de Saramago é feita basicamente pelos sinais de pontuação: vírgula e ponto final, os quais substituem travessões, exclamações e interrogações. Percebemos também, que a marcação de diálogo é feita com letra maiúscula, com supressão dos dois pontos e do travessão, uso não comportado pela gramática normativa.

A obra de Saramago, apesar de sua pontuação inusitada, não é mal vista pela crítica em geral, já que consideram que seu modo irreverente de pontuar não prejudica a compreensão do sentido do texto, embora reconheçam que sua pontuação torna a leitura mais complexa e enfadonha para o leitor, principalmente para o leitor iniciante, que sendo desatento, pode perder detalhes importantes, não demarcados, tendo que refazer a leitura.

Sobre a obra de Clarice Lispector, Puzzo (2019) afirma que a escritora procurava dar a seus enunciados o tom relacionado à oralidade, propiciando ao leitor acompanhar o fluxo rítmico que imprimia a seus textos para criar o efeito estilístico.

A pesquisadora cita um fato interessante envolvendo a escritora e o editor de uma de suas obras em que Clarice contesta a intervenção deste sobre sua forma de pontuar:

A pontuação que eu emprego no livro não é acidental e não resulta de uma ignorância das regras gramaticais. O senhor concordará que os princípios elementares da pontuação são ensinados em qualquer escola. Estou plenamente consciente das razões que me levaram a

escolher essa pontuação e insisto que ela seja respeitada. (MOSER, 2009, apud, PUZZO, 2019, pp. 8-9)

Por meio deste comentário fica evidente a importância atribuída à pontuação pela escritora Clarice Lispector, que a inclui como definidora de sentido e não como mera aplicação de regras gramaticais.

Para exemplificar a visão de pontuação da escritora Clarice Lispector, Puzzo (2019, p.9) cita um trecho da sua obra “A hora da estrela”, em que o narrador discute suas intenções de pontuar estabelecendo relação com o leitor: “na verdade sou mais um ator porque, com apenas um modo de pontuar, faço malabarismos de entonação, obrigo o respirar alheio a me acompanhar o texto.” (LISPECTOR,1984, apud, PUZZO,2019, p.9)

Essa visão de pontuação destacada no trecho reflete a sua função enunciativa, na qual o enunciador está a serviço do leitor, demarcando o caminho da significação pretendida.

Puzzo (2019) também tece considerações acerca da obra de Guimarães Rosa, afirmando que o projeto de Rosa consiste em estabelecer um vínculo com o leitor de modo a envolvê-lo na narrativa, resgatando seus valores, obrigando-o a uma interação responsiva com a personagem.

Na análise empreendida por Puzzo (2019) sobre o conto de Guimarães Rosa “A terceira margem do rio”, a pesquisadora cita diversos trechos que reforçam os conflitos emocionais vividos pela personagem principal, em virtude de sua relação estremecida com seu pai, demarcados pela pontuação. Dentre os trechos, convém destacar: “Isso, que fiz, e refiz, sempre, tempos a fora.” (ROSA, 1984, apud, PUZZO, 2019, p. 34).

Vemos que a pontuação utilizada por Rosa atende a fatores estilísticos e não sintáticos. Valendo-se de vírgulas desnecessárias pela estrutura sintática e pelas normas gramaticais, o autor procura reforçar a ideia de dedicação diária do filho, dando ênfase a cada afirmação pela presença da vírgula. Essa vírgula permite ao filho refletir sobre cada atitude em relação ao pai, reforçando a importância atribuída a cada gesto.

Usos estilísticos dos sinais de pontuação que quebram paradigmas gramaticais em função do sentido pretendido pelo autor não são alvo de correção na arte literária; mas, e na acadêmica?

Qual seria a reação de um corretor de redação de vestibular que se depara com um vestibulando que optou por imprimir um estilo peculiar ao seu modo de pontuar, à maneira de Saramago? Essa correção passaria pela análise minuciosa de procurar atribuir um sentido ao uso ou simplesmente apontaria como desvio gramatical? O ensino das normas de pontuação como é conduzido nas escolas valoriza esse olhar artístico para a pontuação? Se não valoriza, qual a justificativa?

Será o nosso aluno, sujeito responsável por produzir enunciados coerentes, seja na oralidade ou na escrita, incapaz de criar um efeito artístico, com estilo próprio, com intenção comunicativa definida pelo sentido que quer atribuir ao seu texto?

Esses e outros questionamentos envolvem o modo de condução do ensino de língua materna nas escolas, mais particularmente, relacionados ao ensino de pontuação. Contudo, convém destacar aspectos desse ensino e sugestões de metodologias que promovam a reflexão e a valorização das múltiplas possibilidades comunicativas e enunciativas do sujeito escrevente/enunciador.

### 3.4 O Ensino de Pontuação

Tomando por base a escola alvo desta pesquisa, podemos traçar um panorama do ensino de língua materna a nível nacional, pois sua prática pedagógica é norteada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE) e está em processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja criação estava prevista na LDB e congrega em si muitos aspectos pontuados nos PCN.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado de acordo com as previsões dos documentos nacionais acima especificados e buscou atender muitas das diretrizes previstas, mas a sua aplicabilidade efetiva ainda encontra tropeços devido às prescrições no documento não passarem de orientações que, em muito, destoam da realidade da escola, cuja estrutura física é precária e cuja capacitação dos professores não conta com uma formação continuada.

Resultado: o ensino de forma geral é pautado por metodologias tradicionais, pouco reflexivas e que não contribuem para uma aprendizagem de fato. Muitos alunos sentem dificuldades em atividades simples de cálculo e de interpretação de textos, dado este, confirmado no ideb da escola que registrou índice insatisfatório para a meta

estabelecida no ano de 2017. Resultado que não destoaria do atingido a nível estadual e nacional, o que nos leva a concluir que o ensino no Brasil, nos moldes como vem se apresentando atualmente, está muito aquém dos objetivos descritos nos documentos norteadores.

Essa visão geral do ensino da escola reflete na área de Língua Portuguesa, que enfrenta um impasse na tentativa de aplicar as diretrizes estabelecidas na teoria.

Orientados pela metodologia da gramática textual, cuja análise linguística deve partir do texto para a gramática, através dos diversos gêneros textuais disponíveis, nós professores, nos vemos desorientados, pois não dispomos de formação adequada para acompanhar as inovações no ensino, acabando por atropelar a reflexão, ao invés de promovê-la.

Nos limitamos a apresentar as características formais dos gêneros textuais programados para o ensino no mês, deixando de lado aspectos da língua que merecem atenção maior.

Partimos do texto como um todo para apresentar as partes, sendo que as partes requerem um estudo minucioso, detalhado e não apenas pinceladas gerais ao surgir uma pergunta durante a aula.

Apresentar o todo (o texto) sem a compreensão das partes, a meu ver, provoca uma confusão mental no educando, uma mistura de conceitos que reforçam a sua dificuldade de compreensão e expressão da linguagem, principalmente na sua esfera escrita.

As mudanças nas diretrizes para o ensino de língua não foram acompanhadas por uma implementação eficaz que direcionasse o processo de mudança entre as práticas tradicionais e as inovadoras, estabelecendo o equilíbrio entre ambas e não a aplicação da atual em detrimento da anterior.

O ensino de língua necessita da reflexão e da sistematização e para que essa união seja promissora deve-se promover a capacitação dos professores.

Sobre essa necessidade é válido apresentar o que afirma Corrêa (2013a, p. 481) ao reconfigurar a visão do senso comum de que na prática, a teoria é outra, para ele: “A prática, com reflexão teórica, é outra”.

Está aí o caminho que as capacitações devem trilhar: buscar implementar uma prática com reflexão teórica. Os professores, principais condutores da aprendizagem, precisam refletir a teoria e reconhecer as suas principais bases de aplicação nas

indicações dos documentos nacionais, para que assim, a sua prática educativa seja mais promissora.

A proposta de trabalho sugerida não se refere à promoção de capacitações com modelos fixos para reprodução e aplicação durante as aulas de língua materna, mas sim, de formação de grupos de estudos semanais ou mensais para refletir a teoria e verificar qual seria a melhor maneira de aplicá-la ao contexto escolar para que a aprendizagem seja a mais significativa possível, pois muitas variáveis devem ser consideradas na condução do ensino.

Dessas reuniões, surgiriam atividades direcionadas com condições de aplicabilidade. Seria uma espécie de capacitação, pois haveria reflexão teórica e elaboração de material didático com suporte na teoria estudada.

No tocante ao ensino de pontuação, vejamos o que prescrevem os principais documentos norteadores (PCN e BNCC):

#### 3.4.1 A Pontuação nos PCN

Os PCN, implementados no Brasil no ano de 1998, tinham como finalidade constituir-se como referência curricular nas áreas de ensino e contribuir com os professores e técnicos da educação no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas para o ensino fundamental.

Sua abordagem contextualizada e integrada aos usos sociais da língua, na qual o ensino deveria partir do uso para a reflexão e assim atingir um novo uso, provocou profundas reflexões no ensino como um todo, cujos resultados foram favoráveis para a sua melhoria, embora não suficientes.

Para o ensino de Língua Portuguesa, no denominado terceiro e quarto ciclos, os PCN caracterizam este ensino com a definição de objetivos e conteúdos, orientações didáticas, relações existentes entre este ensino e as tecnologias da comunicação e propõem critérios de avaliação.

No tocante ao ensino de Pontuação, seis recorrências ao assunto são apresentadas, conforme as definições elencadas anteriormente. Dentre elas, destacamos quatro, conforme a ordem em que são inseridas no documento.

Ao definirem os critérios para sequenciação dos conteúdos, os PCN estabelecem que:

[...] Produzir um texto, por exemplo, implica a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos lingüísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, **de pontuação** e paragrafação); (BRASIL, 1998, p. 38)

Dentre os critérios listados para a produção textual, os PCN reconhecem a pontuação como representativa do conhecimento lingüístico do educando na linguagem escrita, como elemento gráfico presente no texto que merece atenção do escritor.

Para a prática de produção de textos escritos os PCN estabelecem que:

[...]  
 - utilização de marcas de segmentação em função do projeto textual:  
 \* título e subtítulo;  
 \*paragrafação;  
 \*periodização;  
 \*pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências);  
 \*outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses); (BRASIL, 1998, p. 59)

Nesta abordagem, o termo pontuação aparece relacionado ao texto escrito, como marca de segmentação em função do projeto textual, ao lado de outras marcas gráficas cuja função também estão associadas à segmentação do texto.

Ao sugerirem as práticas de análise lingüística, os PCN prescrevem, dentre outras práticas, a:

- Utilização da intuição sobre unidades lingüísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação. (BRASIL, 1998, p. 63)

Essa sugestão de análise aponta para a reflexão sobre os usos de pontuação que podem interferir no significado do texto, sugerindo essa reflexão com apoio na estruturação sintática dos períodos e sentenças, não havendo indicação de apoio na prosódia.

E por fim, ao definirem os critérios para a avaliação de aprendizagem, o uso da pontuação aparece associado à produção de textos escritos como recurso próprio da língua padrão:

- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, **pontuação** e outros sinais gráficos, em função do projeto textual. (BRASIL, 1998, p. 97)

Como vemos, a análise de usos da pontuação no texto escrito promovida nos PCN, mesmo que reflexiva, está ancorada na análise de aspectos gramaticais tidos



como padrão, sem relação com a prosódia e outras dimensões gramaticais como a pragmática e enunciativa, havendo uma pequena associação com a semântica.

É importante destacar ainda que as menções ao assunto de pontuação são genéricas, sem indicar a forma de condução do tema para o professor conforme essa norma gramatical, já que o currículo previa uma sugestão de gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula para abordar os temas de gramática a partir desses gêneros.

Como já elencado na introdução do tópico, este método não foi promissor, tendo em vista a dificuldade encontrada pelos discentes no emprego da pontuação, principalmente do uso de vírgulas, desencadeada talvez, pelo despreparo do professor ao articular a teoria dos PCN à prática.

#### 3.4.2 A Pontuação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é o mais recente documento norteador das práticas pedagógicas. Surgiu como aliada dos PCN e sua regulamentação estava prevista na LDB.

Este documento define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Para o ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, esse documento normativo estabelece que:

o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo, inclusive no contexto escolar, no qual se amplia o número de professores responsáveis por cada um dos componentes curriculares. Essa mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos. A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. (BRASIL, 2018, p. 132)

Percebemos que a perspectiva adotada pela BNCC está centrada na linguagem como forma de interação, pois reconhece o campo de interação do jovem/adolescente por meio da linguagem e de suas práticas sociais, destacando a importância do seu protagonismo em práticas escolares e extraescolares.

Esse reconhecimento é reforçado na definição das competências específicas para Língua Portuguesa, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Dentre essas competências, destacamos:

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem;

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo;

Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologia. (BRASIL, 2018, p. 85).

Por meio dessas competências, a BNCC reconhece a língua como fator histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, compartilhando da visão heterogênea e enunciativa da escrita e, em particular, da pontuação, assumida nesta pesquisa, em que o oral e o letrado se fundem. O sujeito dialoga com a realidade que o envolve e produz os seus textos considerando esta dialogia, que inclui o contexto de produção e os efeitos de sentido que pretende despertar no seu interlocutor.

Analisando a abordagem atribuída à pontuação neste documento, observamos que, dentre as específicas para o 9º ano, não há nenhuma menção ao assunto, ficando a pontuação listada para esta série apenas na especificação do 6º ao 9º ano.

Neste grupo (6º ao 9º ano), são listadas 54 (cinquenta e quatro) habilidades, sendo que 4 (quatro) delas fazem menção à pontuação. Elaboramos o quadro a seguir para ilustrar essas habilidades:

Quadro 1 – Habilidades sobre pontuação elencadas na BNCC (6º ao 9º ano)

<b>Habilidades</b>
<b>(EF69LP05)</b> Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> , etc.- o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões, ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, <b>de pontuação</b> etc. (BRASIL, 2018, p.139, grifo nosso)
<b>(EF69LP07)</b> Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, <b>pontuação em textos</b> e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p.141, grifo nosso)
<b>(EF69LP47)</b> Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o

foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), **do uso de pontuação expressiva**, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL, 2018, p. 157, grifo nosso)

**(EF69LP53)** Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que **respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais**, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (BRASIL, 2018, p. 159, grifo nosso)

Fonte: Pesquisador, 2019

A BNCC relaciona cada habilidade a um campo de atuação, indicando suas práticas de linguagem e objetos de conhecimento. O quadro 2 ilustra essas associações:

Quadro 2 – Habilidades, campo de atuação, práticas de linguagem e objetos de conhecimento

Habilidades	Campo de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento
(EF69LP05)	Jornalístico/midiático	Leitura	Efeitos de sentido
(EF69LP07)	Campo jornalístico midiático	Produção de texto	Textualização
(EF69LP47)	Campo artístico-literário	Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
(EF69LP53)	Campo artístico-literário	Oralidade	Produção de textos orais Oralização

Fonte: Pesquisador, 2019

Percebemos que a BNCC alinha-se à visão adotada nesta pesquisa para a escrita, já que congrega as práticas de linguagem às atividades orais e escritas, não em detrimento ou valorização de uma em relação a outra, mas reconhecendo-as como um contínuo, como partes do mesmo processo de produção, seja oral ou escrito, seja no campo artístico-literário ou jornalístico/midiático.

É interessante notar que o recurso estilístico não é atribuído apenas ao autor literário, mas o aluno é estimulado a reconhecer os efeitos de sentido provocados pelo

texto literário e a produzir o seu texto imprimindo efeitos de sentido em suas produções; e para esta promoção de efeito, a pontuação é considerada.

Outro fator que merece ser destacado refere-se à noção de pontuação relacionada a aspectos prosódicos na habilidade (EF69LP53), que apresenta o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação como recursos que podem ser indicados pela pontuação.

De forma geral, podemos resumir a atenção dada à pontuação nos dois documentos citados, pontuando aspectos relevantes de cada um e elegendo a BNCC como o documento promissor de avanços significativos para o tratamento do tema nas escolas:

Quadro 3 – A pontuação nos PCN e na BNCC

<b>Práticas de linguagem</b>	<b>Como era nos PCN</b>	<b>Como ficou na BNCC</b>
Leitura e pontuação	Não havia a associação dos usos de sinais de pontuação à leitura de textos	Leitura associada a efeitos de sentido por meio dos sinais de pontuação
Produção de texto e pontuação	Limitada ao texto escrito	Envolve textos orais e escritos, no trato oral, a pontuação associa-se ao ritmo, entonação, pausas.
Oralidade, escrita e pontuação	Não considera a relação oral/escrito para a pontuação	Considera a relação oral/escrito para a pontuação
Análise linguística/gramática e pontuação	Centrada em aspectos gramaticais gerais, sem especificar os contextos de uso.	União entre aspectos gramaticais e outras dimensões linguísticas, incluindo a prosódia, com contextos de uso mais específicos.

Fonte: Pesquisador, 2019

### 3.4.3 Abordagens Convencionais e Contrapontos Dialógico-Reflexivos

Trataremos a seguir das abordagens tradicionais da pontuação em contraponto às perspectivas interacionistas que promovem uma reflexão para o uso dos sinais de pontuação, especificamente referentes ao emprego da vírgula. Como abordagens tradicionais elencamos aspectos considerados pelos gramáticos Bechara (1999), Cunha & Cintra (2008) e Rocha Lima (2001), como também Luft (1998), autor de um manual específico sobre a vírgula. A escolha por tais gramáticos foi baseada em uma análise empreendida por Soncin (2014). Em contraponto, destacaremos a perspectiva funcionalista-cognitivista representada por Abreu (2003) em sua Gramática Mínima

acerca da abordagem da vírgula, baseando-se na análise crítica feita por Santos(2015).

#### 3.4.3.1 A Vírgula

A convenção gramatical acerca do uso da vírgula, apesar de compartilhar da suposta relação homogênea entre os sinais de pontuação, apresenta divergências de classificação quanto ao seu emprego.

Consideremos o uso da vírgula no exemplo a seguir, cujas normas preconizadas na gramática normativa são divergentes:

(5) A guerra mata os filhos[,] e as mães choram desesperadamente.

Conforme destaca Soncin (2014), gramáticos como Bechara, Cunha e Cintra e Rocha Lima, consideram o uso como devido, apesar das justificativas terem motivações distintas. Já para Luft, tal uso é “considerado ‘erro’. Segundo o autor, apenas se coloca vírgula antes de “e” se tal conjunção for precedida ou por uma coordenação longa ou por alguma estrutura encaixada”.

Sobre os citados gramáticos, é válido destacar a compreensão de cada um acerca do uso da vírgula.

Luft (1998), em seu manual dedicado ao uso da vírgula estabelece que a pontuação em língua portuguesa obedece a critérios sintáticos e não prosódicos e que devemos, de uma vez por todas, desligar esses dois critérios. Assinala que a relação estabelecida nas gramáticas entre pausa e vírgula é a responsável pela maioria dos erros de pontuação.

Para Luft (1998, p. 10) a vírgula se define como: “sinal de pontuação que indica falta ou quebra de ligação sintática (regente + regido, determinado + determinante) no interior das frases”.

Pela definição, fica evidente para o teórico a exclusividade de direcionamento sintático no ato de pontuar com a vírgula.

Em contrapartida, ao ressaltar neste mesmo manual (1998, p.11) a importância da vírgula, este autor assinala que pausa e tom são elementos

importantes para desfazer ambiguidades e pontua a relevante função distintiva da vírgula nas transposições gráficas de *pausas e tons de fala*<sup>8</sup>.

A esse respeito é válido indagarmos o seguinte: afinal, pausa e tom não são aspectos prosódicos? assim sendo, como este autor justifica sua afirmação anterior de que os aspectos prosódicos devem ser desconsiderados no emprego de vírgulas?

Contradições a respeito do uso de vírgulas são frequentes entre os estudiosos e teóricos e até mesmo entre o próprio autor, como percebemos pelas afirmações de Luft. Essas flutuações de normas e contrapontos teóricos contribuem para reafirmar a complexidade que envolve o emprego de vírgulas.

Contrariamente ao pensamento de Luft(1998), Bechara (2009) considera os sinais de pontuação como sinais sintáticos e comunicativos, reconhecendo que estes sinais também participam de todas as funções gramaticais, entonacionais e semânticas.

Inclui a vírgula como um sinal essencialmente separador, que indica pausa inconclusa, reconhecendo as unidades melódicas e rítmicas que recobrem o seu uso.

Ao introduzir as regras de uso da vírgula, este autor enumera muitos de seus empregos destacando a necessidade de o termo a ser separado por vírgula vir proferido com pausas.

Orientado pela pragmática, portanto, o autor considera que os sinais de pontuação garantem em um texto a solidariedade sintática e semântica.

Celso Cunha e Lindley Cintra (2008), para fins didáticos, distribuem os sinais de pontuação em dois grupos: i) sinais marcadores de pausas e ii) sinais marcadores de melodia. Destacam que essa divisão não é rigorosa, pois os sinais de pontuação podem indicar pausa e melodia ao mesmo tempo.

Ainda conforme os autores, além de indicarem pausa e melodia, os sinais de pontuação também podem ter valor expressivo.

Para eles, a vírgula assinala uma pausa de curta duração. Ela pode ser usada para separar elementos de uma oração e também orações de um só período. Por isso, distribuem as orientações para o uso adequado deste sinal em: i) a vírgula no interior das orações e ii) a vírgula entre orações. Distribuição esta que motivou a categorização dos dados levantados nesta pesquisa.

---

<sup>8</sup> Grifo nosso

Apesar de associarem o emprego de vírgulas a pausas, estes autores admitem que há alguns poucos casos em que este emprego não corresponde a uma pausa real na fala, e demonstram isso com o exemplo das respostas rápidas, como “Sim, senhor. Não, senhor.”( CUNHA & CINTRA, 2008, p. 664).

Essa não correspondência unívoca entre vírgula e pausas na fala foi confirmada no experimento realizado por Soncin, Tenani e Berti(2017), cuja descrição será apresentada adiante.

Ainda sobre as considerações dos autores Cunha & Cintra (2008) acerca do emprego da vírgula, convém destacar o que afirmam na conclusão do capítulo sobre o tema.

Nesta, os autores justificam o uso e o não uso da vírgula no interior da oração e entre as orações, associando o uso à pronuncia com pausas e o não uso à ausência de pausa na fala. Citam como exemplo as orações e termos explicativos, que, na fala, são pronunciados com pausa, por isso, a necessidade de uso de vírgulas na escrita como marcadores dessas pausas.

Já para os termos essenciais e integrantes da oração, afirmam que por serem ligados uns aos outros sem pausas na fala, não devem ser separados por vírgulas na escrita, por isso não se deve usar vírgulas entre uma oração principal e uma oração subordinada substantiva.

Essa explanação dos autores norteou, em parte, a nossa proposta didática para o uso da vírgula. Em parte porque corroboramos com a visão dada ao direcionamento prosódico para a formação das regras sintáticas para o uso da vírgula, mas acrescentamos que esse direcionamento ainda deve ser analisado nas dimensões semântica e enunciativa, em que a presença de vírgula entre os termos essenciais e integrantes da oração podem desfazer ambiguidades, não sendo, portanto, uma regra rígida o seu não uso entre esses termos, e sim, uma disposição que pode ser alterada conforme o contexto de produção e a significação do texto de acordo com a intenção do escritor/enunciador.

Por fim, Rocha Lima (2001) postula que a organização da pontuação é feita com base na classificação de pausas rítmicas, as quais, segundo o autor, se dividem em: pausas que não quebram a continuidade do discurso; pausas que indicam o término do discurso, ou de parte dele, e pausas que servem para frisar uma intenção ou estado emotivo. Para ele, o primeiro tipo é marcado na escrita por vírgula, travessão, parênteses, ponto e vírgula e dois pontos; o segundo é marcado por ponto

simples, ponto parágrafo e ponto final; e o terceiro é marcado por ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências.

Das visões apresentadas, percebemos que os gramáticos Bechara(2009), Cunha & Cintra(2008) e Rocha Lima(2001), ao definirem a vírgula, não excluem os aspectos prosódicos para nortear o seu uso, referindo-se às pausas e entonações. Mas, apesar dessa consideração prosódica no emprego de vírgulas entre os autores, suas normas são embasadas, primeiramente pela sintaxe, para só, posteriormente, adotarem um caráter prosódico, com fim acessório, que pouco se manifesta nas normas prescritas em suas gramáticas.

Assim, muitas regras para uso deste sinal gráfico prescritas por estes autores apontam divergências que devem estar associadas às diferentes perspectivas adotadas para definir as funções dos sinais de pontuação, bem como à maneira como cada autor concebe a relação oral/escrito. Devemos considerar também como causa dessas flutuações de normas o caráter homogêneo atribuído à escrita por tais autores. (SONCIN, 2014).

Percebemos que o ensino de vírgula baseado na gramática tradicional e conduzido exclusiva ou prioritariamente pela sintaxe apresenta contrapontos que o tornam complexo, tanto pelo fato de supostamente atribuir à sintaxe um caráter homogêneo e uniforme, quanto pelo fato de impor essa norma aos educandos, desconsiderando o aspecto variável dessas normas até mesmo entre os próprios gramáticos.

Posto isto, convém apresentar uma concepção linguística que se coaduna com o ensino de vírgulas proposto nesta pesquisa.

Conforme assinala Santos (2015, p. 83), o linguista Antônio Suarez de Abreu, que adota para os sinais de pontuação uma abordagem funcionalista-cognitivista, justifica sua escolha por este modelo pela forma com que ele procura descrever os fatos da língua, com base em “como o usuário atribui sentido àquilo que escreve ou lê”, em diversos contextos e necessidades de uso da língua, em diversas formas de interação via linguagem.

Com essa abordagem interacionista, em sua gramática mínima, Abreu (2003, p. 251) postula que as vírgulas são:

recursos gráficos utilizados para assinalar, na escrita, as quebras de ligação entonacional marcadas pela sintaxe e que promovem o “empacotamento” das frases de um texto em blocos





	namorado/.
Quando há mais de um adjunto, ainda em posição padrão, ao menos uma quebra precisará ser feita.  /Paula deu presente ao namorado/ <b>ontem depois do jantar</b> /. /Paula deu presente ao namorado <b>ontem/ depois do jantar</b> /.	Termos da mesma função não ligados por conjunção (enumeração).  <i>Idem, ibidem.</i>  Paula, Joana e Ângela compraram presentes.
Adjuntos adverbiais fora da posição padrão. /Ontem/Paula deu presente ao namorado/. /Paula / ontem/deu presente ao namorado/. /Paula deu presente/ ontem/ ao namorado/.	Orações coordenadas aditivas ligadas por <b>E</b> , se os sujeitos forem diferentes.  Paula deu presente ao namorado, e ele não gostou.
	Termos de uma mesma função sob forma de oração.
	Conjunções coordenativas deslocadas para o meio da oração.
	Orações ou fragmentos de oração deslocados dentro de outra oração.
	Aposto explicativo.
	Vocativo.
	Expressões explicativas ou de retificação.
	Orações adjetivas explicativas.
	Elipse do verbo.
	Tópicos de oração.
	Antitópicos de oração.

Fonte: Santos (2015, p. 85)

Essa concepção do autor é interessante e consegue representar o ritmo próprio da fala e da escrita e agregá-los aos sinais de pontuação, vistos como marcadores prosódicos na escrita. Mas, embora abrangente, não trata de situações em que fronteiras prosódicas podem ser formadas entre sujeito e verbo, quando entre eles houver orações adjetivas ou quando denotarem ambiguidades sintáticas. Assim, esse empacotamento sintático-prosódico definido pelo autor, ainda não abrange todos os casos em que fronteiras prosódicas denotam flutuações de uso da vírgula.

Além das concepções apresentadas, para compor a base teórica para análise de dados e para a proposta de intervenção, convém destacar outras pesquisas que se ancoram na teoria de Nespor e Vogel(1986).

Tenani (2002), em sua tese de doutorado, investigou evidências dos domínios prosódicos para o Português do Brasil (PB), realizando uma descrição da organização

do Português Brasileiro para sentenças neutras. Em um artigo de sua autoria, publicado no livro *Fonologia, fonologias* (2017, p.111), a estudiosa postula que “a Língua Portuguesa sempre apresenta enunciados neutros com acento frasal, isto é, a sílaba mais proeminente de uma dada sentença é a sílaba tônica da última palavra do enunciado”.

Para exemplificar, Tenani (2017, p.112), nos apresenta os seguintes enunciados:

- (8) [ [ O José]<sub>φ</sub>[chegou]<sub>φ</sub>[da escola]<sub>φ</sub>]  
           T\*<sup>9</sup>        T\*        TT\*<sup>10</sup> T%<sup>11</sup>
- (9) [ [ O José]<sub>φ</sub>[chegou]<sub>φ</sub>[da escola]<sub>φ</sub>]  
           TT\*                            T%

Em (8), dentre as sílabas acentuadas, a mais proeminente é a sílaba tônica de “escola”, pois o enunciado é neutro e por isso, a proeminência recai na última palavra da sentença. Em (9), o enunciado não é neutro, pois a sílaba mais proeminente encontra-se na sílaba tônica de “José” e o sentido da sentença se altera, registrando-se foco prosódico<sup>12</sup>.

Conforme enfatiza Tenani(2017), independentemente do número de palavras da sentença, o acento frasal de enunciados neutros será sempre a sílaba tônica da última palavra da sentença; um fato gramatical de natureza prosódica, definido por um parâmetro sintático: a direção de recursividade sintática (em português o lado recursivo é à direita).

Convém destacar ainda situações de ambiguidades sintáticas que podem ser desfeitas pela prosódia<sup>13</sup>. Consideremos a sentença apresentada por Tenani (2017,p.119):

- (10) O professor de balé russo chegou tarde.
- (11) a. [O professor de balé]<sub>φ</sub>[russo]<sub>φ</sub>=o professor é russo  
       b. [O professor]<sub>φ</sub>[de balé russo]<sub>φ</sub> = o balé é russo

Em (10) há choque de acentos entre as sílabas tônicas de “balé” e “russo”. Em (11a) há fronteira de sintagma fonológico entre as sílabas tônicas dessas palavras, o

<sup>9</sup> Tom simples

<sup>10</sup> Tom complexo

<sup>11</sup> Tom de fronteira

<sup>12</sup> Sobre foco prosódico ver Fernandes-Svartman(2007)

<sup>13</sup> Sobre desambiguação pela prosódia consultar Fonseca(2012)

que bloqueia a aplicação do processo de retração de acento. Já em (11b), há retração de acento, pois as sílabas tônicas de “balé” e “russo” pertencem ao mesmo sintagma fonológico.

Assim, do ponto de vista prosódico, a ambiguidade se desfaz, uma vez que a cada estrutura sintática corresponde uma realização prosódica dos acentos.

Como vemos, muitos pontos podem ser considerados na análise de vírgulas associando a sintaxe e demais componentes gramaticais como prosódia, semântica, pragmática.

Destacaremos a seguir, pesquisas recentes cujo pilar teórico também se ancoram na teoria de Nespor e Vogel(1986), pontuando aspectos relevantes sobre o uso da vírgula na perspectiva prosódica.

### **3.5 Prosódia e Uso da Vírgula em Pesquisas Recentes**

Para melhor situar a temática da presente pesquisa com publicações recentes que versam sobre assunto similar, relacionamos neste tópico três pesquisas cujo foco se dá na concepção da prosódia como complementar da sintaxe, atribuindo ritmo à escrita, com base em análises de uso da vírgula. Vejamos:

#### **3.5.1 Emprego de vírgula e prosódia do português brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas.**

Neste artigo, datado de 2015, as estudiosas Soncin e Tenani estabelecem relações entre o emprego de vírgulas em textos de alunos concluintes do Ensino Fundamental e a organização prosódica do português brasileiro, apontando para a presença de regularidades prosódicas nos usos de vírgula analisados e para a prosódia como fator que constitui a escrita, indicando que a prática didática referente a pontuação deve assumir a complexidade envolvida no emprego de vírgulas ao definir estratégias de ensino.

A pesquisa contou com uma amostra de 284 textos opinativos escritos em contexto escolar por alunos concluintes do ensino fundamental, cujo material pertence ao banco de dados de produções escritas do ensino fundamental, com disponibilização gratuita na internet.

Para a análise, foram considerados tanto os usos convencionais da vírgula, quanto os não convencionais, com destaque para os últimos.

