

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE  
(PROFLETRAS)  
UNIDADE DE ITABAIANA**

**VIRGULINO: PROPOSTA LÚDICA DE ENSINO DO USO DA VÍRGULA**

Itabaiana – SE

2021

**LUCIANA DA CRUZ OLIVEIRA**

**VIRGULINO: PROPOSTA LÚDICA DE ENSINO DO USO DA VÍRGULA**

Dissertação para Exame de defesa apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) – Unidade de Itabaiana – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção do título de Mestra em Letras.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Flora Schindwein.

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

**Linha de pesquisa:** Teoria da Linguagem e Ensino.

Itabaiana – SE

2021

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

O48v Oliveira, Luciana da Cruz

Virgulino: proposta lúdica de ensino do uso da vírgula. / Luciana da Cruz Oliveira ; orientação: Ana Flora Schlindwein. – Itabaiana, 2021.

54 f.; il.

Dissertação (Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede) –  
Universidade Federal de Sergipe, 2021.

1. Letras. 2. Vírgula. 3. Ensino. I. Schlindwein, Ana Flora. (orient).  
II. Título.

CDU 81'36

LUCIANA DA CRUZ OLIVEIRA

**VIRGULINO: PROPOSTA LÚDICA DE ENSINO DO USO DA VÍRGULA**

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Dissertação para Exame de defesa apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS) – Unidade de Itabaiana – da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Letras, apresentada à seguinte Banca Examinadora.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Ana Flora Schlindwein (UFS)

Presidenta

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte da Silva (UFS)

Avaliador externo

---

Profª Drª Elaine Cristina Silva Santos (UFS)

Avaliadora interna

Itabaiana–SE

2021

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por me conceder a sabedoria e força necessárias para concretizar a realização de mais esse sonho. O caminho não foi fácil, mas, Ele me guiou e aqui estou. Toda honra e glória a Deus! Gratidão também a minha família, em especial, aos meus pais, meus irmãos e ao meu esposo, Luciano, por se fazerem presentes e significarem tanto em minha vida. Obrigada por todo amor, carinho e compreensão nesse período difícil em que, muitas vezes, precisei me ausentar para dedicar-me ao Mestrado. Sou grata por toda torcida e apoio, por acreditarem tanto em mim e me incentivarem tanto!

Agradeço, ainda, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por, mediante incentivo ao curso de pós-graduação, tornar possível a realização dos sonhos de muitos que pelos diversos Programas passam. Também, ao programa PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe unidade Itabaiana, pela oportunidade ímpar. Além da minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Flora Schlindwein, por todo apoio e paciência comigo nos momentos em que eu mais precisei. Sou grata pela dedicação ao meu trabalho, pelas ideias e contribuições. Serei eternamente grata!

Gratidão ao corpo docente por todo conhecimento que adquiri nesse período. Oportunidade singular tê-los como mestres. Carregarei para sempre seus ensinamentos, além de cada experiência compartilhada. Sou grata, também, aos professores que aceitaram fazer parte da minha banca de defesa, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elaine Cristina Silva Santos e Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva. É uma honra tê-los como avaliadores.

Agradeço aos meus colegas de turma por compartilharem comigo suas experiências, momentos de descontração e cumplicidade. Jamais os esquecerei! Em especial, agradeço a Wirna, sem o seu apoio e ajuda, nada disso seria possível, você foi fundamental naquele momento em que pensei em desistir, seu apoio foi imprescindível para realizar este trabalho. Muito obrigada!

Finalmente, gratidão a Ederlaine, Daniela e Maria. O apoio de vocês foi muito importante para mim! Também, aos meus queridos alunos, que fizeram parte desta pesquisa, e as minhas colegas de trabalho, Angélica, Lili e Tatiane, por todo apoio e compreensão.

A cada um de vocês, muito obrigada!

## RESUMO

Dentre os vários desafios que as escolas públicas vêm enfrentando no decorrer dos anos, um geralmente apontado tanto por docentes quanto por pesquisadores é o ensino da escrita. Os alunos, notoriamente nos anos finais do Ensino Fundamental II, apresentam várias dificuldades (SAEB, 2017), dentre elas o uso inadequado das pontuações, em particular, o da vírgula. Nesta pesquisa, baseada em amostras de produções dos discentes do 7º ano de uma escola pública Estadual do município de Itabaiana, visou-se à criação de um produto pedagógico que auxiliasse o aluno a desenvolver a compreensão do papel da vírgula no processo de coesão (FÁVERO, 2000; GOMES, 2009). A elaboração de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) teve como fito proporcionar o desenvolvimento de competências para o uso da pontuação, em especial, da vírgula (DAHLET, 2006; 2002), na prática da produção e interpretação de texto esperadas de alunos do 7º ano do ensino fundamental. Dentro dessa sequência foi desenvolvido um objeto de aprendizagem (AGUIAR; FLÔRES, 2014), um jogo de cartas que conjuga o verbal e o imagético, ou seja, que se baseia na visão multimodal (CAPISTRANO, 2017) da comunicação humana. Essa escolha decorre da necessidade de se ampliar o rol de alternativas de ações de ensino que considerem a multissemiose (GOMES, 2018) e o lúdico (FADEL; ULBRICHT; BUSARELO, 2014) como aliados relevantes no processo de aprendizagem. Este trabalho também se embasou nas discussões de Koch (1999, 2011), ao tratar da noção de texto e o escopo da linguística textual, em diálogo com as perspectivas de Marcuschi (2005, 2008) e Antunes (2003, 2009).

**PALAVRAS-CHAVE:** Vírgula; Coesão; Linguística textual; Multimodalidade; Lúdico.

## ABSTRACT

Among the many challenges that public schools have been facing over the years, one of the most common by both teachers and researchers is the teaching of writing. Students, especially in the final years of elementary school II, present several difficulties (SAEB, 2017), among them the inadequate use of punctuation, particularly, the comma. In this research, based on samples of productions of 7th grade students from a year of a public state school in the municipality of Itabaiana, the goal was to create a pedagogical product that would help the student to develop an understanding of the role of the comma in the cohesion process (FÁVERO, 2000; GOMES, 2009). The elaboration of a didactic sequence (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004) aimed to the development of competencies for the use of punctuation, especially, the comma (DAHLET, 2006; 2002), in the practice of production and interpretation of expected from students of 7th grade of elementary school. Within this sequence was developed a learning object (AGUIAR; FLORES, 2014), a card game that combines the verbal and the imagetic, ie, that is based on the multimodal vision (CAPISTRANO, 2017) of human communication. This choice arises from the need to expand the range of alternatives for actions that consider multisemiosi (GOMES, 2018) and playfulness (FADEL; ULBRICHT; BUSARELO, 2014) as relevant allies in the learning process. This work was also based on the discussions of Koch (1999, 2011), when dealing with the notion of text and the scope of textual linguistics, in dialogue with the perspectives of Marcuschi (2005, 2008) and Antunes (2003, 2009).

**KEYWORDS:** Comma; Cohesion; Textual Linguistics; Multimodality; Ludic.

## LISTA DE SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>COVID</b>	Corona Virus
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>J.M.T.B.</b>	Forma utilizada para identificar nome do aluno participante da pesquisa
<b>L.C.T.S.</b>	Forma utilizada para identificar nome do aluno participante da pesquisa
<b>L.K.S.</b>	Forma utilizada para identificar nome do aluno participante da pesquisa
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OA</b>	Objeto de Aprendizagem
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SD</b>	Sequência Didática
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura
<b>TFC</b>	Trabalho Final de Curso
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> - Layout teste 1 .....	14
<b>Imagem 2</b> - Exemplo do par “Vamos comer gente!”, frente e verso .....	44
<b>Imagem 3</b> - Exemplo do par “Vamos comer, gente!”, frente e verso .....	44

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - trecho de texto do aluno L.K.S. ....	32
<b>Quadro 2</b> - trecho de texto do aluno L.K.S. ....	32
<b>Quadro 3</b> - trecho de texto do aluno J.M.T.B. ....	33
<b>Quadro 4</b> - trecho de texto do aluno L.C.T.S. ....	33

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - tipos de coesão e coerência .....	21
<b>Tabela 2</b> - tipos de textos produzidos pelos alunos.....	32

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	13
<b>I INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 Desafios da Escrita</b> .....	17
1.1 Linguística Textual .....	18
1.2 Pontuação .....	22
1.3 Pontuação na construção de sentidos .....	25
1.4 A vírgula .....	27
<b>II METODOLOGIA</b> .....	30
<b>III SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	37
<b>IV CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	47
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49
<b>APÊNDICE</b> .....	52
<b>ANEXOS</b> .....	54

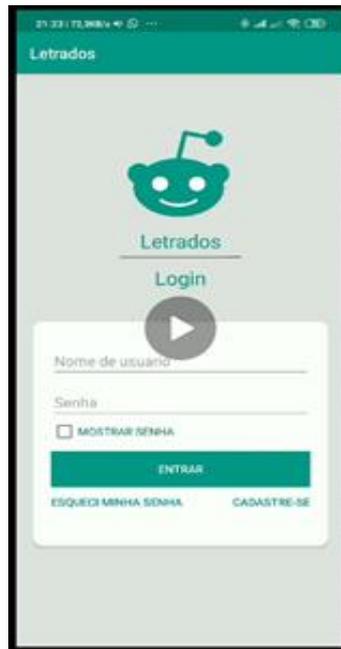
## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estamos vivenciando, desde março de 2020, a pandemia mundial do SARS-CoV-2, popularmente conhecido como Covid-19. Por ser uma doença que ataca principalmente as vias respiratórias e ser de fácil transmissão, sua propagação ocorreu de forma rápida, sobrecarregando o sistema de saúde, não só do Brasil, mas, em todos os países nos quais esse vírus esteve presente. Desde o surgimento da Covid-19, temos presenciado momentos de perdas e grandes dificuldades, tanto no âmbito privado quanto social, bem como nas relações de trabalho. No primeiro semestre de 2020, com o número de casos crescendo no estado de Sergipe e também na cidade de Itabaiana, o governo estadual anunciou a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas do estado, através do decreto emergencial N° 40.560, de 16/03/2020.

Em maio de 2020, através da Portaria N° 2235/2020/GS/SEDUC, de 27 de maio de 2020, foi instituída a autorização para a retomada do ano letivo vigente através do formato remoto, ou seja, aulas não presenciais ofertadas pelos meios digitais, como computadores, tablets ou smartphones. Após necessários ajustes, as atividades foram retomadas em 15 de junho de 2020, com o ensino remoto enquanto ferramenta possível para dar continuidade ao ano letivo. O contato entre professores e alunos (que dispunham de equipamento adequado) ocorria por meio do celular.