A seguir, apresentamos um quadro que comporta os resultados da pesquisa para os dois usos da vírgula analisados, relacionados à organização prosódica:

Quadro 5 – Usos convencionais e não convencionais da vírgula e sua organização prosódica

Usos da vírgula	Ocorrências	
	Convencionais	Não convencionais
<b>Relacionados a fronteira prosódica</b>	86 (100%)	185 (93,4%)
<b>Não relacionados a fronteira prosódica</b>	---	13 (6,6 %)
Total	86 (100%)	198 (100%)

Fonte: Pesquisador, 2019

Dentre os usos não convencionais, as autoras destacam aqueles que correspondem a fronteira de frase entoacional (I):

Quadro 6- Usos não convencionais da vírgula coincidentes com fronteira de frase entoacional

Usos da vírgula	Ocorrências Não convencionais
<b>Relacionados a fronteira de frase entoacional(I) não final</b>	170 (92 %)
<b>Relacionados a outra fronteira prosódica</b>	15 ( 8 %)
Total	185

Fonte: Pesquisador, 2019

Quanto às fronteiras prosódicas dos usos convencionais, as estudiosas informam que também predomina a fronteira de frase entoacional não final, mas não indicam o percentual.

Para as autoras, esses resultados evidenciam que a presença de uma fronteira prosódica condiciona, quase categoricamente, a colocação da vírgula, já que coincidem em 93,4% com os usos não convencionais e em 100% com os usos convencionais, diferenciando apenas pelo tipo de relação com as unidades sintáticas, sendo não isomórfica para os usos não convencionais e isomórfica para os usos convencionais.

Desses resultados, Soncin e Tenani enumeram as regularidades prosódicas presentes nos usos da vírgula: 1 – os usos são condicionados por fronteiras prosódicas, 2- essas fronteiras são frases entonacionais não finais.

Assim, concluem que a frase entoacional é aquela que organiza estruturalmente o emprego da vírgula, tornando-se a estrutura subjacente à escrita, cujas fronteiras se tornam posições potenciais para o emprego de vírgulas.

Acrescentam que, diferentemente do que pregam a convenção e estudos autonomistas, considerar a prosódia no ato de empregar a vírgula não conduz ao chamado “erro” e, por isso, não pode ser considerada como influência negativa para o ato de empregar vírgulas na escrita, atribuindo papel integrante da prosódia à escrita.

Consideram ainda, a tensão sofrida pelo sujeito escrevente ao buscar equilíbrio entre oralidade e escrita na tentativa de empregar a vírgula em seus textos, pois registram na escrita, não de modo necessariamente consciente, o funcionamento da oralidade ao marcar tons, contorno focalizador e pausas.

Diante dessas considerações, as autoras concluem este artigo reforçando as regularidades prosódicas para o uso de vírgulas e apontando o caminho pelo qual o ensino de vírgulas deve trilhar, o qual não deve desligar-se do reconhecimento da complexidade envolvida no seu emprego.

### 3.5.2 Percepção de Pausa em Fronteira Prosódica.

Artigo de autoria de Geovana Soncin, Luciane Tenani e Larissa Berti, publicado em 2017, cuja proposta se resume em estabelecer relação entre produção e percepção de pausas em fronteira de frase entonacional do Português Brasileiro, a partir de resultados obtidos por meio de teste experimental de percepção auditiva de pausa e de variação de frequência fundamental.

O experimento considerou os seguintes pares de sentenças para a formação dos estímulos:

Quadro 7 – Pares de sentenças que formaram os estímulos

<b>Pares</b>	<b>Sentenças (Forma Gráfica)</b>	<b>Fraseamento prosódico</b>
Par A	A1: Não, mereço saber.	[[não]! [mereço saber]! ]U
	A2: Não mereço saber.	[[não mereço saber]! ]U
Par B	B1: Aceito, obrigado.	[[aceito]! [obrigado]! ]U
	B2: Aceito obrigado.	[[aceito obrigado]! ]U
Par C	C1: Isso apenas, ele resolve.	[[isso apenas]! [ele resolve]! ]U
	C2: Isso, apenas ele resolve.	[[isso]! [apenas ele resolve]! ]U
Par D	D1: Vamos perder, nada foi resolvido.	[[vamos perder]! [nada foi resolvido.]! ]U
	D2: Vamos perder nada, foi resolvido.	[[vamos perder nada]! [foi resolvido.]! ]U

Fonte: Soncin, Tenani, Berti (2017, p. 150)

Os estímulos seguiram as especificações a seguir:

Quadro 8– Tipos de estímulos auditivos

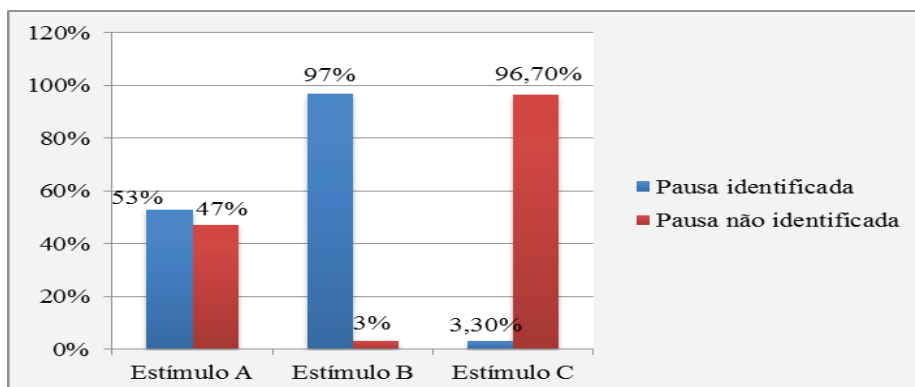
Tipo de estímulo	Descrição
Tipo A	sentença produzida com a sequência de eventos tonais H+L* L% <sup>14</sup> e sem produção de pausa na fronteira de / <sup>15</sup> testada.
Tipo B	sentença produzida com a sequência de eventos tonais H+L* L% e com produção de pausa na fronteira de / testada.
Tipo C	sentença sem a fronteira de / testada, portanto, sem a sequência de eventos tonais H+L* L% e sem pausa em seu interior.

Fonte: Soncin, Tenani, Berti (2017, p. 152)

Para os testes, foram considerados dois estímulos visuais: com pausa e sem pausa e analisadas duas variáveis: percentual de respostas e tempo de reação.

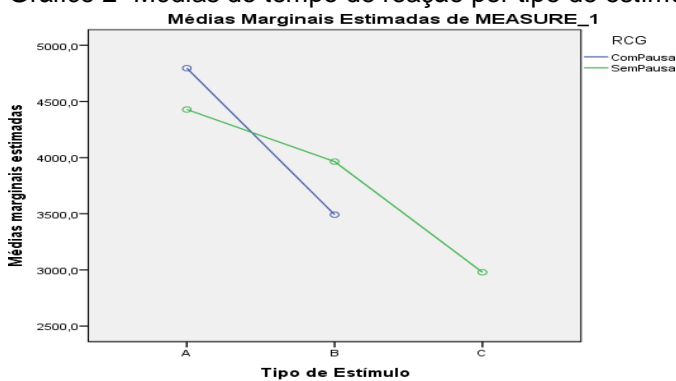
O resultado deste experimento foi representado pelos gráficos a seguir.

Gráfico 1: Percentual de identificação de pausas por estímulo acústico



Fonte: Soncin, Tenani, Berti (2017, p. 154)

Gráfico 2- Médias do tempo de reação por tipo de estímulo



Fonte: Soncin, Tenani, Berti (2017, p. 154)

<sup>14</sup> Variação de frequência fundamental (F0)

<sup>15</sup> Frase entonacional

Em suas análises, as autoras verificaram por meio do gráfico 1 que tanto a combinação entre pausa e sequência tonal H+L\* L% no contexto fonológico da fronteira de frase entoacional, quanto a sequência tonal H+L\* L% sem a produção de pausa na fronteira de frase entoacional levam à percepção de pausa.

Pelo gráfico 2, as autoras verificaram que o tempo de reação despendido na identificação da fronteira caracterizada apenas pela presença de variação de F0 (estímulo A) foi maior quando comparado ao tempo despendido na identificação da fronteira caracterizada pela presença de ambas as pistas acústicas (estímulo B), concluindo que: a pausa não é sinônimo de instante de silêncio e está condicionada à presença de fronteira de frase entoacional e que, na percepção da fala, atua a interpretação de um padrão linguístico, primeiro, pela identificação da frase entonacional e suas fronteiras, segundo, pela identificação de sentenças declarativas.

### 3.5.3 Desambiguação de Sentenças na Interface Fonologia-Sintaxe-Semântica

O presente artigo, de autoria de Othero e Teixeira (2018), procura esclarecer uma questão em aberto no trabalho de Angelo & Santos (2017) em sua investigação sobre a desambiguação de sentenças com base em pistas prosódicas.

O trabalho das autoras consistiu em um teste de compreensão com sentenças do tipo SN1-V-SN2-Atributo, como em: O pai visitou o filho feliz e chegaram à conclusão de que um alongamento nas sílabas do SN2, formando domínios prosódicos distintos entre SN2 e Atributo ([ visitou o filho] $\phi$ [feliz] $\phi$ ), favorece uma interpretação não local<sup>16</sup>em que o Atributo é interpretado como predicativo do sujeito e não como adjunto adnominal.

Para as autoras, a ausência desta marcação prosódica entre os termos não favoreceria uma ou outra interpretação. Entretanto, perceberam uma variação entre as interpretações com aposição local e não local na compreensão de sentenças sem o alongamento prosódico, deixando uma lacuna em sua análise.

Esta pesquisa procurou suprir essa lacuna, com o argumento de que a desambiguação desse tipo de sentença depende basicamente da resolução de um conflito entre três princípios de diferentes naturezas gramaticais que atuam em

---

<sup>16</sup> Que foge à classificação natural para o termo, associação não comum, conforme organização sintática



conjunto: um de natureza prosódica, outro de natureza sintático-computacional e outro de ordem semântico-pragmática.

Para os autores, por meio do **princípio I- prosódico**, frases prosódicas distintas devem ser interpretadas como sintagmas sintáticos distintos. Para o **princípio II- sintático-computacional**, um novo nó sintático deve ser inserido à projeção máxima mais próxima e para o **princípio III- semântico-pragmático**, a semântica das palavras da frase deve dirigir o processamento sintático para que a frase seja semântica e pragmaticamente o mais plausível possível.

Conforme postulam os estudiosos, ao pronunciarem o SN2 com alongamento da vogal, os princípios prosódico e sintático- computacional entram em conflito. A resolução deste conflito está representada no quadro abaixo, em que a preferência se dá para a interpretação do princípio prosódico:

Quadro 9 – Resolução de conflito entre os princípios prosódico e sintático-computacional

<b>Segmentação prosódica: [ o pai] φ [visitou] φ[o filho] φ[feliz] φ com alongamento da vogal do SN2</b>		
Interpretação preferencial		Tipo de aposição
Princípio prosódico	O pai está feliz	Não-local
Princípio sintático-computacional	O filho está feliz	Local
Encontrada por A& S(2017)	O pai está feliz	Não-local
Resolução: Princípio prosódico>> Princípio sintático computacional		

Fonte: Pesquisador, 2019

Não havendo a pista prosódica de alongamento do SN2, esse conflito não existiria, havendo apenas uma interpretação possível, a de que o filho estava feliz, já que sintagmas fonológicos coincidiriam com sintagmas sintáticos: [o pai] φ [visitou] φ[o filho feliz] φ, ao menos era o que se supunha, mas, inesperadamente, não foi o que ocorreu com algumas sentenças do experimento de A&S(2017).

Essas ocorrências levaram os autores deste artigo a considerar a hipótese de interferência semântica para a interpretação preferencial de frases, fato não considerado por A &S (2017).

Para testar essa hipótese, os autores enumeraram as 9 frases aplicadas no experimento de A&S(2017), sem marcação prosódica ou indicação de contexto, conforme explicitadas abaixo:

- 1- O pai visitou o filho feliz.
- 2- A babá ninou a menina chorando.
- 3- O aluno consultou o monitor cismado

- 4- O sobrinho cumprimentou o tio sonolento
- 5- O assessor auxiliou o presidente furioso.
- 6- O repórter entrevistou o político sozinho.
- 7- A mãe procurou a filha magoada.
- 8- A mãe encontrou a filha suada.
- 9- O réu encontrou o advogado nervoso.

Os autores optaram por aplicar um teste escrito *off-line* para averiguar a interpretação semântico-pragmática preferencial da maioria dos falantes para as sentenças ambíguas listadas acima, cuja configuração é SN1-V-SN2-Atributo, seguidas de algumas sentenças distratoras. As questões atenderam ao seguinte formato:

(12) Exemplo de sentença ambígua:

**O pai visitou o filho feliz.**

Quem estava feliz?

( ) o pai      ( ) o filho

(13) Exemplo de sentença distratora:

**O ministro gritou com os deputados.**

Quem gritou com os deputados?

( ) o ministro      ( ) os deputados

Para a realização do experimento, as alternativas de respostas foram randomizadas: 50% das primeiras respostas correspondiam ao SN1 e 50% ao SN2.

Os resultados alcançados estão elucidados no quadro 10:

Quadro 10 – Resultado de preferência da aposição do atributo em cada frase

<b>Preferência por aposição local</b>	<b>Frases 2,4,5,8,9</b>
<b>Preferência por aposição não local</b>	<b>Frases 1,3,6,7</b>

Fonte: Othero, Teixeira (2018, p. 113)

O resultado apontado coincidiu com o apresentado por A & S (2017), na ausência de pistas prosódicas, o que para elas configurou “inesperado” para Othero e Teixeira (2018), não foi inesperado, pois consideraram o princípio III- semântico pragmático como condutor da escolha por aposição local ou não local, na ausência do princípio prosódico.

Assim, os princípios testados por Othero e Teixeira (2018) são assim ranqueados: Princípio I>>Princípio III>>Princípio II.

Para os autores, a pista prosódica presente entre o SN2 e o atributo, por si só, define a interpretação da frase; fato também confirmado por A&S(2017).

Na ausência da pista prosódica, o princípio que ganha atuação é o III- semântico- pragmático, em último plano, entra em atuação o princípio II- sintático- computacional, aparecendo apenas quando os princípio I e III não estão em conflito com ele.

### 3.6 Como Conceber o Ensino da Vírgula?

Tal como Soncin e Tenani (2015, p.476), entendemos a vírgula como um sinal de pontuação, que “embora (...) gráfico, é marca linguística de processos simbólicos que se efetivam na escrita por meio da relação com a oralidade, particularmente por meio do domínio prosódico”.

Nesse aspecto, defendemos um ensino de vírgula que explore a característica heterogênea da escrita<sup>17</sup> e multidimensional da linguagem<sup>18</sup> e que mantenha relação direta e complementar das bases teóricas da fonologia prosódica. Um ensino dialógico-reflexivo que promova a correlação entre a sintaxe-semântica- fonologia- pragmática ao abordar os empregos desse sinal de pontuação.

Consideramos também que a vírgula demarca foco prosódico, conforme postula Fernandes-Svartman (2007) e pode desfazer ambiguidades, conforme pontuam Fonseca (2012), Othero e Teixeira (2018).

É com base nestas considerações que direcionamos nossa pesquisa, cuja hipótese sugere que o ensino da vírgula atingiria níveis de aprendizagem mais relevantes se os constituintes prosódico-semântico-pragmático aliados à convenção gramatical nortegassem esse ensino.

Pensando nisso, propomos um modelo de ensino de vírgulas que congrega os conceitos de heterogeneidade da escrita e multidimensionalidade da linguagem, tomando a vírgula como fator prosódico, não associado apenas à pausa, mas também à variação de frequência e percepção de pistas fonéticas, bem como considerando a constatação de que a pausa nem sempre corresponde a um momento de silêncio, quando relacionada ao emprego de vírgulas.

---

<sup>17</sup> Sobre a heterogeneidade da escrita ver Corrêa(2004)

<sup>18</sup> Sobre a multidimensionalidade da linguagem consultar Chacon(1998)

E ainda com um olhar linguístico- discursivo para o ato de pontuar com a vírgula, pretendemos traçar as bases de emprego deste sinal de pontuação, considerando o sujeito em sua análise e percepção linguística.

A seguir, um método sintético de ensino de vírgula que integra conceitos da prosódia e da convenção gramatical:

Quadro 11. O Ensino da Vírgula Aliando Aspectos Prosódicos e Gramaticais

<b>Modelo prosódico – Período Simples</b>		<b>Exemplos</b>
<p><b>Situações isomórficas de frases entonacionais</b> Mediar o ensino com observação pelos alunos dos constituintes prosódicos e não da função sintática dos termos. Demonstrar a distinção de sentido a partir de exemplos.</p>	<p>Quaisquer sentenças raiz; Elementos não anexáveis à estrutura da sentença raiz; e elementos remanescentes de uma sentença raiz interrompida por elementos anexados a ela.</p>	<p>Não, espere. Não espere. João, traga o meu lápis. Olha a manga, gostosa. Olha a manga gostosa. Ana, aluna do 9º ano, é estudiosa. Hoje, não o vi no jantar. Não o vi hoje no jantar Não o vi no jantar hoje.</p>
<p><b>Situações não isomórficas das frases entonacionais</b> Apresentar a estrutura sintática dos termos e reforçar que esses termos são pronunciados sem pausa, por isso, não deve haver vírgula entre eles.</p>	<p>Separar sujeito de verbo, verbo de complemento</p>	<p>Poderia ser facultativo, como não é, devemos apresentar o que foi convencionado pela norma.</p> <p>Sujeito+verbo+complemento=</p> <p>Sequência ininterrupta</p> <p>José gosta de estudar.</p>
<b>Modelo prosódico – Período composto</b>		
<b>Coordenações</b>	<b>Subordinações</b>	<p>Derivados do período simples, os períodos compostos por subordinação, geralmente não são marcados por vírgula; mas, havendo deslocamentos adverbiais ou inserção de oração explicativa, são assinalados pela vírgula, tal como são demarcados por fronteiras prosódicas na fala. Não havendo deslocamento, seguindo a ordem estrutural do período simples, sugere-se a não marcação por vírgula, como não são marcados no período simples.</p>
<p>Informar que termos ligados por coordenação são separados por vírgula, em virtude de tais coordenações representarem fronteiras prosódicas no modelo de escrita prosódica.</p>	<p>Informar que termos com dependência de sentido relacionada a termo próximo são pronunciados ininterruptamente, sem formação de fronteira prosódica que indique pausa, portanto, geralmente não vêm separados por vírgulas</p>	
<p><b>Obs: o uso da vírgula não está a serviço de regras rígidas, seu uso devido requer bastante atenção e reflexão do contexto envolvido na produção de sentido e no reflexo deste sentido no leitor. O uso da pontuação está a serviço da compreensão do sentido do texto.</b></p>		

## 4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

“Não há um só método para estudar as coisas”.

*(Aristóteles)*

Este capítulo visa descrever os métodos e procedimentos que foram utilizados na elaboração e análise de dados da pesquisa. Está subdividido em cinco tópicos com finalidades distintas: i) caracterização da pesquisa, ii) sujeitos e campo de pesquisa, iii) riscos, formas de assistência e benefícios da pesquisa iv) instrumentos de coleta de dados e v) categorias de análise.

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

O estudo aqui proposto é de abordagem quali-quantitativa, tendo em vista que se propõe a analisar dados não mensuráveis numericamente, passíveis de análise subjetiva, bem como, apresentar gráficos e quadros que quantificam os usos não convencionais de vírgula encontrados nos textos analisados. Giddens (2012) postula que esse tipo de pesquisa permite uma averiguação de forma mista, e possibilita ao pesquisador, utilizar, em um mesmo projeto, ambos os métodos, tanto o qualitativo, quanto o quantitativo, com o intuito de possibilitar uma compreensão e explicação mais abrangente do tema em estudo.

Possui natureza aplicada, já que tem um campo de observação definido e uma aplicabilidade prática e imediata dos resultados na escola campo de pesquisa, pois propõe uma solução didática para o problema identificado nas aulas de língua portuguesa relativas ao emprego da vírgula.

Quanto aos procedimentos, é uma pesquisa bibliográfica, pois apresenta um levantamento de teorias sobre a temática, mediante a leitura de livros, artigos, teses e periódicos sobre o tema. Trata-se também, de uma pesquisa de campo, pois são coletados dados de pessoas que compõem o campo de observação.

No tocante aos objetivos caracteriza-se como exploratória, dado que se propõe a tornar o problema analisado mais explícito, levantando bibliografia, bem como aplicando instrumentos de coletas de dados no campo analisado.

É também uma pesquisa descritiva e explicativa. Descritiva porque visa descrever as características de determinada população observada e explicativa pelo fato de que tem a pretensão de identificar os fatores que contribuem para a ocorrência do fenômeno analisado, no caso desta pesquisa, a ocorrência de usos não convencionais da vírgula.

Configura-se ainda como uma pesquisa experimental, já que propõe uma comparação entre dois grupos: um experimental; outro de controle, cuja abordagem metodológica da vírgula adota critérios e perspectivas distintas, na hipótese de que um método se sobreponha ao outro.

## **4.2 Sujeitos e Campo de Pesquisa**

Participaram desta pesquisa alunos regularmente matriculados no turno vespertino, na série do 9º ano do Ensino Fundamental de uma Escola da Rede Pública Estadual de Picos –PI, com faixa etária compreendida de 14 a 16 anos, totalizando uma amostra de 29 alunos, sendo 14 pertencentes ao 9º ano A e 15 pertencentes ao 9º ano B.

Convém ressaltar que os alunos foram previamente orientados quanto aos riscos que a pesquisa poderia gerar e a respectiva forma de assistência, bem como, quanto aos benefícios obtidos com a participação, sendo esclarecidos também, sobre os objetivos que a pesquisa pretendia atingir. Foram informados ainda, que a participação deles na pesquisa seria voluntária.

Após essa orientação, os alunos que desejaram participar assinaram o Termo de Assentimento para o Menor - TA (APÊNDICE B). Como todos os participantes eram menores de 18 anos, também entregaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A), devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis.

A escola campo de pesquisa situa-se na zona urbana periférica da cidade de Picos-PI e oferece ensino nos turnos matutino (Ensino Fundamental anos iniciais e Ensino Médio, na modalidade regular), vespertino (Ensino Fundamental anos finais,

modalidade regular) e noturno (4ª a 7ª etapas da Educação de Jovens e Adultos), atendendo alunos oriundos de classes baixa e média.

É uma escola que funciona em um espaço cedido, adaptado para comportar as turmas, cuja estrutura física não está adequada às exigências de ensino, mas até o momento, supre as necessidades básicas, com 5 salas de aula, 02 banheiros, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 secretaria e 01 cantina. Não possui laboratório de informática. O prédio próprio da escola, está em reforma há mais de 5 anos, a obra está paralisada, sem previsão de conclusão. Este motivo gera descontentamento por parte dos discentes, docentes e equipe gestora da escola.

Esse descontentamento pode ter desencadeado um ensino com resultados não muito satisfatórios. Tomando por base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da escola, que em 2017, foi de apenas 4,0, bem abaixo da meta estipulada para o período, podemos afirmar que o ensino ofertado, requer, no mínimo, uma revisão das práticas adotadas para que a sua qualidade seja resgatada.

O Ideb é o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil. Em uma escala de 0 a 10, sintetiza dois conceitos, a aprovação escolar e o aprendizado em português e matemática. As metas a serem alcançadas em cada escola são estabelecidas com base no desempenho dos anos anteriores. Espera-se que a escola atinja a meta para continuar progredindo, avançando. O gráfico 3 ilustra a evolução do Ideb da escola campo de pesquisa:

Gráfico 3- Evolução da Escola Pesquisada Ideb (2017)

#### EVOLUÇÃO DO IDEB



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

Pelo gráfico, verificamos que a escola foi avaliada nos anos 2007 a 2011, obtendo uma queda no índice do ideb, sem atingir a meta em 2009 e 2011. Nos anos 2013 e 2015 a escola não foi avaliada. Em 2017, a meta para a escola era de 4,4, mas obteve 4,0, não atingindo a meta.

Tal resultado configura uma situação de alerta para a escola que não evoluiu seu índice, não atingiu a meta e teve queda nos anos 2009 e 2011, apontando que precisa melhorar a sua avaliação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

Comparando o ideb da escola campo de pesquisa com o ideb do Brasil, do estado do Piauí e da cidade de Picos, verificamos que a escola encontra-se com nível de aprendizagem e aprovação inferior, considerando a meta estipulada para o período e a evolução com relação aos anos anteriores. Vejamos:

Tabela 1- Comparativo IDEB (2017)

Locais Avaliados	IDEB (2017)		
	Meta	Ideb atingido	Evolução
Brasil	<b>4,8</b>	<b>4,5</b>	<b>Cresceu</b>
Piauí	<b>4,1</b>	<b>4,0</b>	<b>Cresceu</b>
Picos	<b>4,4</b>	<b>4,2</b>	<b>Cresceu</b>
Escola Pesquisada	<b>4,4</b>	<b>4,0</b>	<b>Caiu</b>

Fonte: Pesquisador, 2019

Através dos dados dispostos na tabela verificamos que houve evolução do índice do ideb a nível nacional, estadual e municipal, apesar de não atingirem a meta para o período de 2017. Já a escola campo de pesquisa não evoluiu, pois além de não atingir a meta, apresentou queda no ideb.

Com índices do ideb inferiores à média nacional, estadual e municipal, a escola precisa reconfigurar suas práticas pedagógicas para aprimorar o seu ensino.

O site QEdU.org.br ainda nos apresenta o desempenho da escola no ano de 2017, relativamente aos níveis de proficiência dos alunos do 9º ano em Língua Portuguesa, no tocante à leitura e escrita. Os dados apresentados estão dispostos na tabela 2:



Tabela 2 – Nível de Proficiência em Língua Portuguesa

Ano	Nível de proficiência	Total de alunos	Porcentagem	Série
2017	Avançado (além da expectativa)	1	2 %	9º ano
	Proficiente (aprendizado esperado)	8	13%	
	Básico (Pouco aprendido)	32	54%	
	Insuficiente	19	31%	

Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep(2017).

Conforme indicado no site QEdU.org.br, para que a aprendizagem seja considerada adequada, o aluno deve encaixar-se nos grupos avançado ou proficiente. Pela tabela, verificamos que 09 (nove) alunos atingiram os níveis estipulados, representando 15% do total de alunos avaliados.

Assim, apenas 15% dos alunos apresentam aprendizagem adequada para a série cursada, no tocante a Língua Portuguesa. A maioria (54%) encontra-se no nível básico, configurando pouca aprendizagem.

Situação preocupante para a escola é o nível insuficiente que comporta 19 alunos (31%) com aprendizagem insatisfatória.

Convém apresentar também o comparativo dos índices de proficiência da escola com os índices no nosso país, estado e município:

Tabela 3 – Comparativo Proficiência em Língua Portuguesa

Locais avaliados	Proficiência em Língua Portuguesa		
	2013	2015	2017
<b>Brasil</b>	25%	30%	36%
<b>Piauí</b>	18%	21%	28%
<b>Picos</b>	18%	20%	27%
<b>Escola Pesquisada</b>	----	---	15%

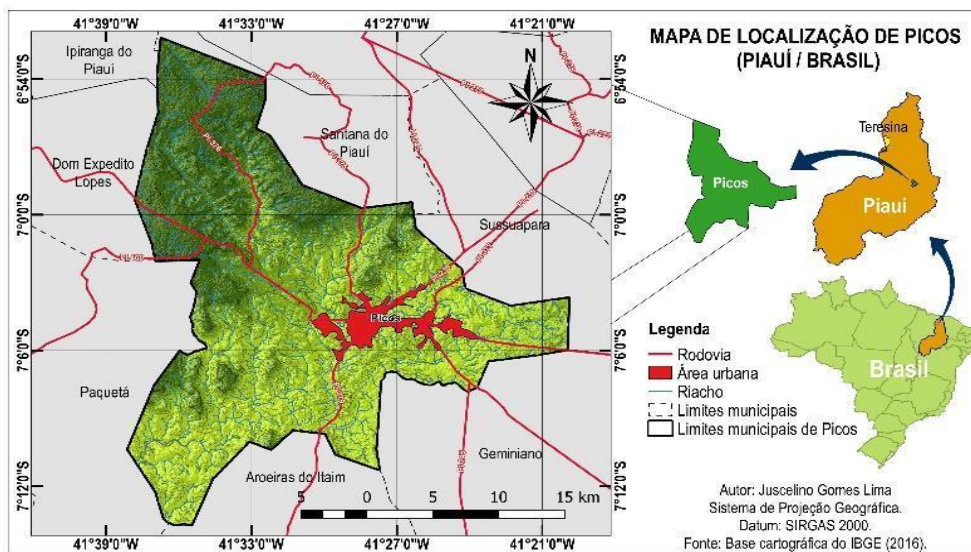
Fonte: Pesquisador, 2019

Mais uma vez observamos que a escola alvo da pesquisa apresenta índices inferiores à média nacional, estadual e municipal, o que configura um ensino precário, que requer a adoção de medidas mais eficazes.

Sobre o município de Picos convém destacar que está localizado na região centro sul do estado do Piauí (figura 06), a 320Km da capital Teresina, e possui uma população, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE, 2011), de 73.414 habitantes, sendo considerado o terceiro maior município deste Estado. Está entre as

50 melhores cidades do interior para se morar, segundo a Revista Exame. Essa característica aliada ao seu posicionamento geográfico lhe conferem a condição de pólo comercial no Piauí, e até para outros estados; especialmente para combustíveis, serviços e mel. É a maior produtora de mel do país, ficando em 1º lugar no ranking nacional, segundo o IBGE. Picos sedia uma unidade do Exército Brasileiro, o (3º BEC - Batalhão de Engenharia e Construção).<sup>19</sup>

Figura 06 - Localização do Município de Picos



Fonte: Base Cartográfica do IBGE (2016)

No que tange à educação, o município de Picos é constituído de uma vasta rede de ensino nas esferas pública e privada. Na rede pública municipal, oferta ensino nas modalidades Educação infantil e Ensino Fundamental, por meio de 78 escolas. Na esfera pública estadual oferece ensino fundamental, médio e superior, dispendo de 17 escolas e uma Universidade Estadual. Na Esfera Pública Federal oferta ensino médio, técnico, superior e pós-graduação *latu sensu* por meio de um *Campus* do Instituto Federal do Piauí – IFPI e Ensino Superior e Pós-Graduação *latu sensu* por meio de um *Campus* da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Na esfera privada oferece ensino desde a Educação infantil à Pós-Graduação *Latu Sensu* e *Stricto Sensu* por meio de 15 escolas e 5 *Campi* de Ensino superior.

<sup>19</sup> Informações disponíveis no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/picos/panorama>, acesso em 10 de dezembro de 2018

### **4.3 Riscos, Formas de Assistência e Benefícios da Pesquisa**

A presente pesquisa, por sua natureza aplicada e de coleta de dados oferece alguns riscos aos sujeitos nela envolvidos, como toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos. Dentre os riscos da pesquisa estão:

- i) Possibilidade de incômodo ao sujeito durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. A forma de assistência será informar aos pais e alunos que a pesquisa tem caráter voluntário;
- ii) Exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas. A forma de assistência para este tipo de risco é a garantia de sigilo a respeito das produções do aluno, podendo ser feito, inclusive, através da adoção de pseudônimos;
- iii) Saída da rotina – necessária, uma vez que para realização da pesquisa, o aluno será convidado a participar de atividades de natureza diversa, tais como: questionário diagnóstico, pontuação de textos, produção de textos argumentativos, além de outras atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa. Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, será executada a pesquisa em horário regular de aula.
- iv) Constrangimentos: para resguardar o aluno de possíveis constrangimentos, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. Esclareceu-se ao aluno, bem como a seus pais que sua participação na pesquisa era voluntária, respeitando para isso, a opção do sujeito envolvido.

Quanto aos benefícios que este trabalho pode gerar, citam-se a maior expressividade no uso da escrita e a minimização dos problemas referentes ao uso não convencional da vírgula nos textos dos alunos. Além disso, este trabalho poderá ser útil como suporte de pesquisa da relação entre prosódia e escrita por meio do uso da vírgula, um tema ainda pouco explorado e que suscita polêmicas.