Infelizmente, um número considerável de estudantes que faziam parte do projeto, a ser desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe (UFS)/Unidade Itabaiana, não possui celular ou tablete e/ou acesso à internet, devido às condições financeiras ou porque vivem em povoados distantes da cidade sem sinal algum de internet. Esses fatos comprometeram muito o acesso às aulas e, por consequência, a participação na pesquisa. Isso, somado a outras questões, como a impossibilidade financeira de manter o desenvolvimento do aplicativo inicialmente proposto, exigiu uma alteração na pesquisa, mesmo com a qualificação já realizada.

O projeto inicialmente concebido concernia a um aplicativo para *smartphones*, cujo nome provisório era *Letrados*. Ele era compatível com o sistema Android e estava sendo criado por um especialista na área de tecnologia e desenvolvimento de aplicativos para celulares e tablets. Era um aplicativo de perguntas e respostas, com possibilidade de escolha de tema (nesta pesquisa, a pontuação) pelo educando. Ao responder às perguntas com as respostas adequadas, o estudante acumularia pontos, participando de uma espécie de ranking.

**Imagem 1** – Layout teste 1

**Fonte:** print da tela da autora (2021).

Nele o docente poderia cadastrar qualquer tema, não sendo restrito à pontuação, ou seja, haveria a possibilidade de diversificar o que seria trabalhado ao longo do período escolar, ainda que, ao baixar o aplicativo para o seu smartphone, o educador tivesse acesso a um banco de dados voltado para a pontuação. Infelizmente as adequações que seriam necessárias após a qualificação não puderam ser realizadas devido à pandemia e às consequências que ela ocasionou. Assim, a nova proposta ainda tem como tema a pontuação, sobretudo, o uso da vírgula, porém, através de uma nova abordagem: uma sequência didática com elementos lúdicos, dentro da qual foi desenvolvido um objeto de aprendizagem, como será descrito a seguir.

## I INTRODUÇÃO

Atualmente faz-se necessário repensar a forma tradicional de ensinar a gramática da Língua Portuguesa, consoante a qual as técnicas antigas de memorização e a repetição geralmente são encontradas. Embora, como afirmam Sousa e Salgado (2015), a memorização seja uma parte importante do aprendizado, a compreensão gerada a partir de uma abordagem contextualizada se faz urgente. No cotidiano da sala de aula tem-se observado a necessidade de formas alternativas que complementem as práticas pedagógicas, visto que alguns discentes se mostram por vezes desmotivados em relação ao formato das aulas.

Não há como negar que cada vez mais aprendizes têm apresentando dificuldades em relação à escrita ao final do ensino fundamental. Isso impacta diretamente em suas relações sociais e em seu convívio diário no sistema escolar nas etapas posteriores ao ensino fundamental. “As crianças com dificuldades de leitura e de escrita encontram-se frequentemente em desvantagem em todas as áreas curriculares, o que por vezes leva à existência de repercussões intransponíveis” (RIBEIRO, 2005, p. 73).

No atual cenário da educação brasileira, pesquisas mostram que alguns alunos chegam ao ensino fundamental, ciclo II, especificamente ao 7º ano, com grandes dificuldades em escrita. Relatórios divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), através de dados retirados do SAEB e da Prova Brasil, em 2017, apontaram que estudantes que terminam o 5º ano do ensino fundamental possuem nível insuficiente em português e matemática. O SAEB é a avaliação utilizada pelo governo federal, a cada dois anos, para verificar a aprendizagem dos discentes ao fim de cada etapa de ensino (9º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio).

Os níveis de proficiência estão organizados em uma escala de 0 a 9 (quanto menor o número, pior o resultado). Níveis de 0 a 3 são considerados insuficientes; entre 4 e 6, os alunos têm nível de conhecimento básico; e de 7 até 9, adequado. A instituição de ensino na qual a professora-pesquisadora atua, está localizada no município de Itabaiana/SE. Lá, a maioria dos alunos encontram-se nos níveis 2 (cerca de 20,85%) e 3 (22,64%), configurando-se, assim, como insuficientes em Língua Portuguesa, ao passo que apenas 1,37% atingiram o nível 9, considerado suficiente. Dados como esses mostram que o docente de Língua portuguesa, trabalhando com alunos do 7º ano, possui um grande desafio – lidar com alunos deficientes em escrita e com habilidades reduzidas no que tange ao reconhecimento de alguns dos tipos de texto, de acordo com dados do Inep (2018). Por isso, esta pesquisa foi pensada.

As inadequações, com ênfase em pontuação, principalmente com a vírgula, são recorrentes em textos e atividades escritas desenvolvidas em sala de aula. Nesse contexto,

visou-se a alternativas para trabalhar regras de pontuação, de modo particular da vírgula, com vistas a minorar as referidas inadequações. Uma turma do 7º ano, na qual a professora-pesquisadora leciona, foi escolhida como referência para o desenvolvimento de uma sequência didática com enfoque no uso da vírgula. Ela engloba a criação de um objeto de aprendizagem, que “... é uma vantajosa ferramenta de aprendizagem e instrução, a qual pode ser utilizada para o ensino de diversos conteúdos e revisão de conceitos” (AGUIAR e FLÔRES, 2014, p. 12). A natureza do OA é ampla, abrangendo desde produções digitais até criações analógicas, que não dependam de tecnologias mais avançadas.

De acordo com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre a progressão do conhecimento, é importante que haja a proposição de atividades diversificadas e que elas se tornem cada vez mais desafiadoras e complexas.

Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BRASIL 2017, p.17).

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, como lê-se em Brasil (2017). De modo geral, ela tem como escopo promover a equidade e a melhoria da qualidade do ensino no país e de assegurar que conhecimentos e habilidades essenciais estejam presentes nos currículos da educação básica, segundo Brasil (2017). Apesar de várias críticas que esse documento vem recebendo de diversos especialistas – como o do estudo de Costa e Silva (2019), que aponta, tanto a respeito do novo ensino médio quanto da Base Nacional Comum Curricular, elementos que fragilizam o direito à educação - atualmente a BNCC é o documento que norteia a elaboração de currículo e, por esse motivo, foi usada como referência na elaboração deste trabalho.

A sequência didática resultante da pesquisa realizada buscou disponibilizar, através de um formato simples e dinâmico, atividades variadas em um espaço onde os alunos pudessem interagir, apresentar seus conhecimentos prévios, discutir o tema e, posteriormente, expressar seu aprendizado no que diz respeito ao uso da pontuação na construção de texto em Língua Portuguesa.

Os objetivos específicos foram: desenvolver uma sequência didática voltada para discentes do Ensino Fundamental, ciclo II, e criar um objeto de aprendizagem que, mediante

abordagem lúdica e multimodal, trabalhasse as diferentes construções de sentidos obtidos pelo uso da pontuação, sobretudo, da vírgula.

No intuito de estabelecer como a teoria foi o alicerce para a construção da parte prática (o caderno pedagógico composto pela sequência didática e o objeto de aprendizagem), este TFC foi organizado em partes. O capítulo *Desafios da Escrita* aborda a importância da escrita nas sociedades letradas atuais e como áreas específicas da linguística, como a Linguística Textual, entendem a elaboração de um texto. O segundo capítulo apresenta a metodologia adotada para o desenvolvimento da sequência didática e do objeto de aprendizagem criados, bem como os elementos referenciais diretamente relacionados à metodologia, como o público-alvo, o espaço institucional etc...

Já, no capítulo três, a estrutura da sequência didática é mostrada, assim como é apresentado o objeto de aprendizagem criado – Virgulino, um jogo de cartas que coloca em movimento os diversos sentidos que podem ser criados com pequenas mudanças do uso do vírgula. O nome do jogo foi inspirado pela proximidade sonora da palavra “vírgula” e do nome de batismo de Lampião, que era Virgulino Ferreira da Silva. Finalizando o trabalho, algumas considerações são tecidas, seguidas pelas referências.

## **1 Desafios da escrita**

Muito tem se discutido sobre a importância das práticas de leitura e escrita na vida das pessoas, principalmente para os estudantes.

Se houve um tempo em que era comum a existência de comunidades ágrafas, se houve um tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos (bilhetes, e-mail, lista de compras etc.) (KOCH; ELIAS, 2011, p. 31).

Nessa mesma linha,

Se prestarmos atenção à vida das pessoas nas sociedades letradas, constatamos que a escrita está presente como forma constante de atuação, nas múltiplas atividades dessas pessoas – no trabalho, na família, na escola, na vida social em geral – e, mais amplamente, como registro do seu patrimônio científico, histórico e cultural (ANTUNES, 2003, p. 47).

Essas falas reforçam o valor social da escrita na vida de cada um. Mesmo frente a várias campanhas, dentro e fora da sala de aula, para destacar a importância de práticas de

leitura e escrita, e da exigência quase diária para que o aluno escreva, ainda é perceptível profundas dificuldades nessa prática. Isso não foi diferente na pesquisa com aprendizes do 7º ano do Ensino Fundamental, ciclo II, de uma escola do município de Itabaiana/SE, ao solicitar-se produção de um texto com o tema “super-herói”, cuja experiência será detalhada na Metodologia.

Refletindo sobre a realidade observada, a oportunidade de aliar formas diversificadas, como uma sequência didática com elementos lúdicos, às formas tradicionais de ensino em sala de aula, pode ser uma saída para tornar o ensino de Língua Portuguesa mais dinâmico, convidando os estudantes a se tornarem mais participativos, o que pode propiciar um contexto mais produtivo.

Escrever de acordo com as convenções ortográficas é uma habilidade importante e necessária aos usuários de uma língua. Contudo, sabe-se que dominar elementos que envolvem as convenções sintáticas e prosódicas da gramática normativa da Língua Portuguesa, além de elementos de coesão e coerência, intertextualidade e demais casos, não é uma tarefa considerada fácil.

Dahlet (2002, p. 35) define a escrita como um continuum escritural que se manifesta num espaço gráfico bidimensional, ou seja, de dimensão horizontal (linear) e vertical (hierarquizante). Entretanto, essa definição vem sendo constantemente desafiada com as construções hipermodais possíveis graças aos avanços tecnológicos e à internet. Essas mudanças também são um convite para uma revisão por parte da Linguística Textual.

## **1.1 Linguística Textual**

Há várias definições sobre como caracterizar o texto. Ele “... pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (MARCUSCHI, 2008. p.72). Produzir um texto é criar uma trama – como de um tear, mas, ao invés de fios, o trabalho é feito com ideias no intuito de produzir uma sequência lógica, o que resulta em uma estrutura que produz sentido, alcançada através da coesão e da coerência. “O texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social” (KOCH (2003, p. 26).