### **4.4 Instrumentos de Coleta de Dados**

Os dados foram coletados a partir dos seguintes instrumentos: i) Questionário diagnóstico que avaliou conhecimentos prévios dos discentes acerca do uso da

vírgula (APÊNDICE E) e ii) Textos argumentativos (carta de reclamação) produzidos pelos alunos no final da aplicação da pesquisa (ANEXO B).

As etapas de aplicação da pesquisa foram desenvolvidas da seguinte forma: i) divisão das turmas em dois grupos: Grupo Controle (GC) e Grupo Experimental (GE). Elegemos como GC a turma do 9º ano “B”, na qual houve uma exposição teórica, pela pesquisadora, sobre o conteúdo da vírgula, considerando apenas os aspectos convencionais da gramática normativa; acompanhada de atividades lúdicas sobre o assunto abordado. O GE foi representado pela turma do 9º ano “A”, que contou com um ensino de vírgula conduzido pela prosódia e complementar da sintaxe, também acompanhado de atividades lúdicas sobre o assunto na perspectiva abordada e ministrado pela pesquisadora.

As atividades de aplicação foram assim distribuídas:

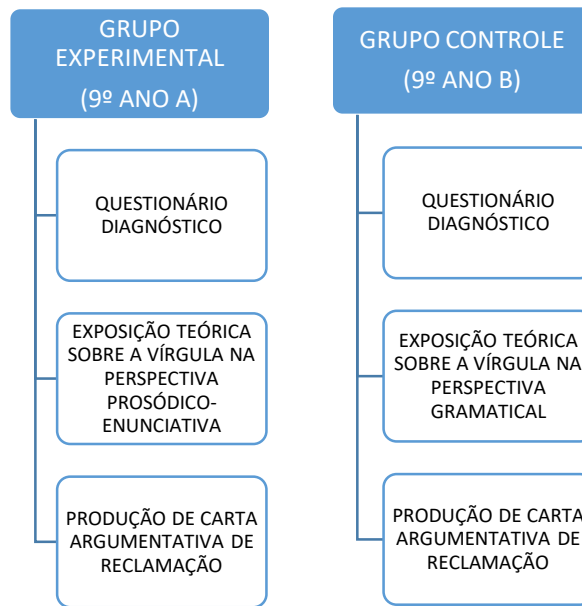
Quadro 12- Distribuição das Atividades por Turmas, Turnos e Horas/aula

TURMA	TURNO	ETAPA 1		ETAPA 2		ETAPA 3	
		Hora/Aula	Atividade	Hora/aula	Atividade	Hora/aula	Atividade
9º ano “A” Grupo Experimental	Tarde	1	Aplicação de questionário diagnóstico	2	Aulas expositivas sobre a vírgula na perspectiva prosódico-enunciativa, com atividades lúdicas	1	Oficina de produção textual
						1	Produção de carta argumentativa de reclamação
9º ano “B” Grupo Controle	Tarde	1	Aplicação de questionário diagnóstico	2	Aulas expositivas sobre a vírgula na perspectiva gramatical, com atividades lúdicas	1	Oficina de produção textual
						1	Produção de carta argumentativa de reclamação

Fonte: Pesquisador, 2019

O esquema a seguir ilustra de forma resumida as etapas da pesquisa:

Figura 07– Etapas da pesquisa



Fonte: Pesquisador, 2019

Após a tabulação dos dados, realizamos uma análise comparativa do desempenho de cada grupo, a fim de corroborar a hipótese de que um ensino de vírgulas que alia a sintaxe à prosódia, em uma perspectiva prosódico-enunciativa, atinge patamares de aprendizagem mais satisfatórios.

Os 29 textos da amostra foram considerados para o mapeamento e categorização de usos não-convencionais da vírgula, nas perspectivas gramatical e prosódica.

#### 4.5 Categorias de Análise

Para definição das categorias de análise convém especificar que a pesquisa tem como objeto os usos não convencionais da vírgula em textos argumentativos produzidos pelos alunos participantes.

A escolha por usos não convencionais se justifica com base em Soncin (2014), tanto porque está fora da convenção gramatical e dá margem para verificar não coincidências entre o funcionamento linguístico e o funcionamento convencional estabelecido pelas normas, quanto porque são raros os trabalhos sobre pontuação que os consideram como dados de análise.

Conforme assinalam Soncin e Tenani (2015) o dado não convencional se configura como lugar que possibilita discutir a complexidade do uso da vírgula como

marca gráfica da heterogeneidade da escrita. Ao estar fora da convenção, o uso não convencional revela um funcionamento linguístico subjacente.

O interesse pelas vírgulas se justifica pela importância deste sinal de pontuação para a manutenção do sentido do texto escrito. Tal sinal gráfico pode segmentar o texto em unidades menores, atribuir foco prosódico reconfigurando a sintaxe, desfazer ambiguidades, estabelecer a coesão, entre outras inúmeras funções. Se justifica também, pela complexidade que envolve o seu uso, o qual apresenta divergências de emprego entre as normas convencionadas pelos gramáticos.

A opção pela análise em textos argumentativos se deu porque este tipo de texto configura o cenário propício para o uso de vírgulas, por possibilitar a construção de períodos simples e compostos nos quais a vírgula atinge patamares de usos mais frequentes e também, porque essas estruturas sintáticas facilitam a ocorrência de fronteiras prosódicas, outro elemento que será analisado nesta pesquisa.

No que tange às categorias de análise, optamos pelo mapeamento de usos não convencionais pela presença, ausência e troca por outro sinal de pontuação, a partir de estruturas sintáticas das sentenças. Escolhemos para a categorização dos usos não convencionais os gramáticos Cunha e Cintra(2008) e Rocha Lima (2001) por possuírem perspectivas similares para definir os usos da vírgula e privilegiarem aspectos prosódicos para a definição desses usos.

Para a categorização inicial, elegemos duas macro categorias para totalizar os usos não convencionais da vírgula entre os constituintes sintáticos: 1) dentro da oração/sentença e 2) entre orações. Tal escolha ancora-se em Araújo-Chiuchi (2011) que elegeu três macro categorias: 1) dentro da oração/sentença; 2) entre orações e 3) na ordem sintática da sentença; divergindo apenas, pela não escolha da categoria 3 e pelo acréscimo de análises pela ausência, presença e troca.

Para as demais categorizações, nos baseamos em Soncin e Tenani (2015), que analisam os usos não convencionais sobre três aspectos: i) relação com a fronteira prosódica; ii) tipos de fronteiras prosódicas e iii) Eventos tonais em fronteira de frases entonacionais (*I*), diferindo apenas pela não escolha do terceiro aspecto.

Considerando que os usos não convencionais de vírgulas estão condicionados a limites de unidades prosódicas, investigamos quais unidades são essas, para estabelecer as regularidades prosódicas presentes.

As análises seguiram a seguinte estrutura:

Tabela 4 – Descrição das Etapas de Análise de Dados

<b>Etapas de análise</b>	<b>Descrição</b>
<b>1<sup>a</sup></b>	Análise geral das questões 01 a 08 da atividade diagnóstica para os dois grupos: GC e GE.
<b>2<sup>a</sup></b>	Mapeamento dos usos não convencionais da vírgula das questões 09 e 10 da atividade diagnóstica e dos textos argumentativos, na perspectiva gramatical, para os dois grupos (GC e GE).
<b>3<sup>a</sup></b>	Análise comparativa dos resultados apontados para os grupos: GC e GE, sob a perspectiva gramatical
<b>4<sup>a</sup></b>	Análise dos usos não convencionais da vírgula mapeados nos textos argumentativos sob a perspectiva prosódica nos grupos GC e GE.
<b>5<sup>a</sup></b>	Análise individual e minuciosa dos usos não convencionais da vírgula registrados por participantes que totalizaram mais usos. Elegemos para esta análise 04 participantes, sendo 02 do GC e 02 do GE.

Fonte: Pesquisa Direta

## 5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

“Descrever consiste em fazer viver, tornar vivos e tangíveis os pormenores, situações ou pessoas. É evocar o que se vê ou sente, ou criar o que não se vê, mas se percebe ou imagina. Descrever não é copiar friamente, mas enriquecer a visão do que é real”

*(Mazzarotto, 2001, P.4)*

O presente capítulo versa sobre a apresentação, descrição e análise dos dados da pesquisa. Primeiramente, apresenta as informações concernentes à atividade diagnóstica. Na sequência, descreve as atividades desenvolvidas durante a aplicação da pesquisa em cada grupo analisado. Posteriormente, traz os textos argumentativos produzidos pelos alunos, destacando os usos não convencionais da vírgula e suas regularidades prosódicas. Para finalizar, propõe uma sequência didática com o objetivo de nortear o trabalho do professor de língua materna na condução do conteúdo sobre a vírgula.

### 5.1 Atividade Diagnóstica

A aplicação do questionário diagnóstico teve a finalidade de identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do uso da vírgula para, posteriormente, analisarmos a evolução desse conhecimento após a exposição do conteúdo. Serviu também para nortear as atividades a serem desenvolvidas durante a aplicação da pesquisa e para a elaboração da proposta de intervenção.

A atividade contou com um questionário de 10 (dez) demandas, em sua maioria, de múltipla escolha. As questões além de versarem sobre o uso da vírgula, abordaram aspectos como: interesse pela leitura e pela produção de textos.

Tanto o Grupo Controle (GC), que conta com 15 participantes, quanto o Grupo Experimental (GE), que conta com 14 participantes, realizaram essa avaliação diagnóstica, totalizando uma amostra de 29 questionários.

Passemos à apresentação e análise desses dados:



Ao serem questionados sobre gostarem de ler, os educandos indicaram que a leitura não é uma prática constante no seu dia a dia e o pouco que leem são predominantemente textos disponíveis na internet. O quadro a seguir ilustra o resultado apontado:

Quadro 13 - Indicação de Interesse pela Leitura nos Grupos Experimental e Controle – Atividade Diagnóstica

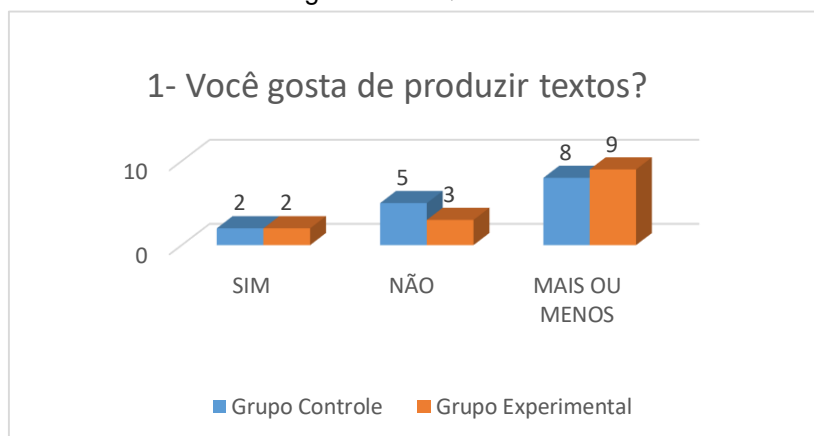
<b>Demanda Apresentada</b>	<b>Grupo Experimental</b>	<b>Grupo Controle</b>
Gosta de ler?	sim ( 5 alunos) às vezes( 4 alunos) não ( 5 alunos )	sim ( 6 alunos) às vezes( 6 alunos) não (3 alunos )
Quantos livros por mês você lê?	nenhum; (8 alunos) um (2 alunos) ; dois (3 alunos); três. (1 aluno)	nenhum; (7 alunos) um (5 alunos) ; dois (3 alunos);
Você tem o hábito de ler na internet?	sim (8 alunos) às vezes (3 alunos); não (3 alunos)	sim (11 alunos) às vezes (1 aluno); não (3 alunos)
Se sim, o quê?	redes sociais (8 alunos) Textos diversificados (6 alunos)	redes sociais (1 aluno) textos diversificados (7 alunos) Notícias (5 alunos) Fanfics (2 alunos)

Fonte: Pesquisa Direta

Convém destacar que as respostas aos questionamentos foram apresentadas pelos participantes, sem a indicação de alternativas. Procuramos reunir as respostas em grupos conforme os apontamentos dos educandos, por isso, os termos não foram coincidentes nos dois grupos.

Para a análise das questões de 01 a 10, dispomos de gráficos que condensam melhor as respostas por participante seguidas das considerações:

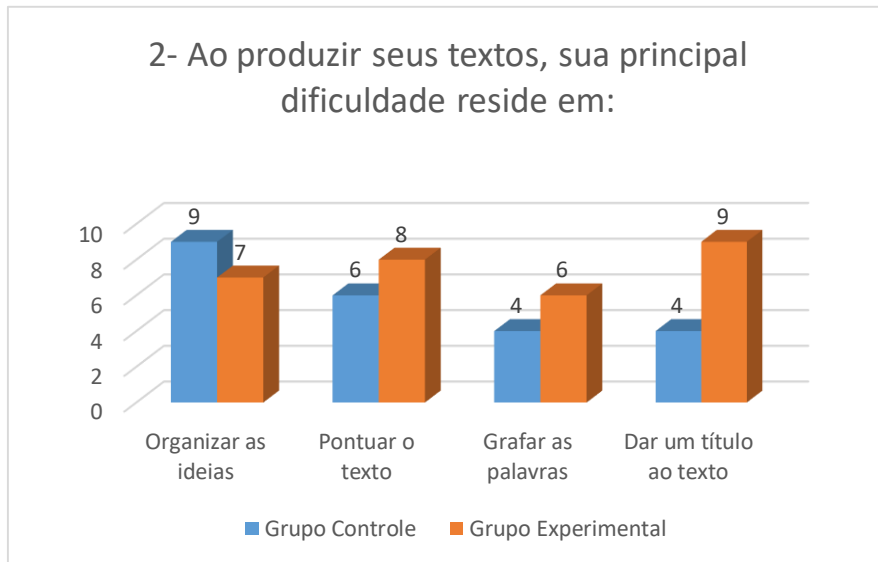
Gráfico 4 – Atividade Diagnóstica – Questão 1



Fonte: Pesquisa Direta

Por meio do gráfico 4 percebemos que os grupos controle e experimental comungam da mesma opinião quanto à produção de textos, afirmando, em sua maioria, que a produção textual não é tão interessante, o que nos permite concluir que pouco se utilizam dessa atividade em sua rotina diária.

Gráfico 5 – Atividade Diagnóstica- Questão 2



Fonte: Pesquisa Direta

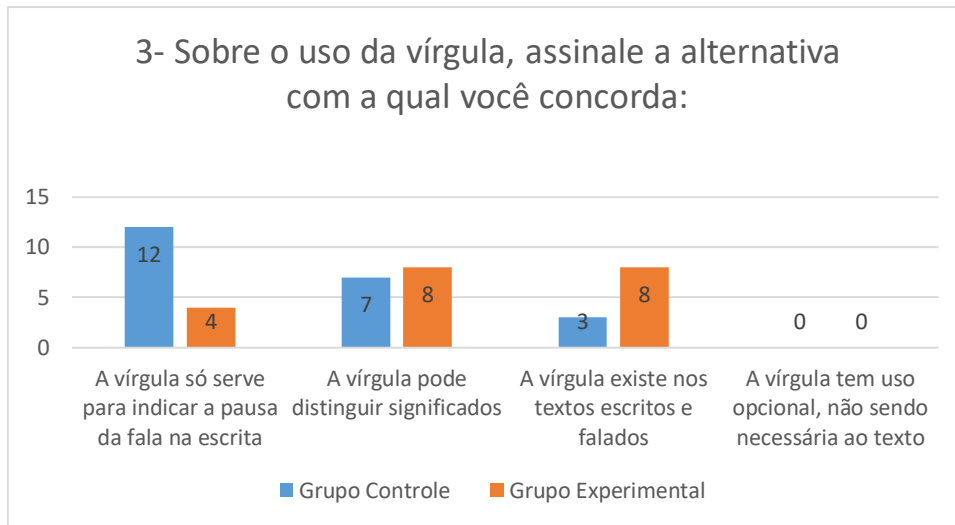
Na questão 2 convém esclarecer que os alunos apresentavam muitas dificuldades na produção de textos, o que os fizeram optar por mais de uma alternativa, por isso, os números de respostas não coincidiram com o total de alunos.

Pelos dados, a principal dificuldade dos alunos do grupo controle se refere à organização das ideias (9 alunos), seguida da pontuação (6 alunos). A organização das ideias é questão de coesão, que muito se relaciona ao uso de vírgulas, já que a vírgula também é conectiva.

Para os alunos do grupo experimental, a dificuldade maior reside em atribuir um título ao texto (9 alunos), seguido da pontuação (8 alunos).

Podemos concluir que ambos os grupos reconhecem a dificuldade no ato de pontuar, pois este conteúdo figura como o segundo item mais escolhido.

Gráfico 6 – Atividade Diagnóstica- Questão 3



Fonte: Pesquisa Direta

Apesar de a questão sugerir apenas uma resposta correta, muitos discentes optaram por mais de uma alternativa, o que justifica a não correspondência entre o total de repostas e a quantidade de alunos por grupo.

Pelo gráfico, verificamos que, para o grupo controle, a vírgula é vista como um sinal gráfico cuja função se resume a indicar pausa da fala na escrita, sendo que 12 (doze) alunos optaram por essa descrição, o que representa 80% do total de participantes. Desse grupo, 07 (sete) alunos (47%) reconhecem que a vírgula pode distinguir significados e 03 (três) alunos (20%) associam o seu uso a textos escritos e falados.

Tal resultado nos permite concluir que o GC associa o uso de vírgulas à oralidade, mas possuem uma visão limitada sobre a sua abrangência, já que (80%) dos discentes associam o seu uso somente à pausa na fala.

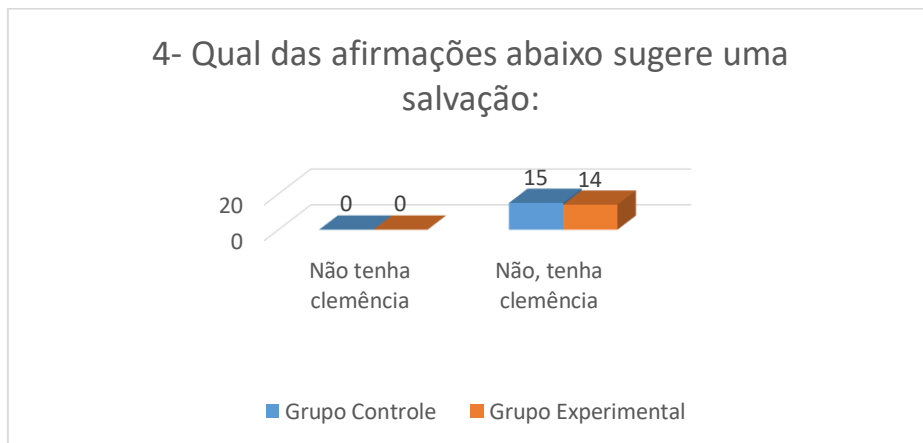
Os alunos do Grupo Experimental reconhecem que a vírgula pode distinguir significados (57%), mas também associam o seu uso a textos escritos e falados (57%) e reconhecem que o uso de vírgulas não está associado apenas à marcação de pausas da fala na escrita, pois apenas (28%) assinalaram essa opção.

Do exposto podemos concluir que os discentes do GE associam o uso de vírgulas à oralidade, mas se perdem entre os limites entre oralidade e escrita, pausa e vírgula.

Dado interessante é que ambos os grupos reconhecem a necessidade da vírgula para o texto escrito ao não assinalarem a opção que trata o uso de vírgulas como sendo opcional e não necessário ao texto escrito.

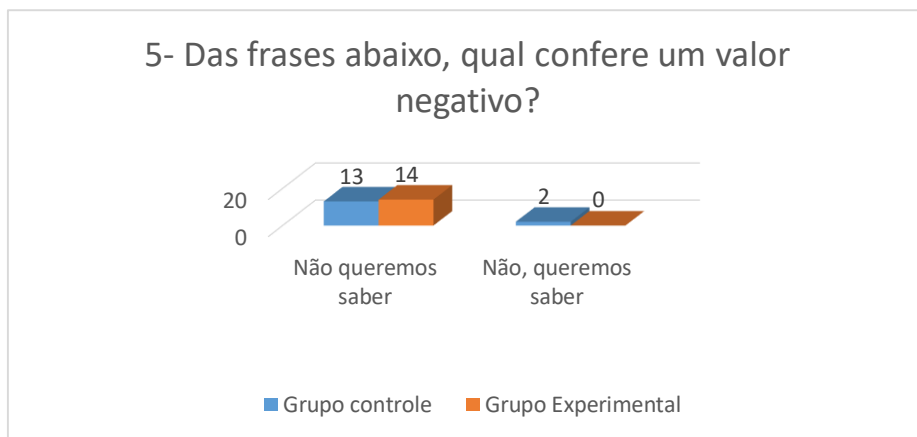
Os gráficos 7 e 8 serão alvo de uma única análise por proporem questionamentos semelhantes, cujo objetivo consiste em associar o uso da vírgula ao sentido pretendido:

Gráfico 7– Atividade Diagnóstica- Questão 4



Fonte: Pesquisa Direta

Gráfico 8 – Atividade Diagnóstica- Questão 5



Fonte: Pesquisa Direta

Os dados extraídos dos gráficos 7 e 8 nos permitem afirmar, categoricamente, que os grupos controle e experimental reconhecem o valor da vírgula para a significação do texto, sabendo identificar o real sentido da frase, conforme solicitado na questão.

Esse reconhecimento nos leva a navegar pelos eixos de representação da escrita descritos por Corrêa(2004), os quais são indícios de que o sujeito escrevente é capaz de organizar mentalmente os enunciados escritos a partir da dialogia com o já falado/escrito, fazendo uso da organização prosódica dos enunciados.

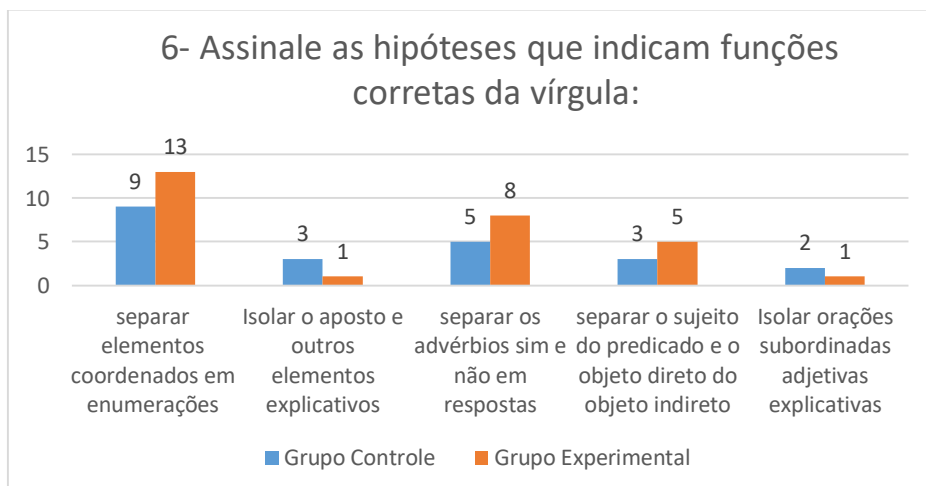
A associação correta da afirmação contida na pergunta à forma escrita sugerida na alternativa só foi possível devido a consideração da existência ou não de pausa entre o elemento negativo “não” e a afirmação seguinte, pausa esta, que coincide com fronteira entonacional.

No caso da questão 4, para indicar um valor positivo, a frase: *Não tenha clemência*, necessariamente, deveria ser marcada pela pausa entre o “não” e o restante da frase; pausa essa, que deveria ser assinalada pela vírgula, como em: *Não, tenha clemência*. Opção escolhida por unanimidade entre os participantes.

Na questão 5, situação similar pode ser observada. Nela, a pergunta sugeria o reconhecimento de que a presença ou ausência da vírgula altera o significado de frase afirmativa em negativa ou vice-versa. Apesar de 2 (dois) participantes do grupo controle optarem pela alternativa inadequada, podemos afirmar que os alunos do grupo controle e do grupo experimental possuem o conhecimento adequado quanto ao estabelecimento de pausas entre os enunciados, considerando as fronteiras prosódicas e o sentido pretendido, bem como, quanto a marcação dessas pausas com a vírgula.

Esses dados são relevantes para a elaboração de estratégias de ensino, cujas análises devem estar pautadas em questionamentos que apresentem frases que promovam a reflexão do educando no ato de pontuar com a vírgula.

Gráfico 9 – Atividade Diagnóstica- Questão 6



Como a questão 6 previa mais de uma opção como correta, a quantidade de respostas não coincidiu com o número de participantes.

A expectativa de resposta para o questionamento era a de que os alunos não assinalassem as opções: *separar advérbios sim e não em respostas e separar o sujeito do predicado e objeto direto do objeto indireto*.

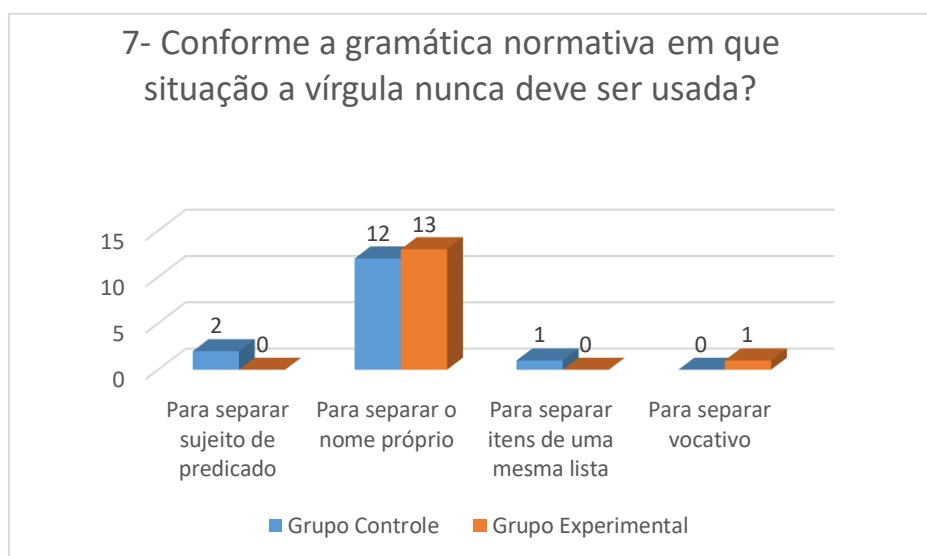
Pelo gráfico 9, percebemos que os discentes, tanto do grupo controle quanto do grupo experimental, não atenderam à expectativa, assinalando opções não prescritas pela gramática para o uso referido da vírgula.

Das opções listadas, a mais escolhida pelos dois grupos foi a de *separar elementos coordenados em enumerações*, seguida pelas opções não abonadas pela gramática como funções da vírgula: *separar advérbios sim e não em respostas e separar o sujeito do predicado e objeto direto do objeto indireto*, respectivamente.

As funções essenciais da vírgula como: *isolar apostos e outros elementos explicativos e isolar orações subordinadas adjetivas explicativas*, foram escolhidas por uma pequena parcela dos discentes, em ambos os grupos.

De forma geral, podemos concluir que os resultados da análise denotam pouco conhecimento por parte dos educandos das nomenclaturas prescritas na gramática normativa, o que pode influenciar, e muito, na correta aplicação desse sinal de pontuação.

Gráfico 10 – Atividade Diagnóstica- Questão 7



Fonte: Pesquisa Direta

Esta questão figurou na atividade diagnóstica pelo mesmo motivo da anterior: verificar o nível de conhecimento dos educandos das normas concernentes ao uso da

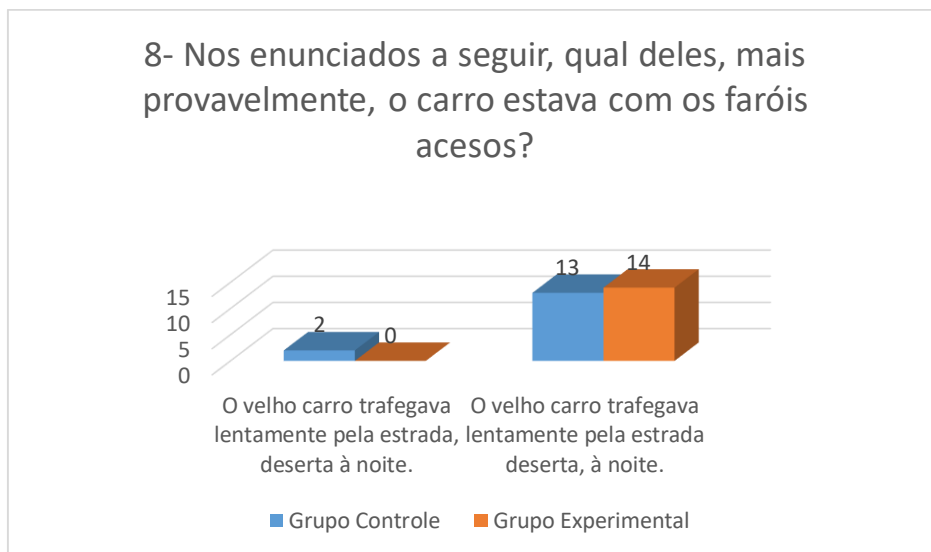
vírgula, conforme prescritas nas gramáticas normativas e apresentadas nos livros didáticos.

Por meio do gráfico 10, o resultado mostra-se bem similar ao do gráfico 6 e evidencia o desconhecimento, por parte dos dois grupos participantes, da norma que prevê a não separação entre sujeito e predicado por vírgulas.

Fato interessante foi a opção escolhida, quase que por unanimidade entre os dois grupos, da afirmação *para separar o nome próprio*, cuja prescrição não está nas gramáticas.

Essa opção escolhida pelos educandos pode sugerir uma aproximação com o termo *nome próprio*, mais conhecido entre os discentes e, por isso, mais familiar ao seu dicionário linguístico, o que configura a não identificação, pelos discentes, da nomenclatura atribuída aos termos de análise sintática, presente nas outras alternativas.

Gráfico 11 – Atividade Diagnóstica- Questão 8



Fonte: Pesquisa Direta

A análise da questão 8 é similar a das questões 4 e 5 por explorar aspectos de sentido do texto, cuja significação é alterada pelo uso da vírgula, conforme a posição na frase.

Os resultados apresentados pelo gráfico evidenciam que os discentes dos grupos controle e experimental têm consciência de que a posição da vírgula é relevante para a atribuição de sentido ao enunciado, pois quase que por unanimidade (GE 100%; GC 87%) optaram pelo enunciado “O velho carro trafegava lentamente

pela estrada deserta, à noite”, que atende à expectativa de resposta ao questionamento apresentado na pergunta.

Diante desse reconhecimento, podemos concluir também que, de forma automática, os discentes são capazes de organizar os termos da oração mentalmente, reconfigurando a prosódia e conseqüentemente a sintaxe, ao segmentar os enunciados com o uso da vírgula, a fim de estabelecer um sentido ao texto.

Dado este relevante para a elaboração da proposta didática para o emprego da vírgula.

As questões 9 e 10 versaram sobre a pontuação de textos com ausência total de pontuação e foram analisadas ao mesmo tempo, conforme os usos não convencionais da vírgula por ausência, presença ou troca por outro sinal:

### **QUESTÃO 9 – Pontue adequadamente a frase a seguir:**

Figura 08 – Frase sem Pontuação para a Questão 9

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

Para a correção da frase, consideramos as seguintes pontuações como corretas:

Figura 09 – Possibilidades de Pontuação

**R1-** Se o homem soubesse o valor que tem, a mulher andaria de quatro à sua procura.

**R2-** Se o homem soubesse o valor que tem a mulher, andaria de quatro à sua procura.

Qualquer uso divergente foi considerado não convencional.

### **QUESTÃO 10 – Pontue o texto a seguir conforme julgar adequado:**

Figura 10 – Texto para Pontuar - Questão 10

De temperamento calmo e pacífico Luciana a filha mais velha de Maria e Pedro gastava suas horas com a literatura lia livros de comédia romance drama suspense e terror lia escritores clássicos e escritores modernos lia prosa e poesia Onde encontrar Luciana no final da tarde Sentada à sombra de uma árvore lendo



Para a análise dos usos não convencionais da vírgula no texto, consideramos a seguinte pontuação:

Figura 11 – Pontuação Adequada do Texto

De temperamento calmo e pacífico, Luciana, a filha mais velha de Maria e Pedro, gastava suas horas com a literatura: lia livros de comédia, romance, drama, suspense e terror; lia escritores clássicos e escritores modernos; lia prosa e poesia. Onde encontrar Luciana no final da tarde? Sentada à sombra de uma árvore, lendo.