Isso significa que o texto não se restringe apenas a uma atividade verbal sendo um fenômeno em constante movimento de construção condicionado pela interação social. Conforme Travaglia (1999, p. 54), o que chamamos de textos são sequências de elementos linguísticos. Um texto não deve ser considerado apenas um amontoado aleatório de palavras e/ou frases. O autor defende, ainda, que o texto seja o funcionamento discursivo da sequência linguística direcionado para a comunicação. A partir dessa proposição, se a intenção de um texto é a comunicação, sabemos que essa sequência linguística deve ser clara e, sobretudo, fazer sentido para seus interlocutores.

Embora o texto seja algo muito antigo na cultura humana, a Linguística Textual surgiu recentemente na Europa, mais especificamente na Alemanha, nos anos 1960 e teve por objetivo “... descrever os fenômenos sintáticos e semânticos presentes nos enunciados” (KOCH, 2010, p.7). Alguns estudiosos do tema mostram que ela chegou ao Brasil no final da década de 1970. Inicialmente, o foco da Linguística de Texto era apenas com “... textos escritos e seus processos de produção. Seus interesses e objetivos ampliaram-se muito nos anos 1990” (MARCUSCHI, 2008, p.73), englobando tanto a compreensão de textos escritos quanto orais. O autor define a Linguística do Texto como “... o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

O crescimento da linguística textual se deu graças às

falhas das gramáticas da frase no tratamento de fenômenos como a referência, a definitivização, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, a ordem das palavras no enunciado, a entoação, a concordância dos tempos verbais, fenômenos estes que só podem ser explicados em termos de texto ou em referência a um contexto situacional. (FÁVERO, 2009, p. 05).

Assim, o que torna o estudo da linguística textual significativo é sua capacidade de explicar fenômenos que outras áreas de estudo de estruturas linguísticas não tratam. Isso porque a produção de um texto envolve “... muito mais do que a soma dos enunciados que o compõem, sua criação e compreensão derivam de uma competência específica do falante [que a autora denomina de] competência textual” (FÁVERO, 2009, p. 06).

É possível afirmar que a produção textual é uma das ferramentas imprescindíveis ao ser humano, principalmente em sua vida acadêmica, pois, é a partir dela que podemos nos

inserir em uma sociedade profundamente grafocêntrica<sup>1</sup>. Tal sociedade discrimina e exclui aqueles que não apresentam certo domínio de leitura/escrita. Dessa forma, é importante que a produção textual se constitua como uma prática na qual o discente possa não somente produzir, mas, posicionar-se socialmente, fazer-se compreender, ampliar sua rede de conhecimentos.

A “... Linguística Textual postula o texto como um ato de comunicação unificado em um complexo universo de ações e reações do indivíduo” (KOCH, 2003, p. 27). Ela mantém a organização dos elementos linguísticos, seja em textos orais ou escritos, ao abordar todos os aspectos da coesão e não abandona os níveis de significado e intenção envolvidos na coerência do texto. Podemos atribuir assim à Linguística Textual a virtude de contribuir para a “... produção significativa e pela compreensão de textos, um estudo que procura ir além dos limites da frase, que procura reintroduzir, em seu espaço teórico, o sujeito e a situação da comunicação” (MUSSALIM; BENTES, 2009, p. 259).

Para que essa comunicação se complete, ou seja, a mensagem transmitida pelo locutor seja compreendida pelo receptor, ela deve respeitar aspectos importantes que contribuem para a clareza do texto, sendo a coesão e a coerência elementos mais que significativos para o entendimento dele. Como a questão trazida no contexto de sala de aula na qual a professora-pesquisadora atua foi a dificuldade no uso da pontuação durante a escrita, o foco da discussão teórica deste trabalho foi a coesão textual e sua relação com a pontuação.

Em sua estrutura é indispensável elementos de coesão que apresentem o relacionamento de todas as partes, resultando em um todo articulado e coerente, até chegar ao leitor como uma comunicação clara e significativa. Para que a coesão ocorra, o texto deve conter alguns elementos, os principais são os conectores – formados por conjunções, preposições e advérbios. Eles constituem-se como elementos básicos que permitem conexões e ligações entre as diferentes partes do texto, bem como a sequência de ideias dentro dele.

Entre as definições de coesão textual retomamos algumas. Entre elas, há aquela na qual “... se dá ao nível microtextual, conexão da superfície do texto” (FÁVERO, 2009, p. 59), isto é, refere-se às partes contidas no interior do texto e à forma como as palavras que ouvimos ou vemos estão ligadas em uma sequência lógica. A autora propõe ainda três tipos de coesão, que ela chama de uma “reclassificação” dos mecanismos de coesão. São eles:

---

<sup>1</sup> O grafocentrismo supervaloriza a escrita (ensinada no contexto escolar) como possibilidade de mobilidade social e desenvolvimento, levando à melhoria das condições de vida” (SILVA; KUMADA; NOGUEIRA, 2012, p. 255)

**Tabela 1** – Tipos de Coesão

<b>1. Coesão referencial:</b>	<b>2. Coesão recorrencial</b>	<b>3. Coesão sequencial</b>
<i>Substituição</i>	<i>Paralelismo</i>	<i>Sequenciação temporal</i>
<i>Reiteração</i>	<i>Paráfrase</i>	<i>Sequenciação por conexão</i>
-----	<i>Recursos fonológicos, segmentais e supra- segmentais</i>	-----

**Fonte:** Adaptado de Fávero (2009).

Para a autora, esses mecanismos são uma classificação em termos de função exercida na construção do texto e não de classes de palavras, de léxico etc., ou seja, são elementos que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto. Ainda é possível conceituar a coesão

[...] como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos (KOCH, 2003, p. 45).