Da análise, elaboramos o seguinte quadro comparativo com os usos não convencionais da vírgula, distribuídos por grupo e por tipo, considerando os dados levantados nas questões 9 e 10, concomitantemente:

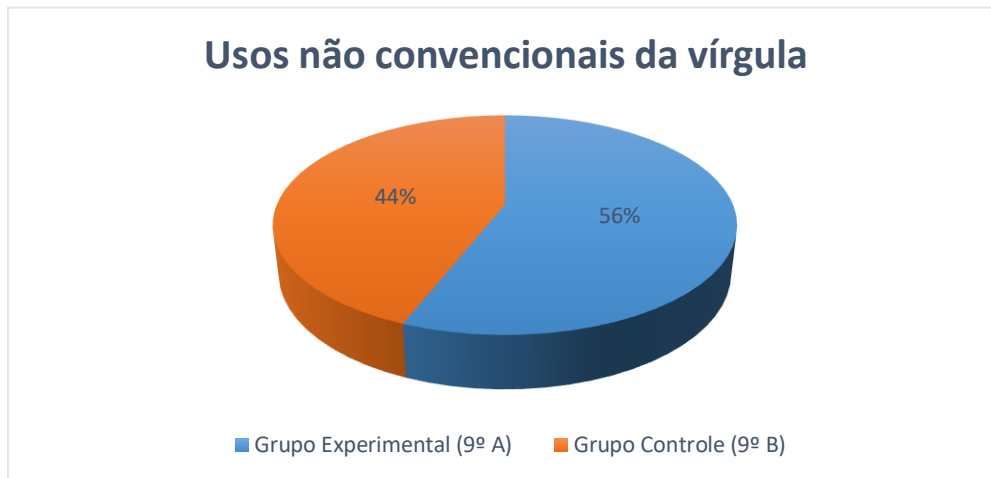
Quadro 14 – Usos Não Convencionais da Vírgula entre Constituintes Sintáticos- Atividade Diagnóstica - Questões 9 e 10

Participantes		Usos não convencionais da (,) Presença				Usos não convencionais da (,) Ausência				Usos não convencionais da (,) Troca				Total	
		Interior da oração		Entre orações		Interior da oração		Entre orações		Interior da oração		Entre orações			
		GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC		
P1	P1		1			4	2	1	1	2		1		8	4
P2	P2	3			3	6		2	1					11	4
P3	P3		1			2	2	1	1			2		5	4
P4	P4	2	1			2	3	1	1			3	1	8	6
P5	P5	1	3			2	2	1	1			1	4	5	10
P6	P6					2	2	1	1			1	2	4	5
P7	P7	1				3	2	1	1			2	2	7	5
P8	P8	2	1			6	1	2	1					10	3
P9	P9					1		1	1			2	4	4	5
P10	P10	3				3	2	1	1			1	2	8	5
P11	P11					3	3	1	1					4	4
P12	P12					1		1	1			1	2	3	3
P13	P13	2				3	1	2	1			3	3	10	5
P14	P14					2	1	1	1			3	2	6	4
----	P15						2		1				3		6
Total		14	7	0	3	40	23	17	15	2	0	20	25	93	73

Fonte: Pesquisa Direta

Do quadro 14, elaboramos o gráfico 12 para ilustrar o percentual de usos não convencionais da vírgula por grupo analisado:

Gráfico 12 – Usos Não Convencionais da Vírgula- Atividade Diagnóstica- Questões 9 e 10



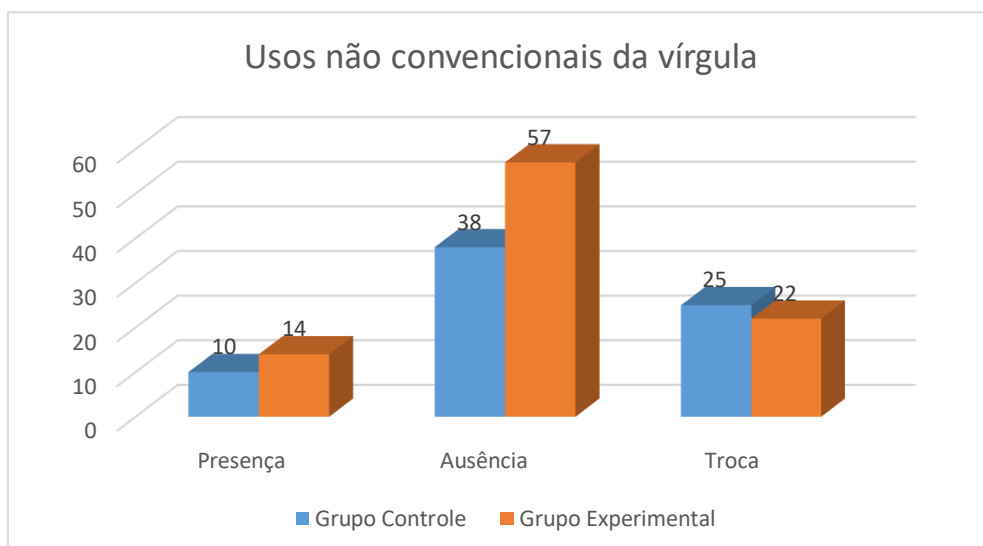
Fonte: Pesquisa Direta

De modo geral, observamos que o GE apresenta maior número de usos não convencionais da vírgula, o que representa 56% do total de usos levantados.

Uma análise mais detalhada do quadro nos permite verificar que entre os usos não convencionais mais presentes estão aqueles associados à ausência da vírgula, no interior das orações.

Os gráficos a seguir ilustram essa situação encontrada:

Gráfico 13 – Relação de Usos Não Convencionais da Vírgula



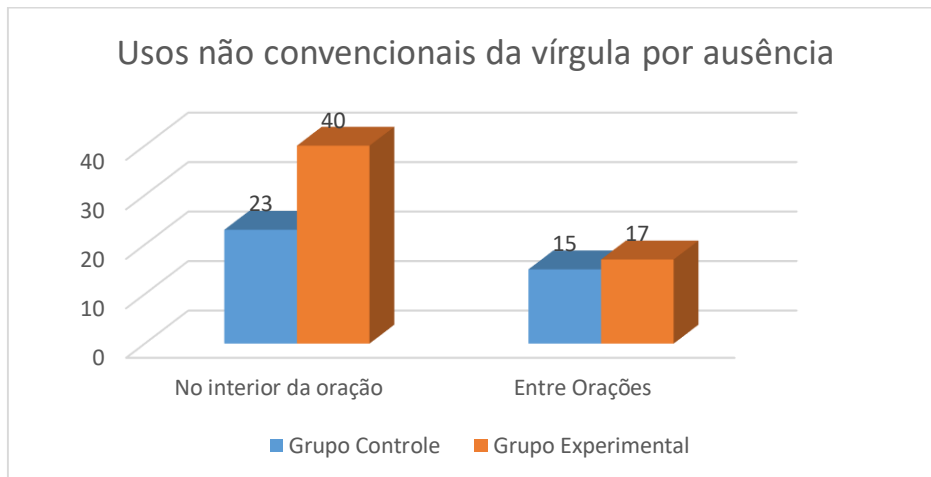
Fonte: Pesquisa Direta

Pelo gráfico, verificamos que os usos não convencionais da vírgula por ausência são os que prevalecem, seguidos dos usos por troca e posteriormente pelos usos por presença. Situação observada nos dois grupos de análise.

Os usos não convencionais da vírgula por ausência e por presença são predominantes no GE em relação ao GC, enquanto que no grupo Controle os usos não convencionais por troca são predominantes em relação ao GE.

Dos dados levantados, elaboramos o gráfico a seguir que especifica os usos não convencionais por ausência nos dois grupos, relativamente a posição na oração:

Gráfico 14 – Relação de Usos Não Convencionais da Vírgula por Ausência



Fonte: Pesquisa Direta

Pelo gráfico, observamos que as ocorrências de usos não convencionais da vírgula por ausência são predominantes no interior das orações, nos dois grupos analisados.

## 5.2 Sequências Didáticas Desenvolvidas

### 5.2.1 Grupo Controle (GC)

Elegemos para o GC a turma do 9º ano “B”. A escolha foi aleatória e ocorreu anteriormente ao contato com a escola.

Neste grupo, o conteúdo sobre vírgulas foi abordado pela pesquisadora na perspectiva gramatical, considerando a prosódia apenas como acessória, sendo o ensino da vírgula guiado prioritariamente pela sintaxe. O conteúdo principal das aulas foi extraído da Nova Gramática do Português Contemporâneo de Celso Cunha & Lindley Cintra (2008).

A metodologia utilizada abordou atividades lúdicas e participativas, com questionamentos que visavam promover a reflexão do educando para o assunto apresentado.

Aplicamos uma sequência didática nos moldes propostos por Cosson (2006), organizada em motivação, introdução, leitura e interpretação. Cujos objetivos foram:

**Geral:**

- Compreender a importância da vírgula para a manutenção do sentido do texto.

**Específicos:**

- Identificar os principais usos da vírgula no interior das orações e entre as orações;
- Compreender os contextos sintáticos que favorecem o uso e o não uso de vírgulas;
- Refletir sobre o uso de vírgulas e elaborar suas próprias regras;
- Aplicar devidamente a vírgula nos textos produzidos.

**1ª aula:**

Para a primeira etapa da aula – Motivação - exibimos o vídeo *A Vírgula* (comercial da campanha de 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa – ABI, *Uma vírgula muda tudo*), disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=uWKpx5Ls1zg>.

Após a exibição do vídeo, iniciamos uma discussão sobre o efeito ocasionado pela vírgula em cada uso apresentado, mediada pelas seguintes questões motivadoras: I) Afinal, para que serve a vírgula? II) Como seriam os textos sem a vírgula? Vocês já tinham conhecimento de que a vírgula pode alterar significados? Vocês conhecem os principais contextos de uso da vírgula?

Durante a discussão, a turma mostrou-se bastante participativa e interessada em conhecer mais usos da vírgula, admitindo utilizar este sinal de pontuação sem consciência das regras que envolvem seu emprego.

Na sequência, para a introdução do assunto, apresentamos as considerações de Piacentini (2003), sobre o uso de vírgulas, cuja perspectiva assinala que a vírgula vai além da pausa, com foco de análise na construção linguística e não em um critério de oralidade.

Em seguida, expusemos as considerações dos gramáticos Cunha & Cintra (2008, p. 658) que concebem a vírgula como marcadora de “uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período.” Descrição abonada por grande parte dos gramáticos.

Para a introdução das regras de uso da vírgula, utilizamos tarjetas contendo termos da oração, destacados em cores diferentes, para serem apresentados como a ordem canônica: SVO (sujeito + verbo + objeto).

Em seguida, introduzimos novos termos entre, antes e depois dos termos SVO, bem como, invertemos a ordem de alguns termos para demonstrar que a escrita está em construção e que o sujeito escrevente é que escolhe como ficará seu texto no final. Frisamos que essas escolhas, requerem diferentes usos da vírgula. Momento este, que prendeu a atenção dos educandos.

Na sequência, apresentamos as regras de colocação da vírgula conforme previstas na gramática de Cunha & Cintra (2008). Nesta etapa, percebi uma desmotivação da turma, uma queda na atenção, com predominância de conversas paralelas e desinteresse pelo tema, com pouca ou nenhuma participação.

## **2ª aula:**

Retomamos aspectos relevantes da aula anterior e seguimos com a exposição das regras de colocação da vírgula. A turma permanecia indiferente e apática.

Ao concluir a exposição desta etapa, partimos para a leitura e interpretação de textos com situações em que a vírgula provoca alteração de sentido. Nesta etapa, os alunos demonstraram mais interesse e participaram ativamente das análises.

Para verificar a aprendizagem, realizamos uma competição em sala de aula, denominada *A corrida da vírgula*, com premiação da equipe vencedora. Para esta atividade, a turma foi dividida em 2 grupos: A e B, cuja formação deu-se pela ordem do número da chamada. O grupo A contou com 8 participantes e o grupo B com 7 participantes, totalizando 15.

Cada grupo recebeu um envelope contendo atividades a serem desenvolvidas, com tempo cronometrado. Encerrado o tempo, cada grupo apresentou suas respostas, pontuando aquele que mais obteve acertos.

Os envelopes continham os mesmos tipos de atividades para cada grupo, alterando apenas algum detalhe que deveria ser observado pelo grupo ao expor suas respostas. As atividades estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 15 - Atividades Lúdicas – Grupo Controle

<b>Envelopes A e B</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1- Quebra cabeças com termos da oração</b>	- Montar frases com os termos entregues e pontuar conforme julgar necessário. Apresentar a resposta para a turma.
<b>2- Charge</b>	- Analisar a vírgula presente no texto da charge e justificar o seu emprego, com base nas regras apresentadas.
<b>3- Frase sem vírgula</b>	- Analisar a frase e indicar se devemos ou não empregar a vírgula para preservar ou alterar o seu sentido.

Fonte: Pesquisador, 2019

Apesar de demonstrarem interesse pela atividade, os discentes apresentaram dificuldades para empregar ou não a vírgula, bem como para justificar o seu uso, não descrevendo as regras envolvidas, tal como descritas nas aulas, ou seja, tal como a gramática normativa prescreve.

### 5.2.2 Grupo Experimental (GE)

Elegemos como participantes do GE os alunos do 9º ano A. Tal escolha foi aleatória e anterior ao contato da pesquisadora com a escola campo de pesquisa.

Aplicamos uma Sequência Didática com atividades lúdicas e modelo de organização bem similar à do GC. O diferencial dessa proposta residiu na abordagem teórica feita pela pesquisadora que apresentou a vírgula como sinal gráfico que atende ao ritmo da escrita, tendo a prosódia como complementar da sintaxe na condução do seu emprego.

Nesta perspectiva, a vírgula vai além da associação à pausa respiratória, por meio dela, observamos que a vírgula só se refere a pausa quando esta coincide com

fronteira prosódica (SONCIN, TENANI e BERTI, 2017). Observamos também, que associar o uso de vírgulas às pistas entonacionais facilita a sua aplicação.

Ao tentar atribuir foco a um termo, dar ênfase, destacar, separar, coordenar, marcar inserções, intercalações, explicações, a vírgula encontra suporte na oralidade, cujos traços são percebidos pelas pausas na fala.

Esta proposta didática, nos moldes de Cosson (2006) foi organizada em motivação, introdução, leitura e interpretação, cujos objetivos foram:

### **Geral:**

- Reconhecer a prosódia como aliada para o uso da vírgula identificando os contextos de sentido que asseguram o seu uso.

### **Específicos:**

- Perceber as funções desempenhadas pela vírgula no texto;
- Aliar aspectos prosódicos aos sintáticos na aplicação de regras de uso da vírgula;
- Entender o texto como objeto de interação entre as múltiplas linguagens;
- Reconhecer a função heterogênea da escrita em que o oral e o letrado se fundem;
- Aplicar adequadamente a vírgula nos textos produzidos.

### **1ª aula:**

Para motivar os discentes, exibimos o vídeo *A Vírgula* (comercial da campanha de 100 anos da Associação Brasileira de Imprensa – ABI, *Uma vírgula muda tudo*), disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=uWKpx5Ls1zq>.

Após a exibição do vídeo, promovemos uma discussão mediada pelos seguintes questionamentos: I) O que puderam perceber no vídeo apresentado? II) O uso de vírgula interfere no sentido do texto? III) O modo como pronunciamos um enunciado influencia no uso de vírgulas? e IV) Como vocês utilizam este sinal de pontuação?

Houve uma intensa participação da turma na discussão, embora muitos discentes tenham demonstrado o pouco conhecimento que detêm sobre o tema.

Na sequência, para a introdução do assunto, apresentamos o conceito de vírgula na perspectiva prosódica, conforme compreendem Soncin e Tenani (2015, p.476): “Sinal de pontuação que, embora gráfico, é marca linguística de processos simbólicos que se efetivam na escrita por meio da relação com a oralidade, particularmente por meio do domínio prosódico.”

Posteriormente, seguimos com a exposição teórica prevista nas gramáticas que enfatiza a não separação por vírgula nos termos dispostos em ordem direta, canônica-SVO.

Incluímos na proposta didática essa visão da gramática por a considerarmos uma regra essencial de uso de vírgulas, pois é com base nela que se derivam várias outras. Mas esclarecemos que essa regra não é rígida, sendo apenas uma sugestão de uso que pode se adequar ao sentido pretendido no texto.

Outra motivação para apresentar aspectos sintáticos para a pontuação com vírgulas sob a perspectiva prosódica reside no fato de que essa proposta de ensino agrega pontos prosódicos e sintáticos, em que um não se sobrepõe ao outro.

Para a exposição, utilizamos tarjetas contendo termos da oração, destacados em cores diferentes, para serem apresentados como a ordem canônica: SVO(sujeito + verbo + objeto).

Em seguida, introduzimos novos termos entre, antes e depois dos termos SVO, bem como, invertemos a ordem de alguns termos para demonstrar que a escrita está em construção e que o sujeito escrevente é quem escolhe como ficará seu texto no final. Frisamos que essas escolhas, requerem diferentes usos da vírgula. Momento este, que prendeu a atenção dos educandos, tal como no GC.

Na sequência, apresentamos alguns exemplos para leitura em voz alta, contendo vários dos usos da vírgula no interior da oração, destacando as entonações para marcação ou não de pausa e a aplicação da vírgula, conforme o sentido sugerido na pronúncia.

A apresentação dos principais usos da vírgula buscou provocar uma reflexão na análise dos educandos referente ao emprego de vírgulas. Tratou-se de um ensino que valorizou a competência linguística dos educandos, acionando os conhecimentos internalizados que possuíam sobre a organização da estrutura da língua, recuperando



a confiança dos discentes na aplicação desses conhecimentos e na formulação de regras pela observação e análise dos enunciados.

A turma foi bem receptiva e participativa no decorrer das atividades, indicando uma familiaridade com o conteúdo abordado e sinalizando para uma boa assimilação do conteúdo.

## 2ª aula:

Retomamos aspectos relevantes da aula anterior e seguimos para a leitura e interpretação de textos com situações em que a vírgula provoca alteração de sentido.

Para verificar a aprendizagem, realizamos uma competição em sala de aula, denominada *A corrida da vírgula*, com premiação da equipe vencedora. Para esta atividade, a turma foi dividida em 2 grupos: A e B, cuja formação deu-se pela ordem do número da chamada. O grupo A contou com 7 participantes e o grupo B com 7 participantes, totalizando 14.

Cada grupo recebeu um envelope contendo atividades a serem desenvolvidas, com tempo cronometrado. Encerrado o tempo, cada grupo apresentou suas respostas, pontuando aquele que mais obteve acertos.

Os envelopes continham os mesmos tipos de atividades para cada grupo, alterando apenas algum detalhe que deveria ser observado pelo grupo ao expor suas respostas.

O diferencial dessas atividades propostas para as apresentadas no GC reside no fato de explorarem aspectos prosódicos para condução do uso da vírgula e da justificativa pelo uso ou não uso, desprendidas de nomenclaturas gramaticais. As atividades estão descritas no quadro a seguir:

Quadro 16- Atividades lúdicas – Grupo Experimental

<b>Envelopes A e B</b>	<b>Objetivos</b>
<b>1- Quebra cabeças com termos da oração</b>	- Montar frases com os termos entregues e pontuar conforme julgar necessário. Apresentar a resposta para a turma.
<b>2- Frases ambíguas para análise após audição da leitura</b>	- Analisar as frases e pontuar o texto conforme o sentido indicado pelo áudio reproduzido.
<b>3- Frases sem vírgula</b>	- Analisar as frases e indicar se devemos ou não empregar a vírgula, com suporte na prosódia.

Fonte: Pesquisador, 2019

Durante as atividades percebemos uma boa integração dos grupos para a definição da resposta a ser apresentada. Na exposição das respostas, os usos da vírgula foram bem aplicados, mas notamos uma certa insegurança na justificativa pela escolha.

Apesar de demonstrarem essa insegurança, o desempenho do GE foi satisfatório e um pouco superior ao do GC.

### 5.2.3 Oficina de Produção Textual

Optamos pela produção de texto argumentativo para a análise de usos não convencionais da vírgula, por este tipo de texto propiciar a formação de fronteiras prosódicas, favorecendo o uso deste sinal de pontuação.

O gênero escolhido foi a Carta de Reclamação, por exigir uma exposição de argumentos e razões que sustentam os pedidos ou reclamações feitos como forma de convencer o destinatário a atender a demanda ou reclamação. A utilização deste gênero contribui significativamente para o exercício da cidadania.

Como a escola alvo da pesquisa funciona em espaço cedido por outro órgão estadual, em condições precárias de estrutura física, em virtude de o prédio próprio estar em reforma há mais de 5 (cinco) anos, sem previsão de conclusão, apresenta um cenário favorável à formulação dos argumentos da reclamação.

A oficina de produção da Carta de reclamação foi inspirada nas principais disposições de Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2004), pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), para os dois grupos analisados.

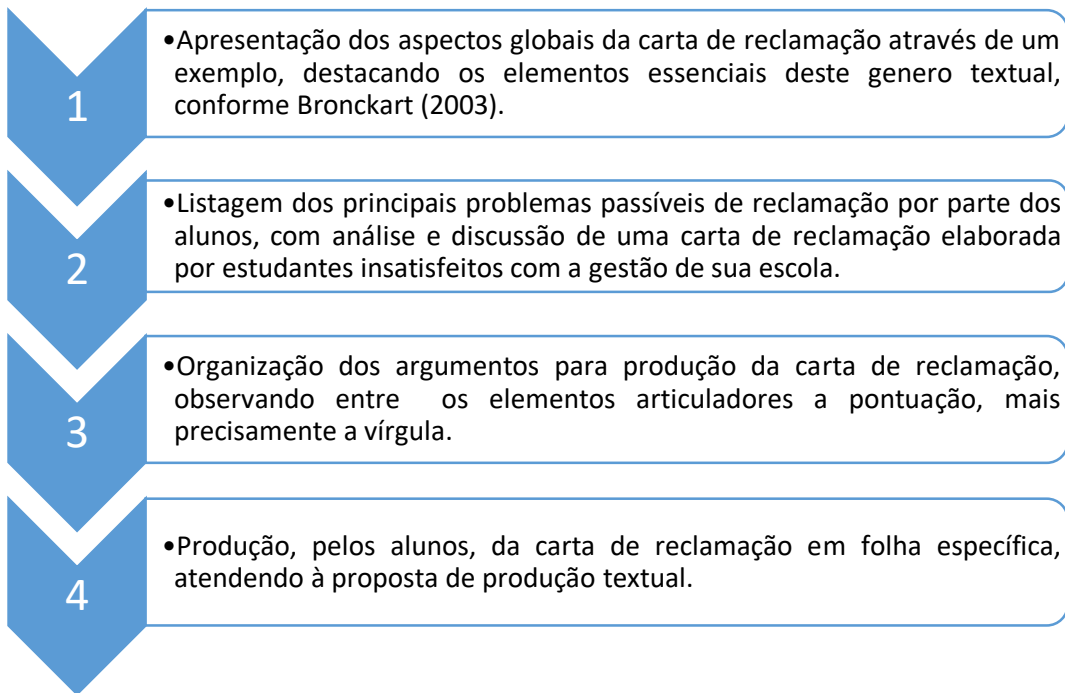
Bronckart (2003) estabelece que a carta de reclamação deve conter os seguintes elementos: 1- Local e data; 2- nome e endereço completo do destinatário; 3- Referente; 4- Seção de abertura; 5- relato do problema com nome e data seguido da solicitação da resolução; 6- Seção de despedida e 7- Assinatura e endereço completo do reclamante.

Dolz e Schneuwly (2004) inserem a carta de reclamação no agrupamento do argumentar. Conforme os pesquisadores, por meio deste gênero textual, é possível discutir problemas sociais controversos, cujas capacidades arroladas são a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

Utilizamos uma aula de 50 minutos para expor, por meio de uma sequência didática simples e resumida, as bases de produção do gênero textual Carta de Reclamação.

A sequência didática contou com as seguintes etapas, conforme ilustra a figura 12:

Figura 12 – Etapas da Oficina de Produção Textual



Fonte: Pesquisador, 2019

### 5.3 Análise dos Textos Argumentativos

Os textos argumentativos da amostra de análise totalizam 29, sendo 15 do Grupo Controle (GC) e 14 do Grupo Experimental (GE). A análise dos textos foi ancorada por duas perspectivas: a gramatical e a prosódica.

Sob a perspectiva gramatical, realizamos a tabulação dos usos não convencionais da vírgula com base nas prescrições dos gramáticos Celso Cunha & Lindley Cintra (2008) e Rocha Lima(2001).

Sob a perspectiva prosódica, os dados foram levantados com base na construção e domínio dos constituintes prosódicos, mais precisamente das frases fonológica ( $\Phi$ ) e entonacional (I), conforme definidos por Nespor e Vogel (1986), para a verificação de usos não convencionais coincidentes com as fronteiras prosódicas. Passemos ao mapeamento e análise dos dados em cada perspectiva.

### 5.3.1 Usos Não Convencionais da Vírgula- Perspectiva Gramatical

A descrição dos dados foi feita para os grupos controle e experimental concomitantemente. Os dados passaram por análises quantitativas seguidas das considerações qualitativas.

Inicialmente, apresentamos um quadro geral que totaliza os usos não convencionais da vírgula para os dois grupos analisados, destacando os contextos da estrutura sintática presente, distribuídos por participante e por grupo:

Quadro 17 – Usos Não Convencionais da Vírgula nos Textos Argumentativos

Participantes		Usos não convencionais da (,) Presença				Usos não convencionais da (,) Ausência				Usos não convencionais da (,) Troca				Total	
GE	GC	Interior da oração		Entre orações		Interior da oração		Entre orações		Interior da oração		Entre orações		GE	GC
		GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC		
P1	P1	2	1				1							2	2
P2	P2			1	1	2			1					3	2
P3	P3	2	5									1		3	5
P4	P4						3		1			1		1	4
P5	P5		1	1	2		3	1				1	1	3	7
P6	P6	1					1	1				2		4	1
P7	P7						7		1			1	2	1	10
P8	P8	6		1			2						1	7	3
P9	P9		1		1			3					1	3	3
P10	P10		1			1	6	3					1	4	8
P11	P11	1				2	1	1	1					4	2
P12	P12					2								2	0
P13	P13	2				1	3	1						4	3
P14	P14	3		2			3							5	3
----	P15		1										1	---	2
Total		17	10	5	4	8	30	10	4	0	0	6	7	46	55

Fonte: Pesquisa Direta

Dessa visão geral, elaboramos a tabela 5 com informações sintetizadas por grupo e por contexto sintático:

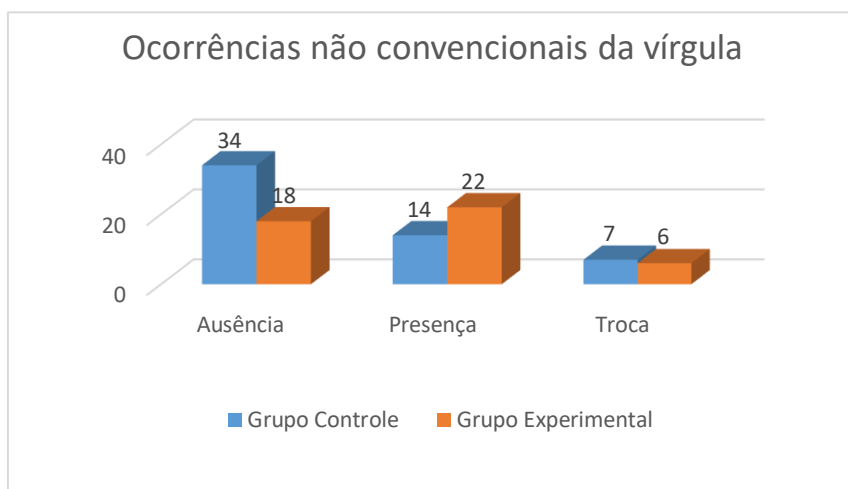
Tabela 5- Ocorrências Não Convencionais da Vírgula

Tipo de relação entre constituintes sintáticos	Ausência		Presença		Troca		[,] não-convencionais Total de ocorrências	
	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE
<b>Dentro da oração/sentença</b>	30	8	10	17	0	0	40	25
<b>Entre orações</b>	4	10	4	5	7	6	15	21
Totais: [,] não convencionais/ocorrências	<b>34</b>	<b>18</b>	<b>14</b>	<b>22</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>55</b>	<b>46</b>

Fonte: Pesquisa Direta

O gráfico a seguir ilustra as ocorrências descritas na tabela 5:

Gráfico 15 - Ocorrências Não Convencionais da Vírgula- Textos Argumentativos



Fonte: Pesquisa Direta

Do gráfico, depreendemos que os usos não convencionais da vírgula são mais recorrentes na categoria ausência, considerando o total de ocorrências apresentadas nos dois grupos analisados.

Este dado coincide com o resultado apontado por Araújo-Chiuchi(2011, p. 492), cujos usos não convencionais da vírgula por ausência representaram 57,5% do total da amostra da pesquisa.

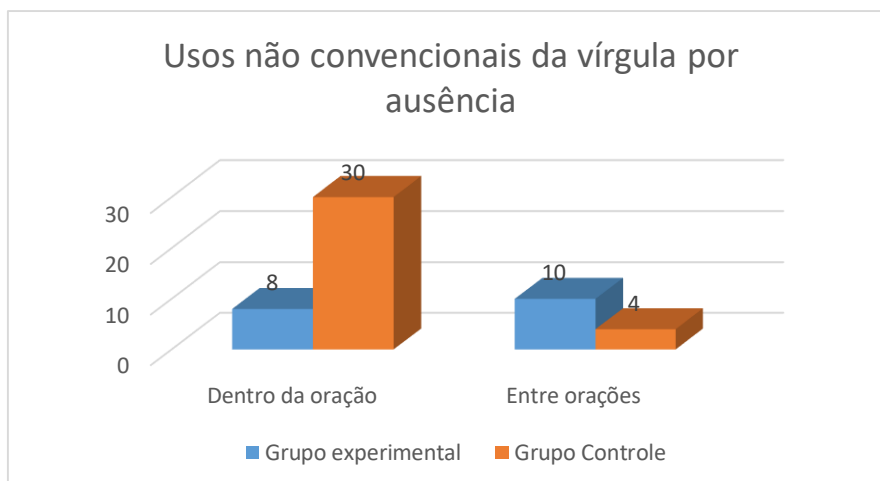
Analisando cada grupo individualmente, percebemos que o GC apresenta maior recorrência de usos pela ausência, enquanto que para o GE essa recorrência recai para os usos por presença.

É interessante destacar que essa recorrência de usos não convencionais da vírgula por presença no GE difere dos dados levantados na atividade diagnóstica, cujos empregos por ausência foram predominantes, correspondendo a 61% do total de usos apresentados.

Seria essa marcação de vírgulas não convencionais coincidentes com fronteiras prosódicas? Teria a proposta didática aplicada neste grupo contribuído para essas marcações da vírgula? Será que por meio dessas marcas os sujeitos escreventes acionaram o eixo de representação da gênese da escrita, relacionando as pausas na fala com o uso da vírgula na escrita? Tais questionamentos serão revisitados na análise prosódica apresentada adiante.

O gráfico a seguir ilustra os resultados dos usos não convencionais da vírgula por ausência, cuja predominância foi atestada, distribuídos por grupo e por tipo de relação entre os constituintes sintáticos:

Gráfico 16- Usos Não Convencionais da Vírgula por Ausência



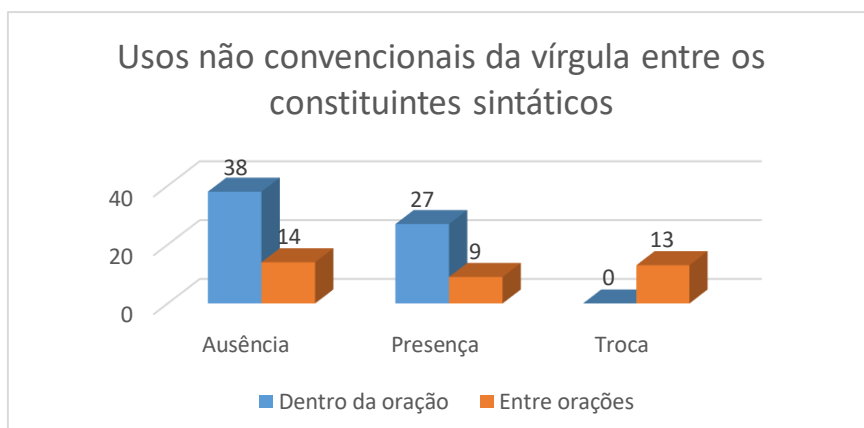
Fonte: Pesquisa Direta

Novamente, o dados apontam resultados diferentes para cada grupo analisado. O GC, que contabilizou um total de 34 usos não convencionais da vírgula por ausência, apresenta como contexto sintático predominante o interior da oração. Já o GE, que contabilizou 18 usos não convencionais da vírgula por ausência, apresenta como contexto sintático predominante a posição da vírgula entre orações.

Considerando o total de usos não convencionais da vírgula por ausência nos dois grupos, percebemos que o contexto sintático predominante recai sobre o interior das orações, dado este que nos apresenta o foco de análise a ser empreendido na proposta de intervenção: A vírgula no interior das orações.

Não só nos contextos de ausência de vírgulas, mas também nos contextos de presença e troca, o interior das orações é o constituinte sintático que mais favorece o emprego não convencional deste sinal de pontuação. O gráfico a seguir ilustra essa afirmação:

Gráfico 17- Usos Não Convencionais da Vírgula – Constituintes Sintáticos



Fonte: Pesquisa Direta

Pelo gráfico, visualizamos que o constituinte sintático que mais favorece os usos não convencionais da vírgula é o interior das orações, pois a vírgula neste contexto representa 64% do total de usos não convencionais.

### 5.3.1.2 Análise Comparativa

Concluídas as análises gramaticais, faremos um breve comparativo entre os dados levantados na atividade diagnóstica e os dados extraídos dos textos argumentativos para o GC e o GE. A tabela a seguir congrega os dados resumidos das duas etapas:

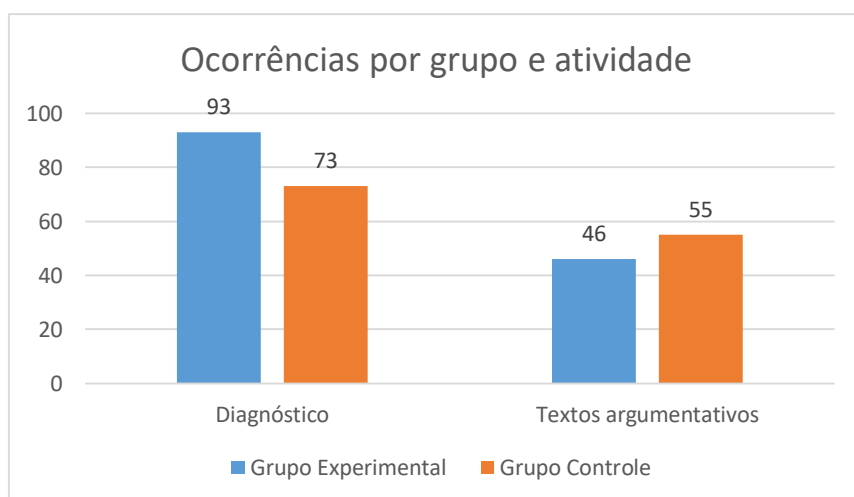
Tabela 6 - Usos Não Convencionais da Vírgula – Análise Comparativa

Tipo de atividade	Ausência		Presença		Troca		[,] não-convencionais Total de ocorrências		Total geral por atividade
	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	
<b>Questionário Diagnóstico</b>	14	10	57	38	22	25	93	73	166
<b>Textos Argumentativos</b>	18	34	22	14	6	7	46	55	101

Fonte: Pesquisa Direta

Para relacionar os usos não convencionais da vírgula por grupo, em cada atividade, elaboramos o seguinte gráfico:

Gráfico 18 - Usos Não Convencionais da Vírgula por Grupo



Fonte: Pesquisa Direta

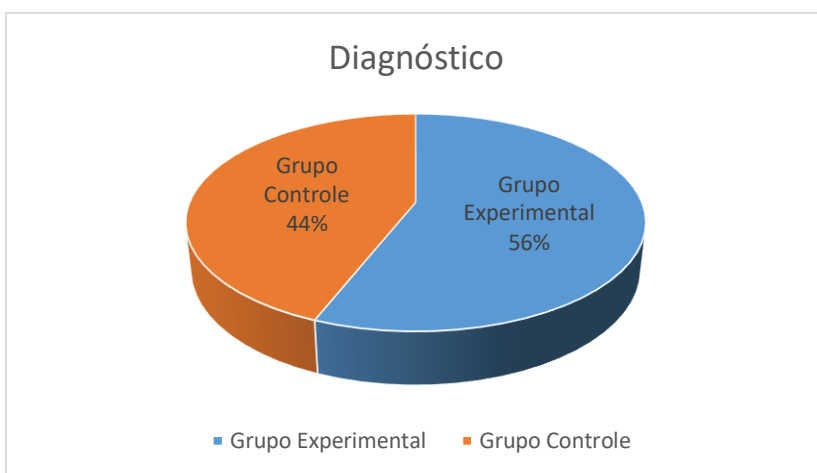
Pelo gráfico, visualizamos um avanço no desempenho dos grupos controle e experimental para o uso da vírgula, já que ambos reduziram o total de usos não

convencionais deste sinal de pontuação na segunda atividade proposta (textos argumentativos).

É importante salientar que o GE teve destaque neste avanço, cujos usos não convencionais da vírgula foram bem superiores ao GC na atividade diagnóstica e inferiores nos textos argumentativos.

A porcentagem representativa deste avanço do GE está demonstrada nos gráficos a seguir:

Gráfico 19 - Percentual - Questionário Diagnóstico



Fonte: Pesquisa Direta

Gráfico 20- Percentual - Textos Argumentativos



Fonte: Pesquisa Direta

Os gráficos 19 e 20 relacionam os usos não convencionais da vírgula por atividade desenvolvida, destacando os grupos analisados. Seus resultados

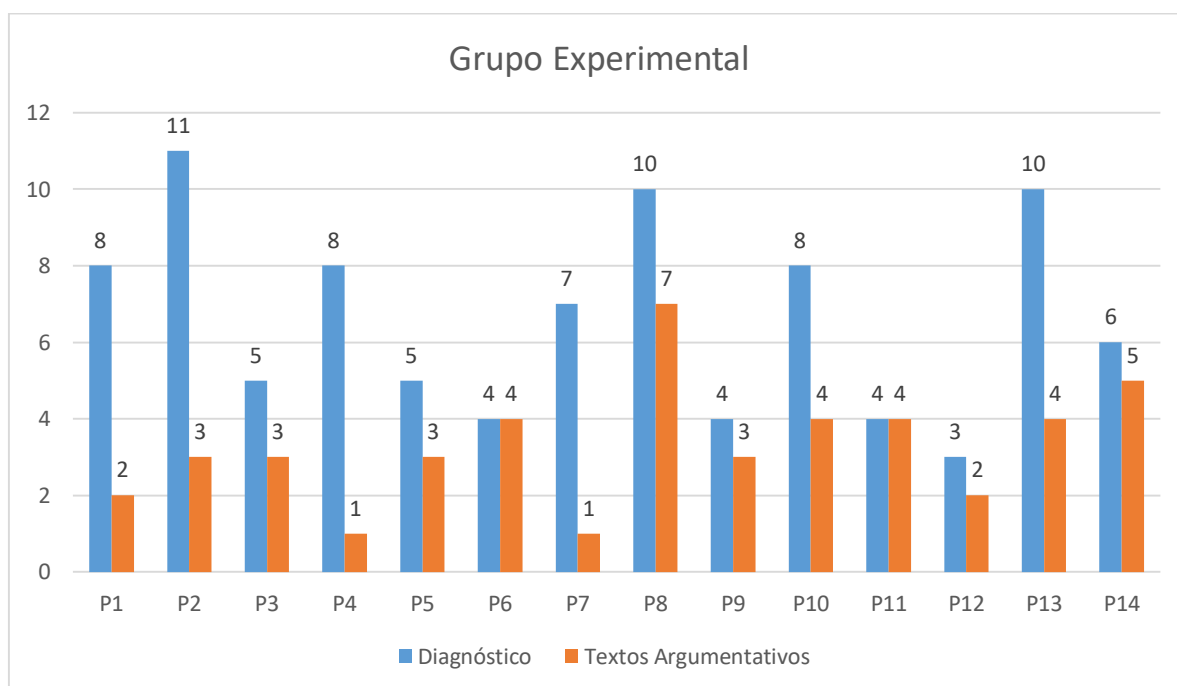


evidenciam um percentual de redução de usos não convencionais da vírgula mais favorável ao GE na atividade – texto argumentativo- base da análise experimental.

Tal resultado confirma nossa hipótese de que um ensino de vírgulas que agrega aspectos sintáticos aos prosódicos, reconhecendo a heterogeneidade da escrita e a multidimensionalidade da linguagem como fatores que contribuem para a complexidade envolvida no ato de pontuar com a vírgula, possibilitam uma aprendizagem mais significativa para o emprego deste sinal de pontuação, configurando em menos usos não convencionais.

No intuito de comparar o desempenho dos participantes do GC e do GE nas atividades desenvolvidas, elaboramos os seguintes gráficos:

Gráfico 21 – Usos Não Convencionais da Vírgula por Participante e Atividade (GE)

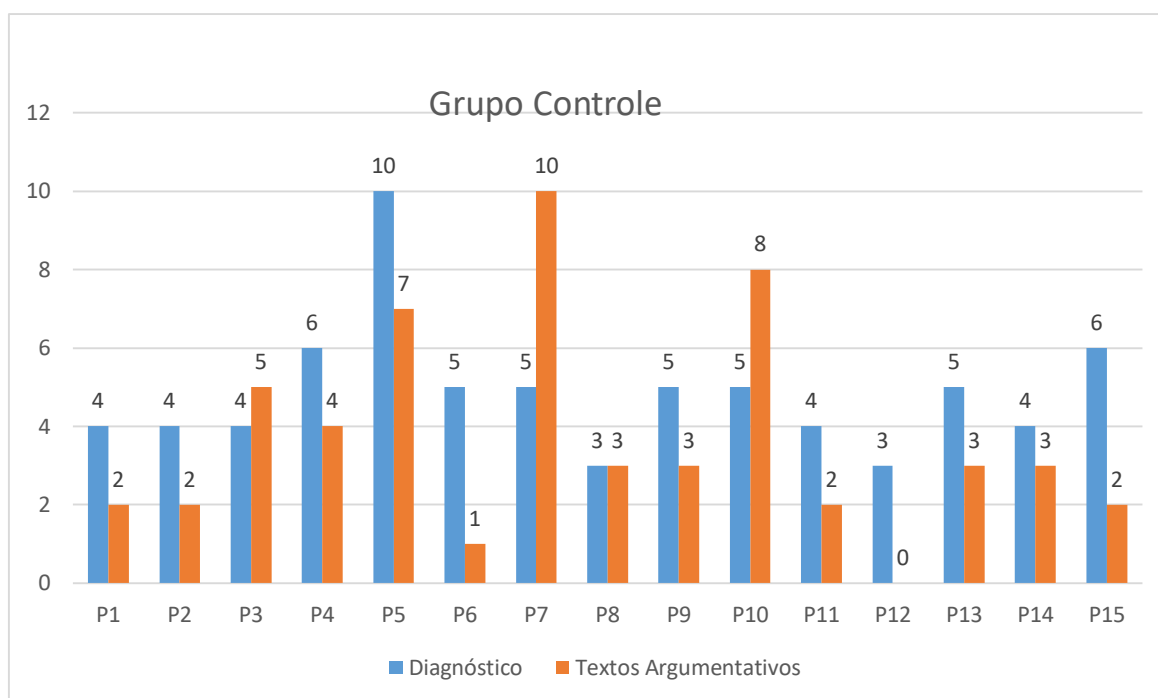


Fonte: Pesquisa Direta

Para o GE observamos que 12 (doze) participantes (86% do total) registraram queda no uso não convencional da vírgula e 2 (dois) participantes (14% do total) permaneceram com a quantidade estável, inalterada.

Tal resultado sinaliza um avanço significativo do grupo para o emprego adequado da vírgula.

Gráfico 22 – Usos Não Convencionais da Vírgula por Participante e Atividade (GC)



Fonte: Pesquisa Direta

Para o GC observamos que 11 (onze) participantes (73% do total) reduziram os usos não convencionais da vírgula, 3 (três) participantes (20% do total) tiveram um aumento no total destes usos e 1 (um) participante (7% do total) permaneceu com a quantidade estável, sinalizando um avanço inferior ao apresentado pelo GE.

### 5.3.2 Usos Não Convencionais da Vírgula – Perspectiva Prosódica

Esta análise considerou as 101 ocorrências de usos não convencionais da vírgula apontadas no mapeamento realizado para os textos argumentativos nos dois grupos analisados.

Não consideramos para a análise prosódica os dados da atividade diagnóstica em virtude de já termos explorado os seus aspectos mais relevantes nas análises gramaticais.

Destacamos que a distribuição em constituintes prosódicos apresentada nesta análise não é categórica, pois ela representa uma possibilidade prevista no modelo prosódico de Nespor e Vogel(1986) mediante a observação do funcionamento dos usos da vírgula nos contextos empregados, no intuito de captar o sentido pretendido pelo escrevente. No entanto, ela não é única, podendo ser reconfigurada conforme nova observação desses usos.

A tabela a seguir ilustra os usos não convencionais da vírgula mapeados e distribuídos por grupo analisado:

Tabela 7 – Usos Não Convencionais da Vírgula- Textos Argumentativos

<b>Grupo Analisado</b>	<b>Ocorrências não convencionais da [,]</b>
<b>Grupo Controle (GC)</b>	55 ( 54,5%)
<b>Grupo Experimental (GE)</b>	46 (45,5%)
<b>Total de ocorrências não convencionais da [,]</b>	101 (100%)

Fonte: Pesquisa Direta

Dentre os 101 usos não convencionais da vírgula, verificamos quantos se relacionavam a fronteira prosódica, conforme ilustra a tabela 8:

Tabela 8 - Usos Não Convencionais de Vírgula e Fronteiras Prosódicas

Usos não convencionais de vírgula	Ocorrências		Total
	<b>Grupo Experimental</b>	<b>Grupo Controle</b>	
<b>Relacionados a fronteira prosódica</b>	42 (91 %)	54 ( 98%)	96 (95%)
<b>Não relacionados a fronteira prosódica</b>	4 ( 9 % )	1 (2%)	5 (5%)
Total	46 (100%)	55 (100%)	101 (100%)

Fonte: Pesquisa Direta

Tal resultado demonstrou que os usos não convencionais da vírgula coincidiram com fronteiras prosódicas em 95% dos casos, o que nos permite afirmar que os sujeitos escreventes possuem um conhecimento internalizado sobre a estrutura prosódica da língua, marcando com vírgula, contextos que podem favorecer a ocorrência de pausa.

Essa evidência coincide com a apontada em trabalhos como os de Soncin e Tenani (2015), Araújo-Chiuchi (2012) e Soncin(2012), cujos usos não convencionais da vírgula analisados também coincidiram em mais de 90% com fronteiras prosódicas.

Na tabela 9, procuramos relacionar os usos não convencionais da vírgula ao tipo de fronteira prosódica:

Tabela 9 - Uso Não Convencional da Vírgula e Tipos de Fronteiras e/ou Domínio Prosódico<sup>20</sup>

Posição da vírgula	Ocorrências		Total
	<b>Grupo Experimental</b>	<b>Grupo Controle</b>	
<b>Em fronteira de /</b>	34 (74%)	41 (74,5%)	75 (74%)
<b>Em fronteira de <math>\phi</math></b>	8 (17%)	13 (23,5%)	21( 21%)
<b>No domínio de <math>\phi</math></b>	4 (9%)	1 ( 2%)	5 (5%)
Total	46 (100%)	55 (100%)	101

Fonte: Pesquisa Direta

<sup>20</sup> A ocorrência da vírgula em domínio de frase fonológica indica que seu uso não se relaciona a fronteira prosódica, portanto, não possui motivação fonológica.

Por meio da tabela 9, verificamos que a fronteira prosódica predominante nos usos não convencionais da vírgula é a fronteira de frase entonacional, representando 74% das ocorrências analisadas.

Tal dado também coincide com o apontado nas pesquisas já citadas que analisaram os usos não convencionais da vírgula sob a perspectiva prosódica.

Para ilustrar a formação de fronteiras e domínios prosódicos, elencamos a seguir três exemplos extraídos dos textos dos alunos que se referem a fronteira de /, fronteira de  $\phi$  e domínio de  $\phi$ , respectivamente:

- (14) [Venho por meio **desta carta,**] [ reclamar sobre as proximas temporadas de rick **and morty,**] [quero mais insanidade **nos episodios,**] [e quero mais episodios e menos drama] (P9GC)
- (15) [(Venho)  $\phi$  (por meio)  $\phi$  (desta carta)  $\phi$ ] [(**reclamar,**)  $\phi$  (sobre a escola)  $\phi$  (pública.)  $\phi$ ] [(**Aonde,**)  $\phi$  (muitas escolas)  $\phi$  (vem sofrendo)  $\phi$  (a falta de, lanches,)  $\phi$  (água,)  $\phi$  (um refeitório adequado,)  $\phi$  (uma sala adequada)  $\phi$  (**e muitas escolas,**)  $\phi$  ( não tem)  $\phi$  (seu próprio prédio.) $\phi$ ] [(Estamos)  $\phi$  (**esperando,**)  $\phi$  (sua posição.)  $\phi$ ] (P3GC)
- (16) [(O motivo)  $\phi$  (que eu vim)  $\phi$  (falar)  $\phi$  (sobre alguns problemas)  $\phi$  (**que, vem**)  $\phi$  (acontecendo)  $\phi$  (na falta)  $\phi$  (de compreensão)  $\phi$  (**no, hospital**)  $\phi$  (dessa cidade)  $\phi$ ] [...] [o paciente deve ficar louco por conta, do atendimento que demora bastante.] [ (E por conta disso)  $\phi$  (**a, população**)  $\phi$  (fica)  $\phi$  (no prejuízo)  $\phi$  (por falta)  $\phi$  (de médicos)  $\phi$  (e por falta)  $\phi$  (de um atendimento bom,)  $\phi$ ] [...] (P8GE)

No exemplo (14) destacamos três usos não convencionais da vírgula coincidentes com fronteira de frase entonacional, mas não abonados pela gramática normativa, referentes ao participante (P3GC).

Tais ocorrências, apesar de não estarem de acordo com as normas convencionadas para o uso da vírgula, sinalizam o reconhecimento do sujeito escrevente da estrutura prosódica da língua.

A primeira ocorrência (venho por meio desta carta, reclamar) revela a intenção de destacar o termo (por meio desta carta), intercalando esta oração entre os termos venho reclamar. Caso o participante optasse pelo uso da vírgula após o verbo venho, isolando a expressão que desejava destacar entre vírgulas, tais usos seriam

convencionais e também coincidiriam com fronteiras de frase entonacional.

A segunda ocorrência (rick and morty,) indica, pelo contexto, que seriam elencados os motivos pelos quais o autor da carta reclama, sendo mais adequado, nesta situação, o uso dos dois pontos.

Na terceira e última ocorrência (nos episodeos, e que) a vírgula tem caráter redundante por estar diante da conjunção e, que já indica adição de informação referente ao mesmo sujeito, portanto, o seu uso não é abonado pelas gramáticas, embora coincida com fronteira prosódica de frase entonacional.

O uso da vírgula diante da conjunção e é assunto de grande controvérsia entre os estudiosos, o que reforça o caráter não homogêneo e puro deste sinal de pontuação, devendo sua análise prescindir de muita observação do contexto de produção do texto e refletir a complexidade inerente ao seu emprego.

No exemplo (15) destacamos quatro usos não convencionais da vírgula coincidentes com fronteira de frase fonológica, cuja posição não é tão favorável ao estabelecimento de pausas a serem marcadas com vírgula na escrita, mas indiciam o imaginário da escrita projetado pelo sujeito escrevente ao reconhecer essas fronteiras.

No exemplo (16) assinalamos três usos não convencionais da vírgula que estão no domínio da frase fonológica, portanto, não coincidem com fronteira prosódica, podendo ser configurado como uso aleatório, já que evidenciam o não reconhecimento dessas fronteiras e separam termos agregados em um mesmo sintagma fonológico.

Assim, a escala de relevância para a marcação de vírgulas na escrita, conforme a fronteira prosódica presente, pode ser assim representada:

<b>frase entonacional &gt; frase fonológica &gt; domínio de frase fonológica</b>
--

Como foi verificado na tabela 9, os usos não convencionais da vírgula presentes nos textos dos alunos seguiram essa escala, apontando mais ocorrências coincidentes com fronteira de frase entonacional (74%), seguidas de fronteira coincidente com frase fonológica (21%) e por último coincidente com o domínio de frase fonológica (5%).

A tabela 10 ilustra a especificação do tipo de fronteira entonacional presente nos usos não convencionais da vírgula analisados, se relacionados a fronteira de frase entonacional final ou não final:

Tabela 10 - Uso Não Convencional de Vírgulas e Tipos de Fronteira de Frase Entonacional (/)

Tipo de fronteira de frase entonacional (/)	Ocorrências		Total
	Grupo Experimental	Grupo Controle	
<b>Final</b>	4 (12%)	3 ( 7%)	7 (9%)
<b>Não final</b>	30 (88%)	38 ( 93%)	68 (91%)
Total	34 (100%)	41 (100%)	75 (100%)

Fonte: Pesquisa Direta

Na tabela visualizamos outra regularidade prosódica: a frase entonacional não final, que representa (91%) das ocorrências. Tal dado também corrobora os resultados apontados nas pesquisas já citadas.

Das análises, podemos destacar as regularidades prosódicas presentes nos usos não convencionais da vírgula: assinalam pausas e essas pausas coincidem com fronteira de frase entonacional não final.

Tais resultados evidenciam que os usos não convencionais da vírgula assinalados pelos alunos não são aleatórios, pois demonstram o reconhecimento por parte do sujeito escrevente da estrutura prosódica da língua, reforçando a sua intenção comunicativa.

Portanto, esse conhecimento internalizado do educando deve ser considerado na condução do ensino da vírgula.

Passemos então à análise de alguns textos individuais.

#### 5.4 Análise Individual dos Textos

Esta análise buscou avaliar as possíveis motivações para os usos não convencionais da vírgula pelos sujeitos escreventes, destacando a coincidência com fronteiras e domínios prosódicos, as regularidades prosódicas e os contextos sintáticos mais frequentes, a fim de identificar pontos de equilíbrio entre a prosódia e a sintaxe (não excluindo outros componentes gramaticais) e assim elaborar uma proposta interventiva que reflita a heterogeneidade da escrita, com foco nos cenários mais propícios para os usos não convencionais da vírgula.

Fazendo um recorte da amostra, elegemos para análise os textos dos 4 (quatro) participantes que assinalaram mais usos não convencionais da vírgula, sendo 2 (dois) do GC e 2 (dois) do GE.

A análise considerou as duas atividades aplicadas: questionário diagnóstico e texto argumentativo.

Os participantes selecionados no GE foram: P2 e P8; e no GC foram: P5 e P7.

A fim de especificar melhor o participante e seu respectivo grupo, adotamos o seguinte critério de identificação: número do participante seguido das letras indicativas do grupo. Exemplos: (P2GE) – Participante 2 do grupo experimental

(P5GC) – Participante 5 do grupo controle

Passemos às análises distribuídas por grupo:

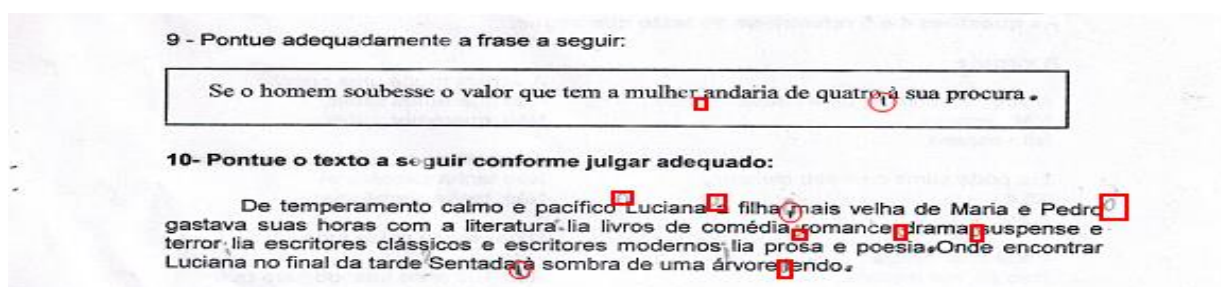
#### 5.4.1 Grupo Experimental

Representado pela turma do 9º ano A, em uma análise geral, o GE obteve um progresso significativo na assimilação dos contextos de uso da vírgula, reconhecendo a sua função de atribuir sentido ao enunciado.

Mereceu atenção analisar, mais detalhadamente, os textos dos participantes que demonstraram dificuldade de empregar a vírgula, cujas ocorrências não convencionais deste sinal de pontuação foram mais marcantes, somando-se as ocorrências das duas atividades aplicadas.

Iniciamos a análise pelo diagnóstico e posteriormente seguimos com as considerações concernentes ao texto argumentativo.

Figura 13 – Atividade Diagnóstica - (P2GE)



Fonte: Atividade Diagnóstica

Na atividade diagnóstica, os usos não convencionais da vírgula assinalados pelo participante (P2GE) totalizaram 11, sendo 8 por ausência e 3 por presença, conforme destacados na figura 12.

As regularidades sintáticas sinalizam a não marcação de: termos deslocados ou intercalados, separação de termos de mesma função sintática e a separação de orações coordenadas; e denotam a marcação de: pausas e usos não refletidos, conforme especificados na análise prosódica a seguir.

Para a pontuação da questão 9, as possíveis configurações prosódicas são:

(17) [Se o homem soubesse o valor que tem,] | [a mulher andaria de quatro à sua procura]|

(18) [Se o homem soubesse o valor que tem a mulher,] | [andaria de quatro à sua procura]|

Pelas fronteiras de frase entonacional destacadas, haveria a possibilidade de uso da vírgula ou após a palavra *tem* (configuração 1) atribuindo valor ao homem, ou após a palavra *mulher* (configuração 2), atribuindo valor a esta. Mas, nenhum desses usos foi opção do participante, que assinalou a vírgula após a palavra *quatro*.

Segue a configuração prosódica com apresentação das fronteiras fonológicas e entonacionais para a opção de pontuação do participante:

(19) [Se o homem] φ [soubesse] φ [o valor] φ [que tem] φ [a mulher] φ [andaria] φ [**de quatro,**] φ [à sua procura.] φ |

Percebemos que a opção pela vírgula após a palavra *quatro* coincide com a fronteira de frase fonológica, indicando uma possibilidade de pausa, mas não de uma pausa que denote o uso de vírgulas, pois conforme aponta Soncin, Tenani e Berti (2017), a pausa para indicar uso de vírgulas está condicionada à fronteira de frase entonacional.

Nesta fronteira de frase fonológica, haveria a possibilidade de pausa, caso o termo *de quatro* fosse enfatizado, marcando foco prosódico.

Essa marcação de foco reconfiguraria a formação de fronteiras prosódicas, indicando fronteira de frase entonacional, com uso de vírgula em esquema duplo, isolando o termo focalizado (NESPOR & VOGEL, 1986).

Assim, apesar de o uso não convencional da vírgula coincidir com fronteira prosódica, essa fronteira não configura ambiente propício para o uso da vírgula tal como foi assinalado, o que nos permite afirmar que o participante não teve um olhar atento ao enunciado, tentando captar o seu sentido através de seu conhecimento linguístico internalizado, optando por um uso não refletido da vírgula, tanto que a pontuação assinalada ainda preserva o caráter ambíguo ao enunciado, por não precisar quem, de fato, teria valor: o homem ou a mulher.

Para a questão 10, o aluno (P2GE) assinalou dois usos não convencionais da vírgula por presença e sete por ausência.

A configuração prosódica para a pontuação do texto proposto na questão 10



realizada pelo participante (P2GE) é a seguinte:

(20) [De temperamento calmo e pacífico] | [Luciana] | **[a filha,] φ** [mais velha] φ [de Maria e Pedro] φ | [gastava suas horas com a literatura] | [lia livros de comédia] | [romance] | [drama] | [suspense e terror] | [lia escritores clássicos e escritores modernos] | [lia prosa e poesia.] | [Onde encontrar Luciana no final da tarde] | **[Sentada,] φ** [à sombra de uma árvore] | [lendo.] |

Os dois usos não convencionais da vírgula assinalados por presença coincidem com fronteira de frase fonológica, mas não com fronteira de frase entonacional, cuja ocorrência de pausa é possível.

Já os sete usos não convencionais da vírgula destacados pela ausência são coincidentes com fronteiras de frase entonacional não final.

A hipótese mais provável para uso da vírgula seria a escolha por posições coincidentes com fronteiras de frases entonacionais não finais, que também coincidem, neste texto, com as posições em que ocorrem vírgula prescritas nas gramáticas normativas, mas essa não foi a opção de uso do participante.

Tais ocorrências não convencionais refletem a pouca análise empreendida pelo participante ao pontuar o texto, podendo denotar, principalmente, desinteresse pela atividade ou talvez, desconhecimento do código escrito institucionalizado, no tocante aos principais usos da vírgula.

Passemos a análise dos usos não convencionais da vírgula no texto argumentativo deste participante.

Figura. 14 – Texto Argumentativo - (P2GE)

Picos, 07 de novembro de 2019.

Melhorias na cidade de Picos. Prezados Prefeitos de Picos.

O motivo pelo qual escrevo essa carta é para apresentar alguns problemas que vejo que vem ocorrendo na cidade de Picos.

Um deles é pelo qual a cidade está cheia de buracos em alguns locais, além disso tem alguns locais que não estão sendo iluminados, lugares que não estão sendo muito seguros, algumas praças que não estão sendo cuidadas e sem reparado.

Alguns postos de saúde sem qual atendimento, sem médicos, enfermeiras, sem cuidados e os postos de saúde, para isso estão sem remédios, sem alguns objetos básicos, como: luvas, máscaras e sem lixas.

Muito obrigado e boa atenção!

Na atividade de produção de texto argumentativo, o aluno (P2GE) apresentou 03 (três) usos não convencionais da vírgula, sendo 1(um) por presença (configurando troca) e 2(dois) por ausência, conforme representados a seguir:

(21) [ melhoria] φ [na cidade] φ **[de Picos,] φ** | [ Prezado Prefeito Walmir] |

Conforme ilustrado no exemplo (21), o uso não convencional da vírgula por presença(troca) coincide com fronteira de frase entonacional final, sendo campo propício para o uso de ponto final e não de vírgula.

No caso deste uso, a frase se referia ao título da carta de reclamação, o qual, não deveria conter pontuação, assim, a saudação seguinte *Prezado Prefeito Walmir* deveria aparecer na outra linha.

Tal uso configura um conhecimento não bem aprofundado do participante sobre a estrutura da carta de reclamação, refletindo no ato de pontuar este trecho.

Considerando que os contextos não se referiam a esta estrutura da carta de reclamação, a pontuação seria assinalada e coincidiria com fronteira prosódica de frase entonacional final, portanto, o sinal de pontuação a ser utilizado seria o ponto final e não a vírgula, por isso o uso foi considerado não convencional.

Analisando as possíveis motivações deste uso pelo participante percebemos que ele tem um conhecimento da estrutura prosódica da língua, pois sabe identificar fronteiras em que podem haver pausas.

Para os outros dois usos não convencionais da vírgula por ausência temos as seguintes configurações prosódicas:

(22) [...] [um deles é pelo qual a cidade está cheia de buracos em alguns locais,] | **[além disso]** | [tem alguns locais que não estão sendo iluminados,] | [...]