A supracitada autora postula dois tipos de coesão: 1) coesão referencial ou referenciação, que se dá por dois mecanismos básicos – substituição e reiteração; e a 2) coesão sequencial ou sequenciação, que se dá por meio de recorrência ou progressão.

Segundo as considerações de Travaglia (1999),

A coesão (entendida como os nexos, os laços entre elementos da superfície textual) constitui parte do conhecimento linguístico e recebe um destaque dentro da linguística textual, porque é uma parte da gramática da língua que só pode começar a ser descrita a partir do momento em que se passou a considerar o texto como unidade objeto de estudo (que define a Linguística Textual enquanto campo de estudos linguísticos) (TRAVAGLIA, 1999, p. 55).

O autor admite que há fatos ou fenômenos em nossa língua que só podem ser descritos dentro do plano textual, destacando a importância da coesão. Ao falar sobre os mecanismos de

coesão, salienta a importância do modelo sugerido por Koch (2003) descrito acima, por considerar um modelo mais simples e descritivo.

Partindo da exposição apresentada, sobre os conceitos propostos pelos autores, podemos compreender que o estudo e a aplicação da coesão na produção textual são de extrema importância na ligação entre elementos léxico-morfológicos e sintáticos, estabelecendo, assim, o texto como uma unidade de sentido e/ou temática, sendo responsável pelo seu sentido e significado. Os elementos da cadeia coesiva apontados contribuem para a fluência, a articulação e o bom funcionamento textual. Os pronomes, os advérbios, as preposições e as conjunções recebem o merecido destaque nos textos, tornam-se elementos responsáveis pela coesão textual, e deixam de ser vistos somente como substitutos, modificadores e conectores de palavras ou orações, mas, elementos de significação e sequência dos textos.

Desse modo, a coesão textual apresenta subsídios para interpretações reais e não ambíguas. É perceptível, ainda, que o uso adequado dos mecanismos coesivos facilita a interpretação do texto, ao passo que o uso inadequado de tais mecanismos pode resultar em uma quebra na articulação textual, dificultando a interpretação do texto e, conseqüentemente, a construção do sentido.

Nesse contexto, não se pode falar de coesão textual sem considerar a contribuição das pontuações para tornar o texto coeso. Sabemos que se temos uma produção textual coerente e coesa devemos salientar a relevância do uso adequado da pontuação. Os sinais de pontuação contribuem para deixar claro o que queremos passar, haja vista uma pontuação mal colocada poder tornar o texto ambíguo, cansativo, muitas vezes prejudicando nossa comunicação ou, até mesmo, passando uma ideia contrária a pretendida. A proposta do nosso trabalho é apresentar o uso adequado da vírgula enquanto uma das partes fundamentais para transformar o texto em uma unidade de comunicação significativa, mostrando que ela interfere diretamente no sentido do texto.

## **1.2 Pontuação**

A pontuação é um dos pontos fundamentais na escrita de um texto coerente e coeso. Grande é a dificuldade que os professores encontram para compreender o que os alunos escrevem, conforme será exemplificado na Metodologia, e boa parte dos alunos do ensino fundamental demonstram com frequência desconhecer as regras de pontuação. Essa percepção se dá muitas vezes quando a atividade solicitada se refere à produção textual, tal dificuldade

ocorre pelo uso inadequado da pontuação ou ausência dela, resultando em um texto incoerente e, conseqüentemente, dificultando nosso entendimento.

Sabemos que um texto sem pontuação ou com inadequação pode tornar-se indecifrável e conferir prejuízos à compreensão do sentido dele. Por isso, é importante entender como e quando usar o ponto-e-vírgula, o ponto final, os dois pontos, os pontos de interrogação e exclamação, as reticências, os parênteses e colchetes, as aspas, o travessão, o asterisco e o sinal de parágrafo, bem como a vírgula.

Sabe-se que a “... língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da pontuação” (CUNHA e CINTRA, 2017, p. 657). Isto é, as pontuações são significativas para marcar no texto escrito todo movimento que a língua oral apresenta. Na “... essência, os sinais de pontuação constituem um tipo especial de grafemas” (BECHARA, 2009, p. 514), cuja ausência pode prejudicar a ideia e o sentido geral do texto.

Quando realizamos atividades de produção textual e solicitamos aos educandos um texto escrito, percebemos facilmente que a ideia muitas vezes ambígua se dá pela ausência ou colocação inadequada da pontuação, sobretudo, da vírgula. Os “... sinais de pontuação datam de época relativamente recente na história da escrita, embora se possa afirmar uma continuidade de alguns sinais desde os gregos, latinos e alta Idade Média” (BECHARA, 2009, p. 514). Dessa maneira, é possível constatar que eles vêm mostrando significativa relevância ao longo dos anos e constituem hoje peça fundamental da comunicação, se impondo como objeto de estudo e aprendizado.

Conforme Cunha e Cintra (2017, p 657), os sinais de pontuação podem ser classificados em dois grupos: o primeiro compreende os sinais que, fundamentalmente, se destinam a marcar as pausas – a vírgula (,), o ponto (.) e o ponto e vírgula (;). Já o segundo grupo abarca os sinais cuja função essencial é marcar a melodia, a entoação – os dois pontos (:), o ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!), as reticências (...), as aspas (“”), os parênteses ( ( ) ), os colchetes ( [ ] ) e o travessão (—).

Consoante à classificação descrita, a pontuação exerce algumas funções básicas como marcar pausa, melodia ou entoação. Ela se fragmenta como um recurso gráfico por meio do ritmo imposto pela comunicação, assim, a pontuação pode revelar de que modo o ritmo mostra uma organização do heterogêneo da linguagem.

Os estudos de Dahlet (2002) mostram uma perspectiva diferente sobre a forma como a gramática contempla a pontuação, contrapondo-se a tratá-la como pausa. “Essa noção, sistematicamente empregada, invariavelmente considerada, tanto em diacronia como em sincronia, é, no entanto, uma das mais imprecisas” (DAHLET, 2002, p. 31). Segundo ela, a pontuação deve ser tratada como sinais visíveis, e não de pausas auditivas entre a escrita e leitura. Para a autora, as gramáticas apresentam um conteúdo sistematizado sobre o tema, não dando conta de abarcar a complexidade dos sinais de pontuação no discurso cotidiano. A referida autora ainda diz que a pontuação apresenta uma plurifuncionalidade: sintática, semântica, expressiva e suprasegmental.

Como sabemos, não há uma uniformidade entre os autores e grandes gramáticos quando se trata de pontuações, todavia, considera-se importante compreender o funcionamento desses elementos na superfície textual enquanto mecanismos reguladores e modalizadores de períodos dentro de um texto sem deixar de lado os parâmetros estabelecidos pela norma padrão da língua, uniformemente aceitos em diversas situações, como em vestibulares, concursos e exames nacionais.

De acordo com Dahlet (2002), os sinais de pontuação não estão somente na fala, mas também, dentro da escrita. “Proponho afastar-se do fonografismo, para reintegrar claramente a pontuação em sua área, que é a escrita” (DAHLET, 2002, p. 35).

[...] os sinais de pontuação são sinais visíveis captados pelo olho; a escrita é antes de mais nada um espaço gráfico bidimensional e não pode ser confundido com o oral, seja no nível das unidades distintivas– fonemas vs grafemas – seja no nível dos marcadores sintático-enunciativos– prosodemas vs topogramas (DAHLET, 2002, p. 30-31).

Nesse caso, o papel da pontuação é operacional, ou seja, deve ser entendido como um sistema e não um conjunto de regras prescritivas, como se encontra na maioria das gramáticas. Assim, a pontuação deve ser entendida como um conjunto de sinais visuais de organização e de apresentação da escrita que acompanham o texto.

Em nossa vivência em sala de aula, podemos perceber claramente que os alunos mostram dificuldades para assimilar determinadas regras apontadas pelos gramáticos convencionais, elas não motivam necessariamente os alunos a dominar esse código, cuja importância na construção social conhecemos. É importante também ressaltar a necessidade de pensar a pontuação sob outros aspectos, marcar a importância do valor dela dentro do discurso, que função desempenha para dar ritmo a linguagem escrita.

Ainda em nossos dias, é bastante comum, no ensino da escrita, a pontuação ser tratada sob o enfoque normativo. Perde-se, com isso, a nosso ver, a compreensão do papel indiciador da pontuação, ou seja, perde-se a compreensão do papel que os sinais de pontuação têm de demarcar a organização rítmica da linguagem na escrita. (CHACON, 1998, p. 283).

No entanto, faz-se necessário ressaltar a importância que a pontuação exerce na escrita e na produção textual, seja nos aspectos prosódicos ou sintáticos. Em nosso dia a dia, na sala de aula, percebemos com frequência a dificuldade que os estudantes têm de pontuar o texto, fato esse constatado na pesquisa apresentada que motivou o trabalho em tela.

Vale também ressaltar a necessidade de mostrar ao aprendiz que ele pode aprender, não somente pelas regras normativas da gramática, mas também, por processos dinâmicos que mostrem diversas formas para aquisição do conhecimento e prática através da produção textual. Nosso trabalho propõe mostrar formas diversificadas para obter esse conhecimento, abrindo um leque de possibilidades e práticas. Para este trabalho, vale destacar que o mais importante na pesquisa em questão é mostrar o valor que a vírgula desempenha na produção textual e, conseqüentemente, no desenvolvimento e sequência do texto, influenciando diretamente no sentido.

### **1.3 Pontuação na construção de sentidos**

O ato de pontuar é a marca forte da presença do interlocutor na produção textual, pois, sabemos que se pontua para alguém, ou seja, pontua-se com a intenção de que alguém leia determinada produção textual. Ou seja, se está direcionando a leitura com a intenção de se fazer entender. Nesse contexto, há uma função subentendida, a maneira que se tem o cuidado de pontuar a criação é para deixá-la clara e coerente. Nesse sentido, a pontuação é marca do produtor, marca representada de sua função linguística, é a sua linguagem registrada pelo código escrito. A pontuação, por sua vez, fornece o caminho necessário para a compreensão de como se dá a utilização da linguagem, de que modo os interlocutores ocupam seu espaço nesse processo e de como o sentido é construído na atividade escrita. Em nossa prática diária na sala de aula, sabemos que uma pontuação errônea pode produzir efeitos constrangedores à comunicação.