(23) [Alguns postos de saúde com qual atendimento,] | [sem médicos,] | [sujos,] | [sem cuidados pelo os postos de saúde,] | **[fora isso]** | [estão sem remédios,] | [sem alguns objetos básicos,] | [como:] | [luvas,] | [máscara e sem linhas.] |

Os dois usos não convencionais da vírgula por ausência coincidem com fronteiras de frases entonacionais não finais, situação propícia para estabelecer pausas que favorecem o uso da vírgula. Nos dois casos, essas pausas indicam uma intercalação de termos na oração e sugerem uma marcação por vírgulas duplas.

É interessante notar que o participante reconheceu esse cenário favorável ao assinalar uma vírgula no início da expressão intercalada, o que nos permite afirmar que ele tem conhecimento sobre a estrutura prosódica da língua, embora tenha incorrido em não usar a segunda vírgula.

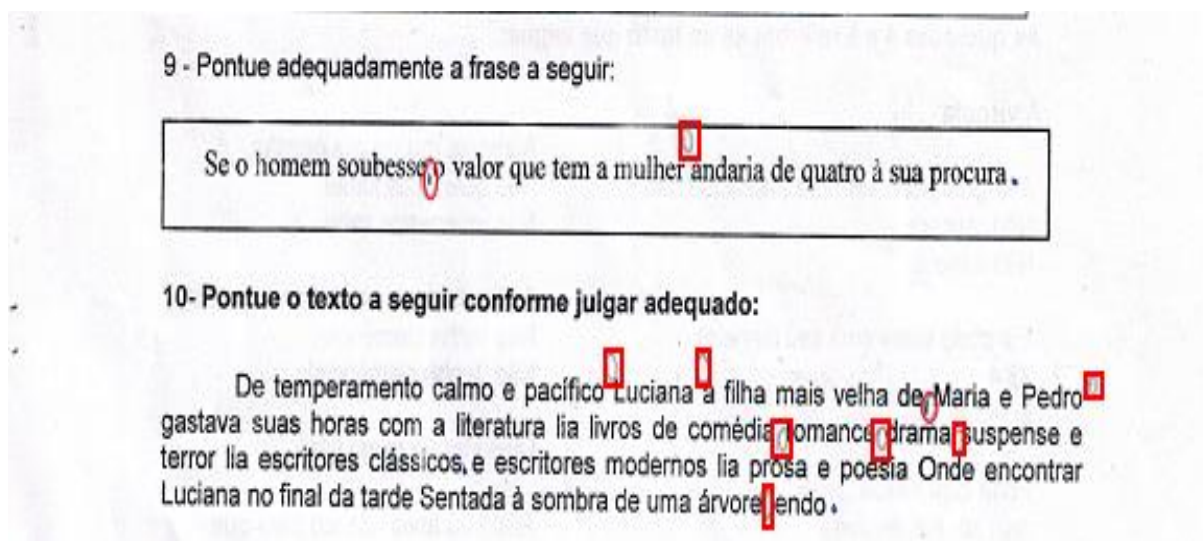
Com isso, cabe ao professor reforçar essa informação para o aluno e ele será capaz de reconhecer os contextos de usos da vírgula em esquema duplo.

Por meio das análises, percebemos que houve um significativo progresso do participante desde a atividade diagnóstica até a produção do texto argumentativo.

Na segunda atividade, este aluno já reconhecia as funções da vírgula de separar termos, bem como, identificou muitas fronteiras prosódicas, pontuando-as conforme a convenção. Habilidade esta, não demonstrada na atividade diagnóstica.

Segue a análise referente aos usos não convencionais da vírgula do (P8GE):

Figura 15– Atividade Diagnóstica - (P8GE)



Fonte: Atividade Diagnóstica

O aluno (P8GE) apresentou 10 (dez) usos não convencionais da vírgula na atividade diagnóstica, sendo: 02 (dois) por presença e 08 (oito) por ausência.

As regularidades sintáticas presentes nos usos apontados são, por presença: separação de verbo do seu complemento (soubesse, o valor que tem) e separação de termos com relação de subordinação entre eles (de, Maria); e por ausência: não marcação da inversão da ordem dos termos, não separação de termos de mesma função sintática, não marcação de inserção de termos, não separação de orações coordenadas.

Para a identificação das regularidades prosódicas, seguem as devidas configurações, conforme a pontuação atribuída pelo participante na questão 9:

(24) [Se o homem] φ [**soubesse,**] φ [o valor] φ [que tem] φ [a mulher] φ] I [andaria] φ [de quatro] φ [à sua procura.] φ] I <sup>21</sup>

A pontuação utilizada coincide com fronteira de frase fonológica, mas não de frase entonacional, na qual há uma estabilidade maior para o uso convencional da vírgula. (SONCIN, 2012)

Por coincidir com fronteira prosódica, este uso da vírgula denota a passagem do sujeito escrevente pelos eixos de representação da linguagem, conforme descritos por Corrêa(2004), principalmente pelo eixo de representação da gênese da escrita, no qual, a vírgula corresponde, literalmente, a pausa na fala, independentemente de esta pausa sinalizar fronteira de frase entonacional.

Ao indicar essa identidade com o eixo de representação da gênese da escrita, este uso sinaliza uma necessidade de reflexão do sujeito escrevente sobre os efeitos de sentido presentes no enunciado, para então, assinalar as pausas que requerem o uso da vírgula, conforme o sentido interpretado.

Essa não reflexão fica evidente quando o participante não desfaz a ambiguidade presente no enunciado, ao não indicar, por meio da vírgula, se quem tinha valor era o homem ou a mulher.

No tocante à questão 10, segue a configuração prosódica conforme a pontuação do aluno (P8GE):

(25) [De temperamento calmo e pacífico] I [Luciana] I [a filha] φ [mais velha] φ [**de, Maria e Pedro**] φ]<sup>22</sup> I [gastava suas horas com a literatura] I] [lia livros de comédia] I [romance] I [drama] I [suspense e terror] I [ lia escritores clássicos e escritores modernos] I [lia prosa e poesia.] I [Onde encontrar Luciana no final da tarde] I [Sentada] φ [à sombra de uma árvore] I [lendo.] I

A marcação não convencional da vírgula pela presença não coincide com

<sup>21</sup> Fronteiras prosódicas demarcadas considerando a vírgula após o termo mulher, indicando que esta é que tem muito valor.

<sup>22</sup> Destaque do uso pela presença da vírgula para uma melhor visualização

fronteira prosódica e sim, com o domínio da frase fonológica, cujo uso denota não identidade com cenário favorável ao uso da vírgula, portanto, seu uso não possui motivação fonológica.

Tal uso pode estar associado à falta de interesse pela análise da atividade proposta, denotando pouca atenção aos contextos de emprego da vírgula e incorrendo em uso aleatório e não refletido; ou até mesmo, ao desconhecimento da estrutura sintática da língua, por separar o argumento de seu elemento regente.

A figura 15 ilustra o texto dissertativo do aluno (P8GE):

Figura 16- Texto Argumentativo – (P8GE)

Picos PI, 04/33/39  
 Projeto Projeto Valmim  
 O motivo que se vem falar so-  
 bre alguns problemas que se  
 acontecendo na falta de compressão  
 no hospital dessa cidade como  
 pessoas chegam no hospital  
 precisando ser atendidas  
 rapidamente, e eles pas-  
 sam muito tempo para atender o paci-  
 ente, o paciente deve ficar  
 longe por conta do atendimento  
 que demora bastante. E por  
 conta disso a população  
 fica no Projeto por falta de  
 médicos e por falta de um  
 atendimento bom, e por isso  
 muitos, senhor Valmim  
 queremos a Redição  
 Parcial para a melhoria  
 dessa situação  
 "atenciosamente"

Fonte: Texto Argumentativo

O participante assinalou sete usos não convencionais da vírgula, sendo 6 (seis) por presença e 1 (um) por ausência. Esse resultado é significativo para análise, pois apesar de apresentar uma redução de usos não convencionais comparados à atividade diagnóstica, houve um aumento considerável desses usos pela presença da vírgula (de 02 para 06), ou seja, a redução se concentrou apenas em usos por ausência.



Neste aspecto, convém indagar: as aulas de vírgula com suporte na prosódia influenciaram no seu uso indiscriminado por este sujeito? Passemos às análises:

No tocante às regularidades sintáticas identificadas nos usos não convencionais da vírgula podemos destacar, pela presença: separação de termos subordinados, separação de verbo de seu complemento; e quanto a ausência: não marcação de vocativo.

No que tange às regularidades prosódicas destacamos: dos 6 (seis) usos por presença, 3 (três) são aleatórios, pois se encontram no domínio de frase fonológica, 2 (dois) coincidem com fronteiras de frase fonológica e 1 (um) coincide com fronteira de frase entonacional. O uso destacado pela ausência da vírgula coincide com fronteira de frase entonacional. Tais configurações prosódicas podem ser visualizadas a seguir:

- (26) [(O motivo)  $\phi$  (que eu vim)  $\phi$  (falar)  $\phi$  (sobre alguns problemas)  $\phi$  (**que, vem**)  $\phi$  (acontecendo)  $\phi$  (na falta)  $\phi$  (de compreensão)  $\phi$  (**no, hospital**)  $\phi$  (dessa cidade)  $\phi$ ] | [(como vemos)  $\phi$  (pessuas)  $\phi$  (**chegam,)**  $\phi$  (no hospital)  $\phi$  (precisando)  $\phi$  (ser atendido)  $\phi$  (rapidamente,)  $\phi$  ( e eles passam,)  $\phi$  (muito tempo)  $\phi$  (para atender)  $\phi$  (o paciente,)  $\phi$ ] | [(o paciente)  $\phi$  (deve)  $\phi$  (ficar)  $\phi$  (louco)  $\phi$  (**por conta,)**  $\phi$  (do atendimento)  $\phi$  (que demora)  $\phi$  (bastante,)  $\phi$ ] | [(E por conta disso)  $\phi$  (**a, população**)  $\phi$  (fica)  $\phi$  (no prejuízo)  $\phi$  (por falta)  $\phi$  (de médicos)  $\phi$  (e por falta)  $\phi$  (de um atendimento)  $\phi$  (bom,)  $\phi$ ] | [ e por esses motivos,)  $\phi$ ] | [( **senhor Valmir** )  $\phi$ ] | [(queremos)  $\phi$  (é pedidos)  $\phi$  (**providências,)**  $\phi$  (para a melhoria)  $\phi$  (dessa situação.)  $\phi$  ] |

Por meio dessa configuração prosódica, vemos que os usos não convencionais da vírgula são predominantes em contextos coincidentes com domínio de frase fonológica, por segmentarem termos agregados em um mesmo sintagma fonológico.

Estes usos evidenciam uma escala oposta à observada para as motivações fonológicas para o uso da vírgula: domínio de frase fonológica > fronteira de frase fonológica > fronteira de frase entonacional.

Assim, tal como na atividade diagnóstica, os usos não convencionais da vírgula assinalam, predominantemente, posições não refletidas da vírgula, com pouca atenção do sujeito escrevente.

Sobre a indagação feita anteriormente quanto ao aumento do número de usos não convencionais da vírgula por presença para este participante, podemos assegurar

que não são reflexos da aula que abordou aspectos prosódicos como complementares aos sintáticos, mas sim, podem indiciar a desatenção dada ao assunto pelo escrevente, bem como, a sua dificuldade de representação da linguagem na sua esfera escrita.

Essa dificuldade pode ser confirmada pelo uso de letras maiúsculas no meio de palavras ou em posições não adequadas no período, pelas incorreções ortográficas presentes, pela organização e disposição dos parágrafos, entre outros.

Assim, as motivações para os usos não convencionais da vírgula são de base individual e refletem a não incorporação da linguagem escrita pelo sujeito escrevente, individualidades estas, que sinalizam a necessidade de um acompanhamento sistematizado deste aluno para a minoração de sua dificuldade de representação da escrita.

Passemos à análise dos textos argumentativos dos participantes do grupo controle.

#### 5.4.2 Grupo Controle

Representado pelo 9º ano B, o GC apresentou um resultado menos satisfatório que o GE.

A seguir, dispomos as análises individuais dos questionários diagnósticos e dos textos argumentativos dos participantes: P5GC e P7GC.

Figura 17– Questionário Diagnóstico (P5GC)

9 - Pontue adequadamente a frase a seguir:

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

10- Pontue o texto a seguir conforme julgar adequado:

De temperamento calmo e pacífico, Luciana a filha mais velha de Maria e Pedro gastava suas horas com a literatura, lia livros de comédia, romance, drama, suspense e terror, lia escritores clássicos e escritores modernos, lia prosa e poesia. Onde encontrar Luciana no final da tarde Sentada à sombra de uma árvore lendo .

Fonte: Pesquisa Direta

Na questão 9, o (P5GC) demonstrou um excelente desempenho ao utilizar a vírgula após a palavra mulher, atribuindo a ela muito valor e desfazendo a ambiguidade presente no período. Tal uso convencional da vírgula coincidiu com fronteira de frase entonacional.

Já na questão 10, o (P5GC) assinalou 10 (dez) usos não convencionais da vírgula, assim distribuídos: 03 por ausência, 03 por presença e 04 por troca por outro sinal de pontuação.

As não marcações da vírgula sugerem os seguintes contextos sintáticos: isolar oração intercalada e separar oração coordenada.

As marcações por presença sinalizam a seguinte regularidade sintática: vírgula antes da conjunção *e*, com mesmo sujeito.

As marcações por troca indicam o seguinte contexto sintático: entre orações de um mesmo período e final de oração.

As configurações prosódicas para os usos não convencionais da vírgula apontados na questão 10 estão dispostos a seguir:

- (27) [De temperamento calmo e pacífico,] | [**Luciana**] | [a filha mais velha de Maria e **Pedro**] | [gastava suas horas com a **literatura,**] |] [lia livros de comédia,] | [romance,] | [drama,] | [(**suspense,**) $\phi$ (**e terror,**)  $\phi$ ] | [(lia)  $\phi$  (escritores)  $\phi$  (**clássicos,**)  $\phi$  (e escritores)  $\phi$  (**modernos,**)  $\phi$ ] | [(lia)  $\phi$  (**prosa,**)  $\phi$  (**e poesia,**)  $\phi$ ] | [Onde encontrar Luciana no final da tarde] | [Sentada à sombra de uma **árvore**] | [lendo.] |

Dos usos não convencionais destacados, 07(sete) coincidem com fronteira de frase entonacional. Destes sete, três são por ausência e quatro por presença (troca por outro sinal). Os três usos configurados pela ausência da vírgula marcam posição de frase entonacional não final. Já os quatro usos assinalados por troca coincidem com fronteira de frase entonacional final, configurando pausas, mas não pausas que devem ser assinaladas pela vírgula e sim por: dois pontos, ponto e vírgula ou ponto final.

Os outros 03 (três) usos assinalados por presença coincidem com fronteiras de frase fonológica e estão posicionados antes da conjunção *e*.

Percebemos que fronteiras prosódicas condicionam os usos não convencionais da vírgula, o que denota certo conhecimento do participante sobre a constituição prosódica da língua.



Passemos à análise do texto argumentativo do P5GC:

Figura 18– Texto Argumentativo (P5GC)

Rio de Janeiro, 07 de Novembro de 2019.  
 Assunto: Sites de internet.

Querido primo, venho por meio desta carta  
 te informar que mês passado comprei um  
 celular pelo site e **[infelizmente]** não veio o  
 celular e sim **[e sim]** um tijolo, resulto pelo minha  
 mãe **[o]** que vai comprar um computador  
 pela internet **[o]** como te falar **[o]** para ter muita  
 cuidado, existem vários sites ruins, mas  
 também alguns não fiáveis **[o]** fiquei muito  
 triste, pois estava ansioso para ter um  
 celular novo,  
 Dado de, fique atento.

Fonte: Pesquisa Direta

No texto argumentativo, os usos não convencionais da vírgula assinalados pelo P5GC totalizaram 07(sete), sendo 03 (três) por ausência, 02(dois) por presença e 02(por troca). Tal resultado configura uma evolução do participante com relação à atividade diagnóstica, na qual apresentou 10(dez) usos não convencionais deste sinal de pontuação.

Tais usos evidenciam como regularidade sintática a não marcação de: termos intercalados, explicativos e com ênfase. E sinalizam a marcação de: orações subordinadas substantivas objetivas diretas.

No tocante à análise prosódica, segue a distribuição em frases fonológicas e entonacionais:

- (28) [Querido primo,] | [venho por meio desta carta te informar que] | [mês passado] |  
 [comprei um celular pelo site e] | **[infelizmente]** | [(não veio) φ (o celular) φ (e sim)

Φ]I [um tijolo]I. [(soube) φ (pela minha **mãe,)** φ (que você) φ (vai comprar) φ ( um computador) φ (pela **internet, )** φ ]I [(quero **te falar,)** φ (para ter) φ (muito cuidado,) φ]I [(existem) φ (vários sites) φ (seguros,) φ ]I [(mas também alguns são) φ **faixadas,)** φ]I [(fiquei) φ ( muito triste,) φ]I [(pois estava) φ (ansiosa) φ (para ter) φ (um celular) φ (novo.) φ]I.

Dos usos destacados, 05(cinco) coincidem com fronteira de frase entonacional e 02(dois) com fronteira de frase fonológica.

Dentre os cinco usos coincidentes com frase entonacional, 03(três) se referem a fronteiras de frases entonacionais não finais e 2 (dois) a fronteiras de frases entonacionais finais, sendo estes, compatíveis com pontos finais.

Os dados prosódicos evidenciam que o sujeito escrevente possui um conhecimento abstrato sobre a organização prosódica da língua, pois sabe identificar contextos favoráveis à ocorrência de pausas, mesmo que não abonadas pela gramática normativa para a colocação da vírgula ou conflitante com outro sinal de pontuação.

A figura 18 ilustra o questionário diagnóstico do P7GC:

Figura 19 – Questionário Diagnóstico (P7GC)

9 - Pontue adequadamente a frase a seguir:

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

10- Pontue o texto a seguir conforme julgar adequado:

De temperamento calmo e pacífico, Luciana a filha mais velha de Maria e Pedro gastava suas horas com a literatura lia livros de comédia, romance, drama, suspense e terror lia escritores clássicos e escritores modernos, lia prosa e poesia Onde encontrar Luciana no final da tarde Sentada à sombra de uma árvore tendo.

Fonte: Pesquisa Direta

Na questão 9, o P7GC identificou o sentido do texto ao empregar a vírgula após a palavra mulher, atribuindo a esta, muito valor. Com este uso, a ambiguidade presente no enunciado foi desfeita.

Como a posição de uso da vírgula coincide com fronteira de frase entonacional, podemos afirmar que o participante tem conhecimento da formação dos constituintes

prosódicos, transferindo este conhecimento para a sua maneira de pontuar o texto.

Na questão 10, o participante apresentou 05(cinco) usos não convencionais da vírgula que denotam os seguintes contextos sintáticos: não marcação de oração intercalada; não separação de orações coordenadas; troca por outros sinais como interrogação e ponto e vírgula.

Para a definição das regularidades prosódicas presentes nos usos destacados, realizamos as seguintes configurações:

- (29) [De temperamento calmo e pacífico,] | [**Luciana**] | [a filha mais velha de Maria e **Pedro**] | [gastava suas horas com a literatura] | | [lia livros de comédia,] | [romance,] | [drama,] | [suspense e terror] | [(lia)  $\phi$  (escritores)  $\phi$  (clássicos)  $\phi$  (e escritores)  $\phi$  (**modernos,)**  $\phi$ ] | [(lia)  $\phi$  (prosa)  $\phi$  (e poesia)  $\phi$ ] | [Onde encontrar Luciana no final da **tarde,**] | [Sentada à sombra de uma **árvore**] | [lendo.] |

Os cenários de uso e não uso da vírgula são coincidentes com fronteiras de frase entonacional. Com a marcação da vírgula após as palavras *modernos* e *tarde*, o participante foi capaz de identificar a fronteira prosódica cuja pausa seria pertinente. Faltou um pouco de reflexão sobre que sinal de pontuação representaria essa pausa na escrita, configurando em trocas que culminaram na escolha inapropriada da vírgula para representá-las.

No uso após a palavra *modernos*, esta pausa aparece após uma sequência de enumerações, cujo uso requer uma pausa maior que a vírgula, no caso, uma pausa representada pelo ponto e vírgula.

Já no emprego após a palavra *tarde*, esse reconhecimento de fronteira de frase entonacional não observou se a variação de altura do tom (frequência fundamental-F0) seguia uma ordem ascendente ou descendente. Como o tom para a frase era ascendente, resultando no aumento da altura e da curva entonacional, o sinal de pontuação a ser utilizado seria a interrogação e não a vírgula.

A não marcação da vírgula após os termos *Luciana*, *Pedro* e *árvore* configuram o não reconhecimento, pelo participante, desses cenários como propícios para o emprego da vírgula, talvez por não identificar as fronteiras entonacionais presentes ou, por identificá-las, mas não as associar às pausas na escrita.

Passemos à análise do texto argumentativo produzido pelo participante (P7GC), quanto as regularidades sintáticas e prosódicas:

Figura 20– Texto Argumentativo (P7GC)

Pirass, 07 de Novembro de 2019

Assunto: Prédio escola

Prezada governadora,

venho por meio desta carta reclamar da situação da minha escola, o prédio em que eu estudo não pertence ao prédio escolar oficial da escola, as alunas mal podem sentar em uma cadeira que se quebra, a escola tem que pagar, a escola mal tem dinheiro para comprar lanches para as alunas, mas alunas mal tem um refeitório para lanchas, mas por causa do espaço que é muito pequeno, as alunas quando chegam na escola não encontram cadeiras para se sentarem, as alunas tem que andar de sala em sala para encontrarem cadeiras, ainda temos que enfrentar a falta de professores, e as alunas tem a situação de chegar na escola e não ter aula por um bom tempo devido as greves, então, governadora, me ajude, ajude nossa escola, porque se continuar assim, um dia não teremos um dia para estudar.

Atenciosamente,

Fonte: Pesquisa Direta

Comparando o desempenho do participante nas atividades realizadas, percebemos o aumento das ocorrências não convencionais da vírgula na atividade de produção de texto, passando de 5 (cinco) para 10 (dez).

Dentre as regularidades sintáticas podemos elencar a não marcação de: orações intercaladas, orações e expressões explicativas, apostro. E a marcação de: pausa que configura o uso de dois pontos e não de vírgula.

Os contextos de uso e não uso da vírgula tiveram as seguintes configurações prosódicas:

- (30) [Venho por meio desta carta reclamar da situação da minha **escola**,] [o prédio que eu estudo não pertence ao prédio escolar oficial da escola,] [as alunas mal podem sentar em uma cadeira que **[se quebra]**] a escola tem que pagar,] [a escola mal tem dinheiro para comprar lanches para os

alunos,]I [nós alunos mal temos um refeitório para lancharmos por causa do espaço] I [que é muito pequeno,]I [(os alunos)  $\phi$ ]I [**quando chegam na escola**]I [não encontram cadeiras para se sentarem,]I [**às vezes**]I [tem que andarem de sala em sala para encontrarem **cadeiras**,]I [e ainda temos que enfrentar a falta de professores,]I [e [(às vezes) $\phi$ ]I temos a situação de chegar na escola e não ter aula por um bom tempo devido as greves,]I [então]I [**Sr. Governador**]I [nos ajude,]I [ajude nossa escola]I [porque [ (se continuar) (**assim**,)  $\phi$ ]I um dia não teremos um lar para estudarmos.] I

Os usos não convencionais da vírgula, tanto por presença, quanto por ausência, coincidem com fronteiras prosódicas de frases entonacionais.

Quando essas fronteiras prosódicas sinalizam frases entonacionais finais há a tendência de troca entre os sinais de pontuação. Quando marcam fronteiras de frase entonacional não final, os empregos por presença e ausência prevalecem, sendo estes últimos mais frequentes.

Pela pontuação de outros trechos do texto vislumbramos o reconhecimento do participante de estruturas prosódicas que possibilitam o uso da vírgula.

Contudo, embora reconheça tais fronteiras, o participante ainda incorreu em muitos usos não convencionais ao não marcar a vírgula em posições reconhecidas sintática e prosodicamente.

As análises dos textos individuais evidenciaram o conhecimento que o escrevente possui sobre a estrutura prosódica da língua, mesmo que não sistematizado. Essa sistematização deve ser promovida no ambiente escolar.

Caberá ao professor de língua portuguesa explorar esses conhecimentos por meio de práticas de linguagem oral e escrita, levando o aluno a refletir sobre os usos dos sinais de pontuação e sua função nos textos, sistematizando os contextos prosódicos favoráveis ao emprego da vírgula e apresentando a estrutura sintática dos enunciados sem se prender às nomenclaturas gramaticais, mas favorecendo a observação dos contextos, tanto orais, quanto escritos, em que podem ser estabelecidas pausas que possibilitam ou requerem o uso da vírgula.



## 5.5 Proposta de Intervenção

Este tópico destina-se a apresentar uma proposta didática para o uso da vírgula que alia aspectos prosódicos aos sintáticos, considerando o caráter heterogêneo da escrita e multidimensional da linguagem.

Partindo dos resultados dessa pesquisa, apontados tanto pelo diagnóstico, quanto pelas análises de textos argumentativos, delineamos as regularidades sintáticas e prosódicas marcantes nos usos não convencionais da vírgula, focando as atividades da proposta de intervenção nos contextos mais frequentes: o interior das orações.

Ancoradas na teoria da Fonologia Prosódica proposta por Nespor e Vogel(1986) e nas postulações que Chacon(1998), Corrêa (2004), Soncin e Tenani (2015) tecem acerca da escrita, pontuação e análise de vírgulas, bem como nas prescrições dos gramáticos Cunha e Cintra (2008) e Rocha Lima (2001) e nas considerações de Abreu (2003) e Ferrarezi Júnior (2018 ), elaboramos um Objeto de Aprendizagem (OA), nas versões *mobile* e *desktop*, com disponibilização gratuita na *Play Store* e na *web*, para uso nos *smartphones*, *tablets*, computadores de mesa ou *notebooks*, a fim de possibilitar diversas formas de acesso ao seu conteúdo por professores, discentes e demais interessados na aprendizagem lúdica da vírgula.

O desenvolvimento de objetos de aprendizagem é uma prática recente que vem se expandindo nos últimos anos, em virtude do investimento do Ministério da Educação, através da Rede Internacional Virtual de Educação (Rived) e da Escola do Futuro da Universidade de São Paulo.<sup>23</sup>

Mas, afinal, o que são os objetos de aprendizagem?

Diante das definições disponíveis, optamos pela enumerada por Audino e Nascimento (2010, p. 141), que incluem os objetos de aprendizagem como sendo "recursos digitais dinâmicos, interativos e reutilizáveis em diferentes ambientes de aprendizagem elaborados a partir de uma base tecnológica."

Por meio desta definição é possível delimitar o campo de atuação do objeto de aprendizagem, diferenciando-o dos demais materiais didáticos disponíveis para promover o ensino-aprendizagem. Para que o recurso didático seja objeto de

---

<sup>23</sup> Informações disponíveis em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/o-que-sao-objetos-de-aprendizagem/29154>, acesso dia 19/01/2019.

aprendizagem, esse recurso deve ser digital, ser elaborado a partir de uma base tecnológica e possuir caráter de reutilização.

O crescente avanço tecnológico e a inserção automática da geração estudantil do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) neste progresso, a denominada geração z (nascidos entre 1996 e 2010), nos levou a utilizar essa tecnologia a favor da educação.

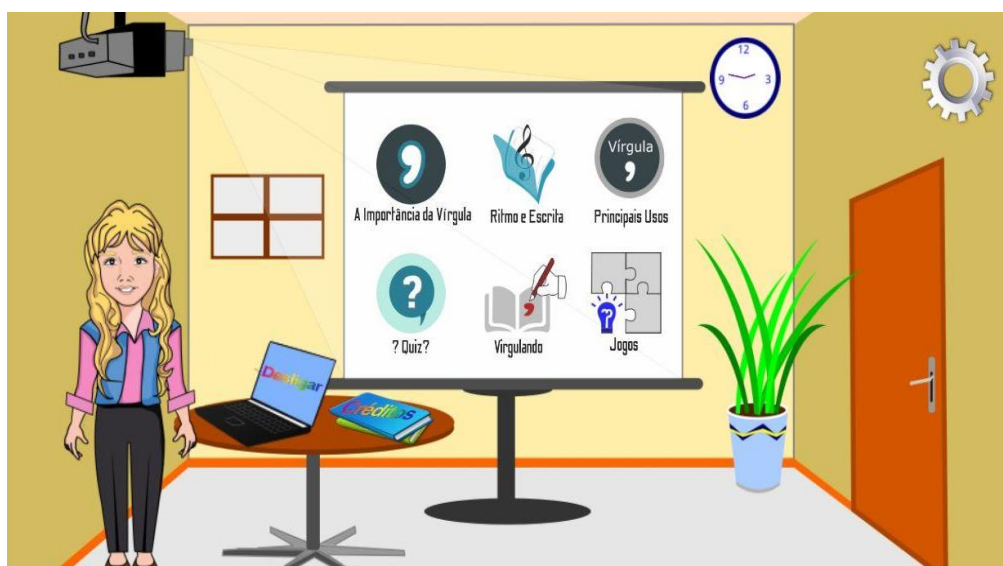
Tendo o *smartphone* facilitado o acesso à internet, e, com isso, à informação digital, as mensagens mais acessadas por esse público são recheadas de conteúdos visuais como vídeos curtos, fotos e jogos, o que torna esses formatos mais interessantes aos discentes. Assim, supomos que suportes tecnológicos de aprendizagem que congregam esse tipo de informação despertam mais o interesse desses discentes, contribuindo para uma aprendizagem mais eficaz.

Apesar dessa aplicabilidade dos OAs, eles não substituem, nem subestimam, o papel do professor, que continua sendo o principal mediador da aprendizagem, sendo o OA apenas um apoio à sua atuação.

É válido ressaltar que o OA é mais um suporte didático ao ensino, o que não o torna o único meio de promoção da aprendizagem. O seu uso deve ser planejado e aliado a outros recursos disponíveis.

Motivadas por um ensino mais dinâmico, interativo e integrador de vários caracteres como som, imagem, animação, textos e jogos, elaboramos o objeto de aprendizagem denominado: Virgulando, cuja tela inicial está representada na figura 21:

Figura 21 – Tela Inicial do Aplicativo - Virgulando



Fonte: Pesquisa Direta - Aplicativo

Tal aplicativo pode ser acessado gratuitamente na sua versão *desktop* por meio do link: <http://virgulando.surge.sh/>, com a opção de jogar online ou baixar no computador ou *notebook*, sendo compatível com os sistemas operacionais Linux e Windows, como também pode ser acessado na sua versão *Android*, disponível de forma gratuita na loja *Play Store*.

De forma geral e resumida este OA é composto por seis níveis dispostos em uma sequência didática, cujo acesso ao nível seguinte só é liberado após a conclusão do nível em uso.

No primeiro nível, intitulado “A importância da Vírgula”, é feita uma introdução ao assunto com suporte na prosódia e semântica. No nível 2, denominado: Ritmo e Escrita, apresentamos atividades cuja opção por utilizar ou não a vírgula interfere no resultado da história e na sua entonação. No nível 3, intitulado “Principais Usos”, dispomos de atividades de encaixe para a reestruturação sintática da frase e a reflexão sobre o uso ou não da vírgula- período simples e na derivação de orações – período composto. No nível 4, denominado: Quiz, apresentamos dez questões reflexivas sobre a vírgula, no nível 5, intitulado “Virgulando”, exibimos três textos para pontuar e, por último, no nível 6, denominado: Jogos, dispomos de dois jogos que revisam os principais contextos de uso e não uso da vírgula, conforme apresentados nas atividades anteriores.

Para direcionar melhor o uso deste OA pelo professor, projetamos a seguir indicações de atividades e informações técnicas necessárias para a sua utilização, seja na sala de aula, na sala de informática ou no próprio celular:

## Introdução

A pontuação surgiu como um mecanismo facilitador da comunicação escrita, tendo na vírgula, sua maior representação, por ser o sinal mais frequente nos textos escritos. Em virtude dessa frequência, seu uso se mostra o mais complexo dentre os sinais de pontuação, por isso, a necessidade de adequá-lo ao sentido do texto, utilizando-se das mais variadas possibilidades de expressão de uso da língua.

Com o intuito de promover o uso mais adequado da vírgula e facilitar o seu emprego, elaboramos este OA que agrega aspectos prosódicos aos sintáticos e



semânticos, por meio de um ambiente dinâmico e interativo, que julgamos capaz de promover a reflexão do sujeito atuante na linguagem.

### Objetivo

Refletir sobre a importância da vírgula para a manutenção do sentido do texto, empregando este sinal de pontuação com base na estruturação sintática e nos conhecimentos que os educandos já possuem sobre a organização prosódica da língua.

### Pré-requisitos

Ser um sujeito atuante em Língua Portuguesa, detentor de conhecimentos de leitura e escrita e cursar, no mínimo, o 6º ano do Ensino Fundamental.

### Tempo previsto para a atividade

Sugerimos que, ao expor o conteúdo sobre vírgulas, o professor procure organizar suas aulas em uma sequência didática que aborde a perspectiva apresentada neste objeto.

O tempo de utilização deste objeto dependerá da forma como o professor organizará as suas aulas: se incluindo o OA como item da aula, explorando-o parcialmente, para uma melhor fixação do conteúdo e estímulo à reflexão, ou se utilizando como atividade prática após a exposição do conteúdo.

As atividades propostas neste OA podem ser desenvolvidas em três aulas de 50 min, uma aula para cada aspecto apresentado: 1- A importância da vírgula, 2- vírgula, sintaxe e prosódia e 3- testes e Jogos, envolvendo a sala de aula e o laboratório de informática.

### Na sala de aula

Como sugestão, a aula pode ser introduzida com a apresentação do texto de uma campanha publicitária da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), produzido pelo cordelista José Walter Pires, que demonstra de forma elucidativa a relevância da vírgula para estabelecer sentido ao enunciado:

### A Vírgula

A vírgula pode ser uma pausa... ou não.  
Não, espere.  
Não espere.

Ela pode sumir com seu dinheiro.  
23,4.  
2,34.

Pode ser autoritária.  
Aceito, obrigado.  
Aceito obrigado.

Pode criar heróis.  
Isso só, ele resolve.  
Isso só ele resolve.

E vilões.  
Esse, juiz, é corrupto.  
Esse juiz é corrupto.

Ela pode ser a solução.  
Vamos perder, nada foi resolvido.  
Vamos perder nada, foi resolvido.

A vírgula muda uma opinião.  
Não queremos saber.  
Não, queremos saber.

Uma vírgula muda tudo.

ABI: 100 anos lutando para que ninguém mude uma vírgula da sua informação<sup>24</sup>

O professor poderá escolher alguns pares de frases para analisar o sentido juntamente com os alunos. Poderá, através desses sentidos, propor uma encenação de peças teatrais abordando diferentes histórias, a partir da alteração da posição da vírgula nessas frases, ou em outras frases como: não, quero estudar! Não quero estudar! Não, tenha clemência! Não tenha clemência! Explorando a entonação e o sentido.

São inúmeras as possibilidades de ensino para o uso da vírgula, podendo envolver recitação de poemas e audição de músicas para, após a audição, os alunos realizarem a pontuação do texto escrito, considerando o sentido atribuído pela entonação dos áudios.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.enemvirtual.com.br/uma-virgula-tambem-pode-cortar-fundo/>, acesso em 23/01/2020.

A forma de introdução ao assunto fica a critério do professor. É importante destacar que essa introdução deve promover a discussão do tema, refletindo sobre a importância da vírgula para atribuir sentido ao texto.

A promoção dessas discussões devem considerar os aspectos prosódicos como aliados aos sintáticos, a heterogeneidade constitutiva da escrita e a multidimensionalidade da linguagem. Assim, as atividades de reflexão deverão sempre associar práticas orais e escritas, como um contínuo, em que uma prática constitui e complementa a outra.

Como suporte didático a essa introdução, o professor pode utilizar a primeira e segunda atividades do OA, intituladas: A importância da vírgula e Ritmo e Escrita. Tais atividades abordam a vírgula aliando aspectos prosódicos e semânticos.

Feita essa introdução, o professor apresenta o conteúdo conforme a estruturação sintática. Essa exposição deve explorar a reflexão do aluno sobre a estrutura da língua. Sugere-se que a abordagem seja feita com tarjetas contendo, cada uma, um termo da oração, destacados em cores diferentes.

Apresentar inicialmente os termos da ordem canônica: SUJEITO – VERBO – COMPLEMENTO(S), dispostos nesta ordem e, aos poucos, ir acrescentado outros termos ao enunciado e invertendo a ordem desses termos, indicando quando devemos ou não utilizar a vírgula no interior das orações, destacando que esses usos foram formulados com base na organização prosódica da língua, pois todos eles coincidem com fronteiras prosódicas.

Após essa exposição, sugerimos a utilização da atividade: Conectando Termos, disponível no nível -3: Principais Usos, do OA, cuja tela está representada pela figura 22:

Figura 22 – Conectando Termos



Passada a análise da vírgula no período simples, segue-se a análise do período composto. Destacar que o período composto é derivado do período simples, portanto, a vírgula assume empregos similares nestes contextos. Demonstrar essa similaridade por meio de exemplos. Destacar que a vírgula é utilizada para separar orações devido haver formação de fronteiras prosódicas, nas quais, podem ocorrer pausas.

Após essa exposição, sugerimos a utilização da atividade do OA- Derivando Orações, disponível no nível 3- Principais Usos.

Na sala de computadores

A utilização deste OA na sala de informática pode ser feita por meio de computadores com ou sem acesso à internet, que possuam o sistema operacional *Linux*, baseado em *Debian* versão *Kernel* 3.0 ou superior, ou *Windows* versão 7 ou superior, disponível para download em <http://virgulando.surge.sh/>

Para os computadores sem acesso à internet, o aplicativo deverá ser baixado em outro dispositivo e depois ser instalado no computador. Uma vez baixado, este OA pode ser executado a qualquer momento, sem a necessidade de conexão com a internet.

Este aplicativo também conta com uma versão mobile, que está presente na loja de aplicativos da *Google*, a *Play Store*, cuja disponibilização é gratuita. É suportado por celulares que possuam o sistema operacional *Android* versão 5.0 *Lollipop*, ou superior.

Sugerimos as atividades dos níveis 4 ao 6 para aplicação na sala de informática, cuja utilização deve sempre ser mediada pelo professor.

O uso desses níveis na sala de informática não esgota suas possibilidades de aplicação em outros espaços, como a sala de aula. Essas indicações são apenas sugestivas.

Questões para discussão

O professor pode propor atividades envolvendo os conteúdos abordados, tais como: solicitar que os alunos redijam textos argumentativos, observando o emprego da vírgula nestes textos e destacando os usos não convencionais.

Feito este levantamento, o professor pode elaborar atividades de uso da vírgula, focando nas regularidades não convencionais apresentadas e assim, contribuir para a minoração desses empregos não convencionais, sempre buscando promover a discussão e reflexão dos educandos para os usos da vírgula e para a compreensão desses usos.

#### Avaliação

O aluno poderá ser avaliado durante todo o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo abordado, cabendo ao professor, principal mediador da aprendizagem, destacar aspectos positivos e negativos em cada justificativa de uso da vírgula apontada pelos discentes durante as discussões, observando se foram capazes de utilizar a vírgula com apoio na prosódia e com conhecimento mais significativo da sintaxe, reconhecendo o seu valor para o texto escrito.

## 6 CONCLUSÃO

“Como sugestão de trabalho pedagógico, melhor seria tratar a pontuação como um caminho possível para pôr aprendizes da escrita em contato com a complexidade da linguagem”.

*(Chacon, 1998, p. 283)*

Esta pesquisa teve como principal proposta a adoção de abordagens teóricas diferenciadas para o ensino da vírgula em duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual do município de Picos-PI, seguida da análise de usos não convencionais deste sinal de pontuação em textos argumentativos produzidos pelos alunos após a abordagem teórica sobre a vírgula.

Procurando identificar as motivações para os usos não convencionais da vírgula e assim delimitar as regularidades sintáticas e prosódicas presentes nestes usos, elegemos dois grupos de análise: um controle, representado pelo 9º ano B e um experimental, representado pelo 9º ano A.

Essa divisão em grupos com abordagens teóricas diferenciadas sobre a vírgula procurou confirmar a hipótese levantada no início da pesquisa de que o processamento da linguagem é prosodicamente conduzido, por isso, um ensino de vírgulas que congrega aspectos sintáticos e prosódicos na sua condução atinge patamares de aprendizagem mais satisfatórios por refletirem a composição heterogênea da linguagem.

De fato, os resultados apontados por esta pesquisa confirmaram nossa hipótese, demonstrando um rendimento do grupo experimental (cuja abordagem teórica agregou aspectos sintáticos e prosódicos ao ensino da vírgula) mais satisfatório que o do grupo controle.

No tocante às regularidades sintáticas mais frequentes nos textos argumentativos, os resultados evidenciaram que existem mais ocorrências pela ausência da vírgula e o contexto deste uso não convencional está centrado no interior das orações, o que pode denotar pouco conhecimento dos discentes sobre as normas convencionadas para o uso da vírgula, bem como, pouca reflexão.

No que tange às regularidades prosódicas, os resultados indicaram que os contextos para os usos não convencionais da vírgula estão relacionados a fronteiras de frases entonacionais não finais, ambiente este, propício para a ocorrência de pausa passível de ser assinalada por vírgula. Tal resultado denota um conhecimento da estrutura prosódica da língua pelos educandos, mesmo que de forma inconsciente.

Com base nos resultados alcançados pudemos traçar uma possível estratégia metodológica para a condução do ensino convencional de vírgulas: levar o educando a refletir sobre a estrutura da língua, apresentando os diferentes contextos em que a vírgula pode ser utilizada conforme a prescrição gramatical. Mas esta análise deverá ser conduzida pela prosódia, por meio dos seus suportes como entonação, ritmo, tom, melodia, com atividades que explorem práticas orais e escritas.

Ao empreender as práticas orais e escritas o educador precisa reconhecer a composição heterogênea da linguagem, em que o oral e o letrado se fundem, formando um *continuum*, sendo que um não se sobrepõe ao outro, mas se complementam. (CORRÊA, 2004). Devem reconhecer também que a linguagem é composta por múltiplas dimensões (fônica, sintática, textual e enunciativa) e todas elas devem ser levadas em conta no ato da escrita. (CHACON, 1998).

Com essas bases conceituais, o docente poderá unir o que há de mais promissor em cada teoria linguística e adequá-las à necessidade da sala de aula em que atua. Para o ensino da vírgula, já que as regras convencionadas para o seu uso coincidem em 100% com as fronteiras prosódicas, conforme apontam Soncin e Tenani (2015), o educador poderá apresentar diversos exemplos com intercalação, inversão e inserção de termos, com foco na entonação, para que os educandos observem e reflitam sobre essas estruturas, sempre os fazendo atentar para o sentido dos enunciados e indicando que o autor do texto deve adotar também a visão de leitor.

Ao reconhecerem esses contextos e ao se colocarem como leitores de seus próprios textos, os educandos serão capazes de utilizar a vírgula de forma mais natural e intuitiva, incorrendo em menos usos não convencionais. Serão também capazes de reconhecerem estruturas ambíguas passíveis de correção com a simples colocação da vírgula.

Motivadas por esta metodologia, elaboramos uma proposta de intervenção procurando promover essa reflexão no aprendiz, tendo a prosódia como complementar da sintaxe.

É válido ressaltar que a proposta interventiva sugerida não consiste em um mecanismo capaz, por si só, de minorar os usos não convencionais da vírgula, mesmo porque, tais usos são reflexos não só da dificuldade de assimilação dos contextos sintáticos e suas complexas nomenclaturas e da não exploração dos contextos prosódicos que favorecem o uso da vírgula, mas também da dificuldade de representação da escrita como um todo demonstrada pelos educandos, conforme apontado na análise individual dos textos.

Outro fator que pode ter contribuído para a dificuldade de uso deste sinal de pontuação residiu na escassa prática de leitura pelos discentes, bem como na pouca produção de texto escrito, já que os alunos demonstraram um certo distanciamento da leitura e da escrita, dados estes apontados pelo questionário diagnóstico.

Assim, para que o ensino de língua materna seja promissor da reflexão e essa reflexão possa sistematizar as práticas de escrita formal, esse ensino deve pautar-se na diversidade de práticas capazes de congrega a amplitude linguística, o que inclui práticas efetivas de oralidade e escrita.

Esse direcionamento de escrita que reconhece o ato de transpor para o papel impressões do sujeito escrevente e entende esse ato como um processo inacabado (CORRÊA, 2004), em construção e passível de reconfigurações a cada olhar do leitor e do próprio escritor, deve ser dado ao ensino de língua materna como um todo, o que inclui o ensino da vírgula.

Tal proposta didática encontra respaldo no mais atual documento norteador das práticas pedagógicas – a BNCC – cujo tratamento dado à pontuação reconhece o caráter prosódico e enunciativo da escrita e aponta mecanismos de utilização dessas práticas ao descrever as habilidades a serem atingidas em cada etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais, bem como ao definir o campo de atuação, as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento de cada habilidade descrita, ampliando a menção ao assunto atribuída pelos PCN e direcionando melhor o trabalho do professor, agente multiplicador dessas práticas apontadas na teoria.

Os resultados de um ensino de língua materna mais promissor da aprendizagem parecem estar centrados na atuação do professor, mas isso não significa que ele é o único responsável por dar a devida aplicabilidade à teoria, necessitando da integração e compromisso de toda a comunidade educativa envolvida no processo de ensino-aprendizagem e, como já apontado anteriormente, da constante capacitação.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio S. **Gramática mínima: para o domínio da língua padrão**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003 [2012]. 3ª edição.

ÂNGELO, M.C; SANTOS, R.S. **Duração de sílabas em fronteira de frase fonológica na produção de sentenças sintaticamente ambíguas do português brasileiro**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ARAÚJO-CHIUCHI, A. C. **Usos não convencionais da vírgula em textos de alunos da quinta série/sesto ano do Ensino Fundamental**. São José do Rio Preto; [s.n], 2012.

ARAÚJO-CHIUCHI, A. C. **O uso de vírgulas: evidências da heterogeneidade da escrita**. Estudos Linguísticos, São Paulo, 2011.p. 488-497.

AUDINO, Daniel Fagundes; NASCIMENTO, Rosemy da Silva. **Objetos de aprendizagem- diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação**. Revista Contemporânea da Educação, vol. 5, n. 10, jul/dez 2010. P.128-148.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães [et al]. Campinas/SP: Pontes, 1989.

BISOL, Leda. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 259-270.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 10/01/2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Entoação e Fonologia**. Estudos Linguísticos, jan - abr 2012; 8-22.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Marcadores prosódicos na escrita**. Estudos linguísticos. XVIII Anais de Seminários do GEL. Lorena; 1989, 195-203.

CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

CORRÊA, M.L.G. **Bases teóricas para o ensino da escrita**. Linguagem em (Dis)curso. Tubarão; 2013a, 13 (3): 481-513.

CORRÊA, M.L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 135-166.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís Fernando Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

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

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

DAHLET, V. **Pontuação, Língua, Discurso**. In Estudos Linguísticos, Anais de Seminários do GEL, XXIV. São Paulo: USP, 1995, p. 337-340.

ENGELBERT, Ana Paula Petriu Ferreira. **Fonética e fonologia da língua portuguesa**. Curitiba: Ibpex, 2011.

ESVAEL, E. V. da S.; PAULA, O. de. Produção escrita de formandos do curso de letras: a função enunciativa da vírgula. In: PUZZO, M. B.; KOZMA, E. V. B.; UYENO, E. Y. (orgs.). **Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva**. Pontes: 2014, p. 33-62.

FERNANDES, F. R. **Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia**. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2007.

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

FONSECA, Aline Alves. **A prosódia no Parsing: evidências experimentais do uso da prosódia no input linguístico**. [tese]. Belo Horizonte, 2012.

FONSECA, Aline Alves. **O efeito do peso dos constituintes prosódicos na desambiguação de orações relativas reduzidas**. *Revel*, v.8, n.15, 2010. [www.revel.inf.br]

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução: Sandra Regina Netx. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

GRAVINA, A. P.; FERNANDES-SVARTMAN, F.R. **Interface Sintaxe-fonologia: desambiguação pela estrutura prosódica no português brasileiro**. *Revista Alfa*.v.57, 2013, pp. 639-68.

LEE, S.-H. Fonologia Gerativa. In: Hora, D. da; MATZENAUER, C. L. (orgs.). **Fonologia, Fonologias**. São Paulo: Contexto, 2017.p. 32-44.

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

LUKEMAN, Noah. **A arte da pontuação**. Tradução Marcelo Dias Almada. \_ São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MAGALHÃES, J.O de; LEITE, C. T; COSTA, Ceriz G.B.C. **A prosódia da sintaxe e a prosódia do sentido**. Anais do colóquio brasileiro de prosódia da fala. ISSN2237-6836.p. 97-101.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10.ed. - São Paulo: Cortez, 2010.

MATEUS, Maria Helena Mira. **Estudando a melodia da fala**: traços prosódicos e constituintes prosódicos. Encontro sobre O ensino das línguas e a linguística. APL e ESSE de Setúbal, 27 e 28 de setembro de 2004. p. 7-9.

MAZZAROTTO, Luís Fernando. **Manual de redação**. Guia prático da língua portuguesa. São Paulo: DCL, 2001.

NESPOR, M; VOGEL, I. **La Prosodia**. Visor Distribuições S.A. 1994. Tomás Bretón, 5528045 Madrid. ISBN: 84-7774-870-5.

NESPOR, M; VOGEL, I. **Prosodic Phonology**. Dordrecht: Foris Publications; 1986.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. \_ são Paulo: Contexto, 2011.

OTHERO, Gabriel de Ávila; TEIXEIRA, Mariana Terra. **Desambiguação de sentenças na interface fonologia-sintaxe-semântica**. Letras de Hoje, 2018. v. 53, n.1, p.109-118. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2018.1.28698>

PACHECO, Vera. Percepção dos Sinais de Pontuação enquanto Marcadores Prosódicos. In: Estudos da Língua(gem). **Questões de Fonética e Fonologia**: uma homenagem a Luis Carlos Cagliari. n. 3 (jun-2006). Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2006. p. 205-232.

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

PUZZO, Miriam Bauab. **Pontuação: ritmo, estilo e constituição de sentido**. São Paulo: Terracota Editora, 2019. Série Ninho Acadêmico. E-pub. 28p.

QEDU. **Lista completa de escolas, cidades e estados**. Disponível no endereço eletrônico <http://www.qedu.org.br/busca>, acesso em 10/12/2018.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 41. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SANTOS, Priscilla Silva. **A redação nas séries finais do ensino fundamental: da análise de erros às estratégias didáticas**. [tese]. Brasília, 2015.

SARAMAGO, José. **O conto da ilha desconhecida**. Portugal, 1997. Versão digital. Disponível em: <http://groups.google.com/group/digitalsource>, acesso em 25/08/2019.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.

SILVA, Thaís Cristófar. **Dicionário de fonética e fonologia**. 1. ed. 1ª. reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2015.

SONCIN, G; TENANI, L.; BERTI, L. **Percepção de pausa em fronteira prosódica**. Revista Scripta. Belo Horizonte, v. 21, n. 41, p. 143-164, 2017.

SONCIN, G.R.N.; TENANI, L. **Emprego de vírgula e prosódia do português brasileiro: aspectos teórico-analíticos e implicações didáticas**. Filologia e Linguística Portuguesa. V.17, 2015, p. 305-26.

SONCIN, G.C.N. **Língua, discurso e prosódia: investigar o uso da vírgula é restrito? Vírgula!** [tese]. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista; 2014.

SONCIN, G.C. N. **As vírgulas não convencionais em textos dissertativos produzidos em ambiente escolar: indícios de organização prosódica, evidências**

dos imaginários sobre a escrita. Estudos Linguísticos. São Paulo, 41 (2):p.389-402, 2012.

TENANI, L. Fonologia Prosódica. In: Hora, D. da; MATZENAUER, C. L. (orgs.). **Fonologia, Fonologias**. São Paulo: Contexto, 2017.192 p.

TENANI, L. **Domínios prosódicos no Português do Brasil**: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

O (A) menor \_\_\_\_\_ sob sua responsabilidade está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa “A VÍRGULA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise de usos não convencionais na perspectiva da prosódia”.

Os objetivos deste estudo consistem em investigar as possíveis motivações prosódicas para os usos não convencionais da vírgula em textos argumentativos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, pretende-se, com este estudo, elaborar uma proposta didática com suporte em estratégias de ensino que possibilitem o uso mais consciente e adequado deste sinal de pontuação, tão necessário à manutenção do sentido do texto escrito.

Caso autorize, o(a) menor sob sua guarda irá: participar de atividade diagnóstica escrita e produção de texto argumentativo (carta de reclamação), elaborado em sala de aula, a partir de oficinas de uso de vírgulas e de produção textual, organizadas pela professora/pesquisadora e adequadas à etapa em que ele(a) está cursando no ensino fundamental e com propósitos didáticos coerentes com o livro didático utilizado pela escola em que ele (a) estuda.

A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir de participar da pesquisa. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele(a) estuda.

Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém se ele(a) sentir incômodo durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções, ele poderá desistir de participar; caso sinta-se exposto(a) por ter os seus textos analisados, garantiremos o sigilo das suas produções, podendo ser feito, inclusive, por meio de adoção de pseudônimos; caso alegue a saída da rotina, devido a necessidade de aplicar atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa, garantiremos que a pesquisa será realizada em sala e em horário regular da aula de língua portuguesa; caso venha a sentir constrangimentos, para resguardá-lo de possíveis sujeições, devido a eventual exposição dos dados, asseguramos que não será divulgada a sua identidade ou a da escola; quanto a possibilidade de sofrer traumas, asseguramos que ele(a) não sofrerá, tendo em vista que as atividades serão realizadas em ambiente escolar, que já lhe é familiar.

Você ou o menor sob sua responsabilidade não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para compreender o uso da vírgula e utilizar esse conhecimento na elaboração de textos escritos, preservando o sentido que pretende expressar no texto, sem incorrer em ambiguidades e, com isso, obter maior expressividade no uso da escrita.

É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências e tudo que queira saber antes, durante e depois da participação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.



Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias devendo ser assinado ao término e rubricado em todas as páginas, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

A professora/pesquisadora envolvida com o referido projeto e responsável principal pela pesquisa é Marlange Benvinda dos Santos Brito, mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, da Universidade Estadual do Piauí, e, com ela, você poderá manter contato pelo telefone (89) 9- 8123-2491.

Se necessário, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, da Universidade Estadual do Piauí -UESPI, que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde). Localiza-se na Rua Olavo Bilac, 2335, centro, Teresina(PI), CEP: 64001-280, fone (86) 3221-4749/6658, e-mail: [comitedeeticauespi@hotmail.com](mailto:comitedeeticauespi@hotmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade na presente pesquisa, sendo que:

(  ) aceito que ele(a) participe (  ) não aceito que ele(a) participe

Picos-PI, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador (a )

## **APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR**

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa “A VÍRGULA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise de usos não convencionais na perspectiva da prosódia” sob a responsabilidade da professora/pesquisadora Marlange Benvinda dos Santos Brito.

Neste estudo pretendemos investigar as possíveis motivações prosódicas para os usos não convencionais da vírgula em textos argumentativos produzidos por você, aluno do 9º ano do Ensino Fundamental e, a partir desta análise, elaborar uma proposta didática com suporte em estratégias de ensino que possibilitem o uso mais consciente e adequado deste sinal de pontuação, tão necessário à manutenção do sentido do texto escrito. A presente pesquisa será composta por três etapas, todas realizadas no local, turno e horários normais das aulas de Língua Portuguesa. Na primeira etapa, será aplicado um questionário que avalia o seu conhecimento sobre a vírgula. A duração dessa primeira etapa será de uma aula de 50 minutos. Na segunda etapa, você terá aulas de como utilizar melhor a vírgula e de como produzir um texto argumentativo (carta de reclamação), a partir de propostas de produção textual extraídas do livro didático adotado pela escola, para a etapa da Educação Básica em que você está cursando. Esta segunda etapa terá a duração de três aulas de 50 minutos. Na terceira etapa, você produzirá um texto argumentativo (carta de reclamação) em sala de aula, procurando empregar os conhecimentos adquiridos durante a exposição do conteúdo referente ao uso de vírgulas e ao gênero textual apresentado durante as oficinas. Terá duração de duas aulas de 50 minutos.

Convém destacar que todo esse material produzido em sala de aula será recolhido e analisado pela professora/pesquisadora, a fim de atingir o objetivo da pesquisa.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora que vai tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos são os mínimos possíveis, mas, mesmo em decorrência da exposição dos resultados, você nem sua escola serão identificados.

Os resultados estarão à sua disposição, quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o professor/pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, uma cópia será arquivada pela professora/pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Qualquer dúvida, você pode entrar em contato com a professora/pesquisadora Marlange Benvinda dos Santos Brito, pelo telefone (089) 9-98123-2491.

Você, também, pode entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres- Humanos, da Universidade Estadual do Piauí, localizada à rua João Cabral, 2231, Pirajá, Teresina, Piauí, 64002-150, ou por meio do telefone (086) 3213-7200.

Eu \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Picos(PI) \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

## **APÊNDICE C: DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Estadual do Piauí

Eu MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “A VÍRGULA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise de usos não convencionais na perspectiva da prosódia”, declaro que:

- Assumo o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 , de 12 de Dezembro de 2012;
- Assumo o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados pelo período de 5 anos sob a minha responsabilidade como também serei responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- o CEP-UESPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- o CEP-UESPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o participante;
- declaro que esta pesquisa ainda não foi iniciada;
- Apresentarei relatório final desta pesquisa ao CEP-UESPI, anexando o seu resultado na Plataforma Brasil

Picos (PI), 14 de Maio de 2019

---

Marlange Benvinda dos Santos Brito  
Pesquisadora Responsável  
CPF: 956.871.903-25

---

## APÊNDICE D: DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

---



UNIDADE ESCOLAR MIGUEL LIDIANO  
 CNPJ: 01.919.055/0001- 62  
 RUA LÍRIO BALDOÍNO S/N  
 INEP - 22082409  
 BAIRRO JUNCO  
 PICOS – PI

---

### DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E INFRAESTRUTURA

Eu, ISLÂNDIA CLEIDE DE SOUSA ARAÚJO, CPF: 841.864.103-72, na qualidade de responsável pela UNIDADE ESCOLAR MIGUEL LIDIANO, autorizo a realização da pesquisa intitulada “A VÍRGULA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma análise de usos não convencionais na perspectiva da prosódia”, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO, do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa, bem como que comprometo-me em verificar o seu desenvolvimento para que se possa cumprir integralmente os itens da Resolução 466/12, que dispõe sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos.

Picos (PI), 17 de abril de 2019.

*Islândia Cleide de Sousa Araújo*

Assinatura e carimbo do responsável  
 Islândia Cleide de Sousa Araújo  
 Port. GSE Nº 2133/2017  
 CPF 841.864.103-72  
 Diretora

## APÊNDICE E: COLETA DE DADOS - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

### QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 Série/Curso: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Gosta de ler? \_\_\_\_\_  
 Quantos livros por mês você lê? \_\_\_\_\_  
 Você tem o hábito de ler na internet? \_\_\_\_\_  
 Se sim, o quê? \_\_\_\_\_

Com base em seu ponto de vista e em seus conhecimentos adquiridos no decorrer de sua trajetória escolar, responda as questões abaixo.

#### 1- Você gosta de produzir textos?

( ) Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos

#### 2- Ao produzir seus textos, sua principal dificuldade reside em:

- ( ) Organizar as ideias.  
 ( ) Pontuar o texto.  
 ( ) Grafar adequadamente as palavras  
 ( ) Dar um título ao texto.

#### 3- Dentre os sinais de pontuação, a vírgula é vista como o sinal mais complexo. Sobre o seu uso, assinale apenas a alternativa com a qual você concorda. Em seguida, explique a razão de sua escolha.

- ( ) A vírgula só serve para indicar a pausa da fala na escrita.  
 ( ) A vírgula pode distinguir significados.  
 ( ) A vírgula existe nos textos escritos e falados.  
 ( ) A vírgula tem uso opcional, não sendo necessária para manter o sentido do texto.

Justificativa.

--	--

As questões 4 e 5 referem-se ao texto que segue:

#### A vírgula

A vírgula pode ser uma pausa. Ou não.  
 Não, espere.  
 Não espere.

Ela pode sumir com seu dinheiro.  
 23,4.  
 2,34.

Pode criar heróis...  
 Isso só, ele resolve.  
 Isso, só ele resolve.

Ela pode ser a solução.  
 Vamos perder, nada foi resolvido.  
 Vamos perder nada, foi resolvido.

A vírgula muda uma opinião.  
 Não queremos saber.  
 Não, queremos saber.

A vírgula pode condenar ou salvar.  
 Não tenha clemência!  
 Não, tenha clemência!

Uma vírgula muda tudo.

ABI: 100 anos lutando para que  
 ninguém mude uma vírgula da sua  
 informação.

Disponível em:  
<https://www.recantodasletras.com.br/cronicas/2844000>, acesso em 01/09/2019

**4- A sexta estrofe do poema “A vírgula”, apresenta a informação de que a vírgula pode condenar ou salvar. Assinale a opção que indica a salvação:**

- ( ) Não tenha clemência!  
 ( ) Não, tenha clemência!

**5- Das frases abaixo, qual confere valor negativo?**

- ( ) Não queremos saber.  
 ( ) Não, queremos saber.

**6- Assinale as hipóteses que indicam funções corretas da vírgula.**

- ( ) Separar elementos coordenados em enumerações com a mesma função sintática.  
 ( ) Isolar o aposto e outros elementos explicativos.  
 ( ) Separar os advérbios sim e não em respostas.  
 ( ) Separar o sujeito do predicado e o objeto direto do objeto indireto.  
 ( ) Isolar orações subordinadas adjetivas explicativas.

**7- Conforme a gramática normativa, em que situação a vírgula nunca deve ser usada?**

- ( ) Para separar sujeito de predicado  
 ( ) Para separar o nome próprio  
 ( ) Para separar itens de uma mesma lista  
 ( ) Para separar vocativo

**8- Compare os dois enunciados, observando a posição da vírgula em cada um deles.**

- |   |
|---|
| <p>1. O velho carro trafegava lentamente pela estrada, deserta à noite.<br/>         2. O velho carro trafegava lentamente pela estrada deserta, à noite.</p> |
|---|

Em qual dos dois casos, mais provavelmente, o carro estava com os faróis acesos? Explique sua resposta.


**9 - Pontue adequadamente a frase a seguir:**

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

**10- Pontue o texto a seguir conforme julgar adequado:**

De temperamento calmo e pacífico Luciana a filha mais velha de Maria e Pedro gastava suas horas com a literatura lia livros de comédia romance drama suspense e terror lia escritores clássicos e escritores modernos lia prosa e poesia Onde encontrar Luciana no final da tarde Sentada à sombra de uma árvore lendo

**Bibliografia e site consultados:**

PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. **Aprender e praticar gramática**. Volume único. São Paulo: FTD, 2011. P. 695.

<https://www.normaculta.com.br/sinais-de-pontuacao-exercicios/>, acesso em 01/09/2019



## APÊNICE F: COLETA DE DADOS – PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

### PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Observe as situações a seguir:



Disponível em: <https://inga-cidadao.com/geral/charges/charges-do-dia/attachment/charges-escola>. Acesso: 10/08/2019



Disponível em: <https://emanuellimabto.jusbrasil.com.br/artigos/241825250/a-triste-realidade-da-saude-publica>. Acesso: 10/08/2019

Situações de descumprimento de direitos básicos garantidos pela Constituição Federal à população são comuns em grande parte das cidades brasileiras. Isso ocorre na sua cidade?

Como está o seu bairro com relação ao saneamento básico, calçamento e segurança? Como está a saúde em sua cidade? Os atendimentos públicos disponíveis são suficientes? Os hospitais públicos possuem estrutura e material adequado? E a educação? Como está a sua escola?

Você sabia que as instituições públicas possuem um órgão específico para atender as reclamações da população? Este órgão é a ouvidoria. Em picos, ele está localizado no Centro Administrativo, na entrada do bairro Ipueiras, vizinho ao colégio Vidal de Freitas, para atender ao público. Também dispõe de espaço de atendimento pelo site [www.picos.pi.gov.br](http://www.picos.pi.gov.br), por meio do qual o cidadão pode participar, enviando sugestões e reclamações. Para isso, basta preencher os campos presentes na aba "Contato", na página principal. Outro meio é através do telefone (89) 9 998 4719.

Com base nos textos motivadores, na situação vivenciada pela população de Picos quanto a negligência da gestão municipal em relação a saúde,

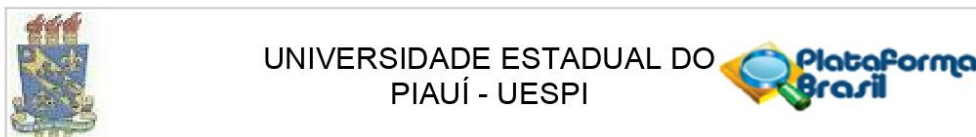


educação, segurança; bem como a situações particulares vivenciadas por você que lhe causaram incômodo e vontade de reclamar; redija uma carta argumentativa de reclamação, atendendo às características deste gênero textual e pontuando o texto adequadamente, para que o seu propósito comunicativo seja atingido.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	
25.	
26.	
27.	
28.	
29.	
30.	

## **ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A VÍRGULA EM TEXTOS ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DA 4ª E 5ª ETAPAS DA EJA: Uma análise de usos não convencionais na perspectiva da prosódia

**Pesquisador:** MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 14021519.0.0000.5209

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

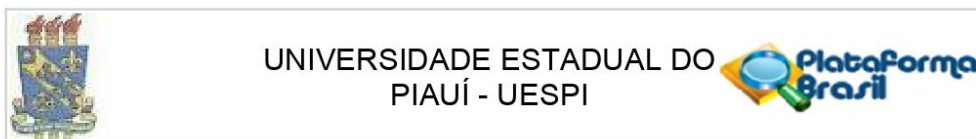
**Número do Parecer:** 3.479.237

#### Apresentação do Projeto:

O estudo tem por base pesquisa bibliográfica, com pesquisa de campo, de natureza quali quantitativa. Quanto aos objetivos tem por base o cunho exploratório, dado que se propõe a tornar o problema analisado mais explícito, levantando bibliografia, bem como aplicando instrumentos de coleta de dados no campo analisado. Os participantes da pesquisa serão alunos regularmente matriculados na 4ª e 5ª etapas da EJA, de uma escola da rede pública estadual de Picos-PI, totalizando uma amostra de 30 alunos, sendo 10 da 4ª etapa e 20 da 5ª etapa. Convém ressaltar que os alunos serão previamente orientados quanto aos riscos que a pesquisa pode gerar e a respectiva forma de assistência, bem como quanto aos benefícios obtidos com a participação, sendo esclarecidos também, sobre os objetivos que a pesquisa pretende atingir. Serão informados ainda, que a participação é voluntária. A escola campo de pesquisa situa-se na zona urbana periférica da cidade de Picos-PI e oferece ensino nos turnos matutino (Ensino médio regular) e noturno (4ª a 7ª etapas da Educação de Jovens e Adultos), atendendo alunos oriundos de classes baixa e média. Possui infraestrutura adequada para a realização desta pesquisa, não havendo necessidade de deslocamento para outro local. Portanto, a coleta de dados será feita na sala de aula, no turno e horário normal das aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

Inicialmente, realizaremos uma reunião com os discentes para apresentação dos riscos e

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335  
**Bairro:** Centro/Sul **CEP:** 64.001-280  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 3.479.237

benefícios que a pesquisa pode gerar, bem como a forma de assistência a ser prestada e distribuiremos os termos de assentimento e consentimento para leitura e apreciação de cada discente, bem como de seus pais (no caso de menor). Só após a assinatura dos termos iniciaremos a coleta de dados para a pesquisa, conforme as seguintes etapas:

- i) Aplicação de questionário diagnóstico que avalia conhecimentos prévios dos discentes acerca do uso da vírgula,
- ii) pontuação de texto com ausência total de vírgulas (essas duas atividades terão duração de uma aula de 50 min),
- iii) Aulas expositivas sobre carta de reclamação, conforme proposta do livro didático e considerações teóricas acerca do emprego da vírgula (3 aulas de 50 min) e
- iv) Oficina de produção de texto argumentativo (carta de reclamação) pelos alunos da 4ª e 5ª etapas da EJA (duração de 2 aulas de 50 min).

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar os usos não convencionais da vírgula a luz da Fonologia Prosódica.

Objetivos Secundários:

- i) mapear os usos não convencionais da vírgula nos textos produzidos pelos alunos;
- ii) identificar as possíveis motivações do uso não convencional da vírgula,
- iii) verificar em que medida a prosódia influencia no uso ou não uso da vírgula;
- iv) descrever as principais regularidades prosódicas encontradas nos usos da vírgula; e
- v) propor ação interventiva com sequências didáticas direcionadas ao uso da vírgula com suporte na prosódia.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A presente pesquisa, por sua natureza aplicada e de coleta de dados oferece alguns riscos aos sujeitos nela envolvidos, como toda e qualquer pesquisa envolvendo seres humanos. Dentre os riscos da pesquisa estão:

- i) Possibilidade de incômodo ao sujeito durante o processo de coleta de dados, pelo fato de estar sendo analisado em suas produções. A forma de assistência será informar aos pais e alunos que a pesquisa tem caráter voluntário;
- ii) Exposição dos dados produzidos pelos alunos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderá sofrer críticas depreciativas. A forma de

<b>Endereço:</b> Rua Olavo Bilac, 2335	<b>CEP:</b> 64.001-280
<b>Bairro:</b> Centro/Sul	
<b>UF:</b> PI	<b>Município:</b> TERESINA
<b>Telefone:</b> (86)3221-6658	<b>Fax:</b> (86)3221-4749
	<b>E-mail:</b> comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
PIAUÍ - UESPI



Continuação do Parecer: 3.479.237

assistência para este tipo de risco é a garantia de sigilo a respeito das produções do aluno, podendo ser feito, inclusive, através da adoção de pseudônimos;

iii) Saída da rotina – necessária, uma vez que para realização da pesquisa, o aluno será convidado a participar de atividades de natureza diversa, tais como: questionário diagnóstico, pontuação de textos, produção de textos argumentativos, além de outras atividades fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa. Como forma de assistência, a fim de garantir o calendário letivo da escola e o horário de aulas do aluno, será executada a pesquisa em horário regular de aula.

iv) Constrangimentos: para resguardar o aluno de possíveis constrangimentos, devido a eventual exposição dos dados, assegura-se que não será divulgada a sua identidade ou a da escola. Esclareceu-se ao aluno, bem como a seus pais que sua participação na pesquisa será voluntária, respeitando para isso, a opção do sujeito envolvido.

**Benefícios:**

Quanto aos benefícios que este trabalho pode gerar, citam-se a maior expressividade no uso da escrita e a minimização dos problemas referentes ao uso não convencional da vírgula nos textos dos alunos. Além disso, este trabalho poderá ser útil como suporte de pesquisa da relação entre prosódia e escrita por meio do uso da vírgula, um tema ainda pouco explorado e que suscita polêmicas.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa viável e de grande alcance social e educacional.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive a pendência gerada anteriormente como: a ATUALIZAÇÃO DO CRONOGRAMA e a INSERÇÃO DE PAGINAÇÃO NO TALE E NO TCLE.

**Recomendações:**

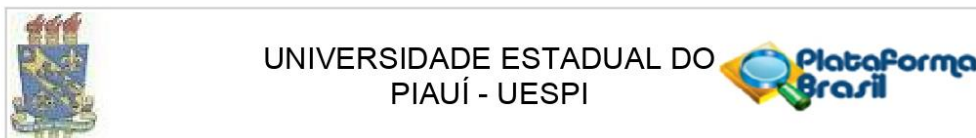
Veja este link do Manual interativo 3D da versão 3.0 para submissão de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos na Plataforma Brasil.

[http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/centralSuporteNova/tutorialVersao3\\_0/Tutorial\\_Plataforma\\_v15.swf](http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/centralSuporteNova/tutorialVersao3_0/Tutorial_Plataforma_v15.swf)

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o

<b>Endereço:</b> Rua Olavo Bilac, 2335	<b>CEP:</b> 64.001-280
<b>Bairro:</b> Centro/Sul	
<b>UF:</b> PI	<b>Município:</b> TERESINA
<b>Telefone:</b> (86)3221-6658	<b>Fax:</b> (86)3221-4749
	<b>E-mail:</b> comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 3.479.237

presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

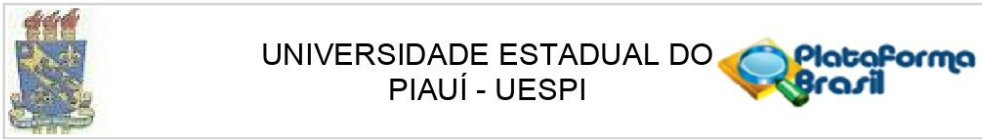
De acordo com a análise, conforme a Resolução N°466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de eticidade vigentes.

APRESENTAR/ENVIAR O RELATÓRIO FINAL APÓS O TÉRMINO DA PESQUISA.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1317455.pdf	24/07/2019 16:23:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISACRONOGRAMAMODIFICADO.docx	24/07/2019 16:20:38	MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAMODIFICADO.pdf	24/07/2019 16:20:22	MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODEASSENTIMENTOMODIFICADO.pdf	24/07/2019 16:20:10	MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDOTCLEMODIFICADO.pdf	24/07/2019 16:19:53	MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodapesquisadora.pdf	15/05/2019 08:49:16	MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodainstituicaoefraestrutura.pdf	15/05/2019 08:48:09	MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO	Aceito
Outros	OFICINADEPRODUCAOTEXTUAL.pdf	06/05/2019 19:05:37	MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO	Aceito
Outros	TEXTOPARAPONTUAR.pdf	06/05/2019 19:04:51	MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO	Aceito
Outros	DIAGNOSTICO.pdf	06/05/2019 19:04:11	MARLANGE BENVINDA DOS	Aceito

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335  
**Bairro:** Centro/Sul **CEP:** 64.001-280  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 3.479.237

Outros	DIAGNOSTICO.pdf	06/05/2019 19:04:11	SANTOS BRITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeanuenciainstitucional.pdf	06/05/2019 18:51:49	MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	06/05/2019 18:48:06	MARLANGE BENVINDA DOS SANTOS BRITO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 31 de Julho de 2019

---

**Assinado por:**  
**LUCIANA SARAIVA E SILVA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Olavo Bilac, 2335  
**Bairro:** Centro/Sul **CEP:** 64.001-280  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3221-6658 **Fax:** (86)3221-4749 **E-mail:** comitedeeticauespi@hotmail.com



**ANEXO B: TEXTOS ARGUMENTATIVOS****GRUPO CONTROLE****(P1GC)**

1.	Pisa, 07 de novembro de 2019
2.	Assunto: Hospital Público
3.	Prezada Prefeita,
4.	
5.	Venho por meio desta carta reclamar sobre o hospital
6.	a saúde em péssima qualidade, os atendimentos muito ruins,
7.	a falta de remédios, a falta de instrumentos para fazer cir-
8.	urgias, a falta de um médico adequado, a falta de um
9.	leito adequado. Os hospitais precisam de uma reforma
10.	urgente!!! É esse hospital público, precisa urgente de uma
11.	atenção. Muito obrigada pela atenção
12.	

**(P2GC)**

1.	Pisa, 07 de novembro de 2019
2.	Assunto: buracos nas ruas
3.	
4.	Prezada Prefeita,
5.	venho por meio desta carta reclamar
6.	que as situações das buracos estão tornando
7.	as ruas das ruas não se vê mais nem uma
8.	rua sem buraco.
9.	Os buracos, além de deixar nossa cidade
10.	feia, é um perigo para todos nós. Alguém que
11.	estiver de carro, moto e bicicleta pode sofrer
12.	um acidente, e quem estiver aqui pode tropeçar
13.	e cair.
14.	Então, venho pedir que resolva esse pro-
15.	blema de uma vez, antes que se torne ainda
16.	pior.
17.	Desde já, agradeço pela atenção!
18.	



(P3GC)

1.	Picas, 07 de novembro de 2019.
2.	
3.	Assunto: Escolas Públicas
4.	
5.	Prezado Prefeito,
6.	
7.	Venho por meio desta carta reclamar
8.	modos sobre as escolas públicas. Apon-
9.	do muitas escolas sem asfaltamento
10.	na volta das escolas, vizinhos, sem
11.	refeitório adequado, sem sala
12.	dequímica e muitas escolas
13.	sem água ou gás e fiação.
14.	Estamos esperando suas resp-
15.	sa.
16.	
17.	Cordialmente,
18.	

(P4GC)

1.	Picas, 07 de Novembro
2.	Assunto: Minha Rua.
3.	Prezado Prefeito, governador do Piauí
4.	ou Aluna do 9º Ano.
5.	Venho por meio dessa carta reclamar
6.	sobre minha rua que não é asfaltada
7.	e cheia de buracos e tartaruguinha enfim,
8.	o ruim que eu acho que nas ruas que não
9.	precisa ser asfaltadas, as que precisam porque
10.	é movimentada de trânsito não tem asfalto
11.	e ruim porque nas ruas que não precisa
12.	tem asfalto e as ruas asfaltadas são
13.	feitas pra piço porque lá ficam crianças
14.	brincando de futebol e os meninos em-
15.	pinando ficam muito piçoso, vai que eles
16.	batem um quixo nas crianças e aí como
17.	fica? Porque o governo não manda quitar
18.	coisa que não presta. enfim, estou revoltada
19.	com minha cidade.
20.	e eu só queria só que se asfaltasse
21.	minha rua!
22.	
23.	Atenciosamente, Obrigada pela Atencão!
24.	



(P5GC)

1.	Picas, 07 de Novembro de 2019.
2.	Assunto: Sites de internet.
3.	
4.	Buenas noches, un saludo por mis de esta carta
5.	Te informo que mis pasado comprei um
6.	celular pelo site e infelizmente não veio o
7.	celular e sim um tijolo, voute pelo minha
8.	mãe que vai vai comprar um computador
9.	pelo internet que me te falar para ter muito
10.	cuidado, existem vários sites ruins, mas
11.	também alguns não são fiáveis, fiquei muito
12.	triste, pois estava ansiosa para ter um
13.	celular novo.
14.	Desde já, fique atento.
15.	

(P6GC)

1.	Picas, 07 de Novembro de 2019
2.	
3.	Assunto: Escola pública
4.	
5.	Prezado prefeito da cidade de Picas,
6.	Vendo pedulpar mis de esta carta, que aumente as salas
7.	das escolas, para que possam ter uma aprendizagem
8.	de boa qualidade para todos, fazer a reforma para que
9.	o prédio não degrade, comprar materiais didáticos para
10.	melhor ensino, estender o período de aula, melhorar os
11.	salários de aula, contratar professores mais qualificados
12.	para ensino, auxílios para os professores e sala de
13.	trabalho para a coordenação e professores, melhoria
14.	de lanches para alunos e funcionários e lanches
15.	adequadas.
16.	Cardealmente,
17.	



(P7GC)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019
2.	
3.	Assunto: Pedido escadas
4.	
5.	Prezado governador,
6.	venho por meio desta carta reclamar da situa-
7.	ção da minha escada, a perdi em que eu es-
8.	tudo não pertence ao prédio escada oficial da
9.	escada as alunas mal podem sentar em uma
10.	cadeira quebra a escada tem que pagar,
11.	a escada mal tem dinheiro para comprar lan-
12.	ches para as alunas, mais alunas mal tem
13.	um refeitório para lanchas mas por causa do
14.	espaço que é muito pequeno, as alunas quando
15.	chegam na escada não encontram cadeiras pa-
16.	ra se sentarem, as alunas tem que andarem de
17.	sala em sala para encontrarem cadeiras, e
18.	quando tem que enfrentar a falta de professores,
19.	e as alunas tem a situação de chegar na sala
20.	e não ter aula por um bom tempo desde
21.	as férias, então, por favor, governador, afide
22.	nessa escada, porque se continuar assim,
23.	um dia não teremos um lar para estudarmos.
24.	
25.	Atenciosamente,
26.	

(P8GC)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019
2.	
3.	Assunto: Falta de saneamento básico.
4.	
5.	Prezado prefeito,
6.	
7.	Venho por meio desta carta reclamar sobre a falta
8.	de saneamento básico de nossa cidade, pois eu estou
9.	todo dia pensando na situação, tanto na minha cidade
10.	meu, quanto em todas as suas cidades.
11.	Aqui em Picos, existem diversas ruas, todas com
12.	seus saneamentos básicos básicos, tenho certeza disso,
13.	pois já aqui várias pessoas reclamando, e também já
14.	nigite que ponto pode deparar a falta de cuidado com as
15.	ruas e seus esgotos. Para comprovar o que vos digo,
16.	vou lhe contar um caso que aconteceu com minha vizinha
17.	aconteceu que no dia 03 de novembro deste
18.	ano, viajaram no esgoto da cidade, aquelas fezes
19.	que eram para ir a fossa.
20.	Por fim vos digo, cuide melhor das ruas e seus
21.	esgotos, pois uma cidade limpa é uma cidade
22.	com um pouco feliz.
23.	

(P9GC)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019
2.	
3.	Assunto: Proximos temporadas de "Rick and
4.	Morty"
5.	
6.	Prezados Produtores,
7.	
8.	Venho por meio desta carta @reclamar sobre as
9.	proximas temporadas de Rick and Morty @quero
10.	mais intimidade nos episódios @quero mais
11.	episódios e menos drama
12.	
13.	Atenciosamente,

(P10GC)

1.	São Francisco 07 de novembro de 2019
2.	
3.	Assunto: Condições precárias da quadra
4.	da comunidade de Melancias.
5.	Prezado senhor prefeito venho através
6.	desta carta pedir sua atenção para
7.	a situação da quadra esportiva da
8.	comunidade das melancias. Pois
9.	necessitamos que mude a quadra
10.	para o pólo esportivo; pois muitas
11.	vezes alguns times de localidades
12.	longas partam para ir jogar e não
13.	jogam algumas das vezes, pois o eli-
14.	niamento está mal feito e por con-
15.	ta disso não há jogo. Então seria
16.	ótimo se o prezado senhor prefeito
17.	se despesse da quadra e começa-
18.	re a construir o pólo esportivo.
19.	Anteciosamente:



(P11GC)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019
2.	Assunto: Propriedade
3.	
4.	Prezados senhores,
5.	
6.	Venho a qui reclamar da sua má administração com
7.	a nossa cidade, em quanto você pag caravamento em
8.	dubiaza nossa cidade esta cheia de buracos, esgotos
9.	sem tratamento, escola com reforma parada, por exem-
10.	plora escola miguel lidiano. Você foi eleito porque as
11.	pessoas tinham esperanças que você fizesse que a
12.	nossa cidade se tornasse melhor, mas esse não foi
13.	o caso.
14.	Atenciosamente,

(P12GC)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019.
2.	
3.	Assunto: Oitava temporada de Game of Thrones.
4.	
5.	Prezados diretores,
6.	
7.	Venho por meio desta carta reclamar da última
8.	temporada da série de televisão Game of Thrones.
9.	Sei que a série é apenas uma adaptação, mas nós
10.	os telespectadores e leitores, ficamos devidamente
11.	decepcionados com o final da série. A falta de divi-
12.	dos personagens que foram citados nos livros mudou
13.	totalmente o curso da história. Tenho total certeza de
14.	que o final teria sido menos decepcionante se tivessem
15.	sido fiéis à saga. Sem falar da morte de Daenerys,
16.	choceu-nos a todos. Por gentileza, repensem a
17.	temporada.
18.	Atenciosamente,
19.	

(P13GC)

1.	Picos, 07 de Novembro de 2019
2.	
3.	Assunto: Saúde Mental dos alunos
4.	
5.	Prezados senhores escola e funcionários,
6.	
7.	Venho por meio desta carta reclamar die
8.	desuano que os escolas tem com a saúde
9.	mental dos alunos. O ambiente que muitos
10.	escolas tem muitos vezes são tóxicos para
11.	os próprios alunos, com muita saúde mental
12.	deles gerens são prejudicados e pois peço
13.	peço que funcionários dêis atenção a esses ge-
14.	rens e não ignorem como muitos fazem.
15.	

(P14GC)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019.
2.	
3.	Assunto: A preservação das ruas.
4.	
5.	Prezado prefeito,
6.	
7.	Quero a partir desta carta relatar o meu descon-
8.	tentamento em relação à aparência e preservação
9.	das ruas de Picos.
10.	Desde que eu me mudei para a cidade de Picos, ve-
11.	nho percebendo a falta de preservação em relação à
12.	aparência das ruas e a falta de desinteresse tanto
13.	dos moradores quanto da sua parte, senhor Prefeito.
14.	Não sei como esse fato não te incomoda, deve ser
15.	horível e vergenoso governar um local que você
16.	não tenha prazer de vê-lo. Uma cidade organiza-
17.	da, com nomeamento bonico, ruas estruturadas e
18.	lugares limpos para o lazer proporcionariam mui-
19.	to muito mais prazer e satisfação. Sem contar
20.	o fato de turistas eu visitantes de outros lugares
21.	relatarem com uma boa impressão da nossa cida-
22.	de. A situação que nos encontramos é péssima
23.	e vergenosa.
24.	Assim, peço que pense nessa situação. Para o
25.	bem de todos.
26.	
27.	Respeitosamente,
28.	



(P15GC)

1.	Assunto: A Resenha da U.E Miguel Lidiando.
2.	Picos, 07 de Dezembro 2019
3.	Pregado Gasimador,
4.	
5.	Com o por meio dessa carta, Relatar uma parte
6.	da minha visão como aluna da U.E Miguel
7.	Lidiando; eu estudei na mesma a exatamente
8.	3 anos, e dia de então a minha Escola sem
9.	Passando por grandes dificuldades. Pois o Senhor
10.	só nos dar promessas, que ali hoje nunca foram
11.	Cumpridas. Então, caso essa carta chegue ali suas
12.	mães, leia com muito carinho, pois precisamos de
13.	uma Escola na qual se sintamos confortáveis.
14.	Com uma quadra ampla, Salas arizadas e corredores
15.	grandes Para conseguirmos na hora de Recreio.
16.	O Senhor não faz ideia de como sofremos por não
17.	termos a nossa tão sonhada Escola. Então após que
18.	ali 2020 o Senhor me de uma Resposta, pois estou
19.	ansiosa e minhas esperanças estão intacta.
20.	

**GRUPO EXPERIMENTAL**

(P1GE)

1.	Picos, 07 de dezembro de 2019
2.	
3.	Pregado Wellington Dias
4.	
5.	O motivo pelo qual escrevo esta carta
6.	é para apresentar algumas das dificuldades que
7.	sofremos nos meus estudos.
8.	
9.	Uma delas é que há uma deficiência
10.	relacionada nos meus estudos.
11.	

## (P2GE)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019.
2.	
3.	
4.	Mulherias na cidade de Picos, Pregado Prefeito Walmin.
5.	
6.	O motivo pelo qual escrevo esta carta é para
7.	apresentar alguns problemas que vejo que vem ocorrendo
8.	na cidade de Picos.
9.	
10.	Um deles é pelo qual a cidade está cheia de
11.	burocracia em alguns locais, além disso tem alguns
12.	locais que não estão sendo iluminados, lugares
13.	que não estão tendo muita segurança, algumas
14.	ruas que não estão sendo cuidadas e nem reparadas.
15.	
16.	Alguns Postos de saúde sem qual atendimento,
17.	sem médicos, enfermeiras, sem cuidados e os postos
18.	de saúde, para isso estão sem remédios, sem
19.	alguns objetos básicos, como: luvas, máscaras e
20.	sem limpeza.

## (P3GE)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019
2.	Pregado Prefeito Walmin Lima.
3.	
4.	
5.	O motivo que escrevo esta carta
6.	é para relatar alguns dos proble-
7.	mas que vem ocorrendo em minha
8.	cidade.
9.	Um deles é que não há ilumina-
10.	ção adequada em todas as ruas, e
11.	nenhuma rua apropriada para as cida-
12.	dades. O senhor sabe que nem todas
13.	as ruas não são asfaltadas e que causa
14.	muitos transtornos para as pessoas,
15.	causando acidentes e quebrando
16.	peças de auto móveis. Com ruas es-
17.	curetas é mais propício ao roubo também.
18.	Atenciosamente, chamo a atenção
19.	do senhor para esta questão.
20.	
21.	
22.	
23.	



(P4GE)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019.
2.	
3.	Prezado prefeito "Cadio" Valonir Lima
4.	
5.	O motivo pelo qual escrevo essa carta
6.	é para um caso que ocorre há
7.	exatos 6 anos na cidade de Picos.
8.	Que é a luta que estamos passando
9.	na unidade escolar Miguel Indiarajahá
10.	6 anos a gente quer a reforma da
11.	nossa escola oficial, mais fica cada vez
12.	mais difícil. Já vimos de outros lugares
13.	que também estavam em situações
14.	ruins.
15.	Por esse motivo, sendo prefeito, é que
16.	peço providências.
17.	
18.	Atenciosamente
19.	

(P5GE)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019
2.	Prezado Governador Wellington Dias.
3.	
4.	O motivo pelo qual estou escrevendo essa carta
5.	é para falar sobre a situação da Unidade Escolar
6.	Miguel Indiano.
7.	Já faz mais de 6 anos que lutamos por essa reforma
8.	e nada já fizemos projetos, obras, manifestações, mas não
9.	adianta nada. Precisamos urgente ter o Plano de
10.	reforma.
11.	Outro problema é a escola que é mantida com
12.	muito pouco e mal da para pagar as despesas da es-
13.	cola e a merenda quase todo dia é a mesma coisa e
14.	por conta disso problemas a escola perde alunos.
15.	Por esse motivo é que venho aqui pedir providências
16.	
17.	Atenciosamente.

(P6GE)

1.	Picas, 07 de novembro de 2019
2.	Querido diretor do hospital regio-
3.	nal de Picas, queria lhe pedir que melho-
4.	rasse no atendimento do hospital, que
5.	os medicos de plantão estejam sempre
6.	prezentes nas suas determinadas
7.	horas, que seus medicos sejam ma-
8.	is pontuais
9.	pois a maioria da nossa população
10.	sufre de atendimentos, grande parte
11.	dos funcionarios não atendem a comu-
12.	nidade bem, quase sempre os medicos
13.	não estão presentes nas determina-
14.	das horas, pessoas morrem sem
15.	almenos serem atendidos os medicos
16.	entregam vitimas facil de mais, sem
17.	pelomenos tentar fazer com que
18.	elas sobrevivam.
19.	Lhe queria lhe pedir para que se
20.	esforce para melhorar o hospital e que
21.	procure mais profissionais mais
22.	capacitados.
23.	
24.	

(P7GE)

1.	Picas, 07 de novembro de 2019.
2.	Prezada Prefeita Walomir
3.	O motivo pelo qual escrevo esta carta é para apresen-
4.	tar alguns dos problemas que <del>é</del> tem em minha cida-
5.	de.
6.	O bairro Parque da Esperança que precisa asfaltar, ter
7.	um centro básico, precisa também de uma praça que não
8.	tenha uma academia de saúde para que as pessoas
9.	tenham com a saúde boa.
10.	Por esses motivos, senhora prefeita, é que pedimos pre-
11.	vidências.
12.	Atenciosamente



(P8GE)

1.	Picos PI, 04/11/19
2.	Prezado Prefeito Walmer
3.	e família que eu vim falar so-
4.	bre alguns problemas que já
5.	acontecem na falta de compromisso
6.	no hospital dessa cidade com
7.	Pessoas chegando no hospital precisando
8.	ser atendidas rapidamente, e elas pas-
9.	sam muito tempo pra atender o paci-
10.	ente, o paciente dele fica longe por
11.	conta do atendimento que demora bastante.
12.	E por conta disso a população
13.	fica no Póximo por falta de médicos
14.	e por falta de um atendimento
15.	bom, e por isso muitos, senhor
16.	Walmer ou mesmo a Redireção
17.	para a melhoria dessa situação
18.	atenciosamente.
19.	" " " " " "

(P9GE)

1.	Picos, 07 de novembro de 2019.
2.	
3.	Empregos
4.	
5.	Prezado prefeito Walmer Lemos eu quero
6.	que quando eu completar 18 anos
7.	o senhor arrume um bom em-
8.	prego pra mim na prefeitura
9.	ganhando pelo menos 10 mil
10.	reais por mês e sem pagar pra
11.	nenhuma coisa. Isso é um
12.	desafio.
13.	Atenciosamente eu não tenho mais
14.	nada pra dizer.
15.	



(P10GE)

1. Picos, 07 de novembro de 2019  
 2. Pregado governador Wellington Dias.  
 3.  
 4. O motivo a qual eu escrevo essa  
 5. carta é.  
 6. É para falar um pouco sobre a  
 7. reforma do Miguel Leão porque  
 8. o nosso prédio nunca foi reformado.  
 9. O governador Wellington Dias se  
 10. prometeu isso nos os alunos  
 11. se esquecerem isso pois não  
 12. alunos queremos a reforma e  
 13. pois não se esquecer de espere a  
 14. reforma que nunca nem se  
 15. prometeu e se nada.  
 16. É a escola não tem estrutura  
 17. para os alunos muito alunos  
 18. porque não tem espaço e nem  
 19. estrutura.  
 20. Por esse motivo, senhor governador  
 21. e que pedimos providências da  
 22. reforma.  
 23.  
 24. Atenciosamente

(P11GE)

1. Picos, 07 de novembro de 2019  
 2.  
 3. Pregado Wellington Dias.  
 4.  
 5. O motivo pela qual escrevo esta carta é para apre-  
 6. sentar alguns dos problemas que vêm ocorrendo  
 7. na Unidade Escolar Miguel Leão.  
 8. Um dos motivos é a falta de estrutura e materiais ade-  
 9. quados para o Miguel Leão, temos ótimos profissionais  
 10. mas não temos o nosso edifício, era para ser na rua  
 11. Miguel Leão próximo a praça do PCC.  
 12. A falta de estrutura escolar também é um dos  
 13. motivos que não favorece os alunos, temos ruas com  
 14. buracos ou buracos com ruelas, as vezes, é asfalto sem  
 15. real ou sem mal dias.  
 16. A Unidade Escolar Miguel Leão está cada dia  
 17. lutando pela sua praça novo. Eu sei que não vou está  
 18. aqui ano que vem mas mesmo assim estou escrevendo  
 19. esta carta para que o senhor possa ajudar o Miguel.  
 20.  
 21. Muito obrigada pela sua atenção.  
 22.  
 23.



## (P12GE)

1.	Pinas, 07 de novembro de 2019
2.	
3.	Excelentíssimo governador do estado de Piauí
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	* Um dos fatores é a falta de mandado de verbas para a conclusão do prédio oficial, que por falta de estrutura física e ideologicamente tem que ser deixada
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	
18.	
19.	
20.	
21.	
22.	
23.	
24.	

## (P13GE)

1.	Pinas, 05 novembro de 2019.
2.	
3.	
4.	
5.	Prezada Governadora Wellington Silva
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	
11.	
12.	
13.	
14.	
15.	
16.	
17.	

(P14GE)

Picos, 07 de Novembro de 2019

Ausência do apremador

Senhor apremador...

Por meio dessa carta, eu vim falar sobre a reforma da Unidade Escolar Aliquã Indígena, que a exatamente 6 anos o senhor prometeu, e mesmo com isso 6 anos que já passaram, nós alunos, continuamos com esperanças de que um dia essa reforma prometida, por o senhor irá acontecer.

Por conta dessa promessa que ainda não foi cumprida, todos os anos passamos pelo mesmo cenário de encontrar um local apropriado para ~~aprendermos~~ aprendermos, passamos por esse cenário por conta que a nossa escola não foi ~~reformada~~ reformada.

Em meio a tantas coisas que nós alunos, juntamente com a gestão escolar fizemos para ser notados e nunca deu certo, não vamos desanimar, não perder nossas esperanças, sei que um dia o senhor cobrará a mão na consciência de vai perceber que tem uma promessa para ser cumprida, pra cerca de 219 alunos, que precisam da reforma urgente para nós estudarmos.

Atenciosamente