Portanto, na indicação de um sentido preferencial de leitura de enunciados, no estabelecimento de uma interlocução, no processamento de informações que se transmitem através da escrita e no estabelecimento da coerência textual, a pontuação desempenha importante papel, na medida em que estabelece vínculos entre escrita e

oralidade sem os quais a compreensão da escrita seria, *se não impossível*, extremamente dificultada. (CHACON,1998, p. 216).

É necessário preocupar-se com o sucesso dos objetivos da produção textual, como a interação entre o produtor do texto e o seu receptor. Para que o discurso tenha êxito, ele deve construir um todo significativo e, para isso, devem existir elementos que estabeleçam ligação entre as partes, ou seja, que confirmem coesão e coerência ao discurso. Nesse ínterim, sabemos que a pontuação se faz necessária.

A “... a pontuação se situa do lado da escrita e da leitura, isto é, da produção e da recepção de sentido, operando em conjunto para aperfeiçoar a legibilidade e a interpretação” (DAHLET, 2006, p. 23). “Pontuar bem é ter visão clara da estrutura do pensamento e da frase. Pontuar bem é governar as rédeas da frase. Pontuar bem é ter ordem, no pensar e na expressão.” (LUFT, 2002, p.17). A partir dessas falas podemos inferir que não são todos que conseguem usar com facilidade os sinais de pontuação disponíveis em nossa língua em seus textos, já que, entre outras coisas, é preciso ter visão clara da estrutura da frase, bem como dominar o conhecimento sobre a utilização adequada de determinada pontuação. A responsabilidade que cabe, então, a quem escreve não é pequena e não há como fugir do ato de pontuar, pois disso depende o leitor para compreender adequadamente o que foi expresso, essa recepção deve ser clara e deve ter sentido completo para que a comunicação exerça seu processo até o final.

Como vimos até agora, a pontuação se apresenta como um fator de extrema importância e está relacionada com a constituição de sentido. Ela tem o escopo de marcar as expressões e sentimentos do autor. Se compararmos com o texto oral, a atribuição de sentidos pode acontecer em decorrência de diversos fatores como: a entonação, os gestos ou até mesmo o olhar. Estes elementos contribuem para o fluxo de sentido no discurso. No entanto, é no texto escrito que os sinais de pontuação se tornam um dos elementos colaboradores para a constituição desses sentidos. As escolhas lexicais, a presença de determinados sinais de pontuação, ou até mesmo a ausência deles pode influenciar os interlocutores a atribuírem sentidos. Por isso, é necessário pontuar adequadamente para conferir sentido ao texto e levar a informação clara ao seu leitor.

Seguindo as discussões apresentadas, as pontuações são recursos sintáticos e prosódicos que conferem às orações ritmo, entoação e pausa, bem como indicam limites sintáticos e unidades de sentido. Na escrita, substituem, em parte, o papel desempenhado pelos gestos na fala, garantindo coesão, coerência e boa compreensão na informação transmitida. É possível perceber que o ensino da pontuação deve ir além das marcas prosódicas e paralinguísticas, visto

que elas estabelecem a fronteira entre as unidades linguísticas, assimilam as funções discursivas e estabelecem relações entre diferentes constituintes sintagmáticos, tendo em vista a clareza e a expressividade do texto.

Em nossa prática diária, verificamos que muitos educandos não possuem uma compreensão fundamentada sobre o uso das pontuações, isso é evidenciado ainda mais quando o assunto é a vírgula. Sabemos que este sinal exerce um papel mais que fundamental para a escrita de textos, evitando ambiguidades ou incoerências, cabendo salientar que uma pontuação divergente ou inadequada interfere diretamente na produção do sentido do texto.

Podemos também perceber facilmente que a forma como tal conteúdo é transmitido ao aluno, em forma de regras, atrelados ao livro didático como único modo de propiciar aprendizagem, torna-se cansativo e inadequado, haja vista ser fácil observar que o conteúdo muitas vezes não foi absorvido de maneira significativa pelo aluno. Visto que tamanha é a importância das pontuações para a compreensão e escrita do texto, a necessidade de uma abordagem mais significativa e dinâmica se faz necessária dentro da sala de aula.

#### **1.4 A vírgula**

É imprescindível o uso adequado da pontuação, principalmente, da vírgula no tocante à produção textual, todavia, seu emprego e a concepção de ensino vêm sendo tratados exclusivamente pela perspectiva normativa. Constatam-se falhas no que tange ao emprego da vírgula, visto que a empregam em uma conceituação de ouvido, isto é, relacionada à respiração/pausa, na maior parte das vezes, de forma intuitiva. Entretanto, cabe mencionar que “... a pontuação em língua portuguesa – obedece a critérios sintáticos, e não prosódicos. Ou seja, os critérios sintáticos permitem estudar uma linguagem sob o seu aspecto formal, sem precisar se referir a sua significação ou ao uso que dela se faz” (LUFT, 2002, p.7).

Seguindo as considerações do autor, constata-se que muitos pontuam as frases de acordo com o que escutam, contudo, a vírgula não é só uma pausa como muitos ensinam, por isso, é importante entender que a forma como a usamos variará de língua para língua. Ela é o “... sinal de pontuação que indica falta ou quebra de ligação sintática (regente + regido, determinado + determinante) no interior das frases” (LUFT, 2002, p. 9). Também marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também, orações de um só período. Para Cunha e Cintra (2017, p. 658), a vírgula insere-se nos sinais pausais, pois, representa um momento de silêncio no discurso. Por sua vez, Bechara (2009, p. 514), a define

como sinal gráfico separador, além de sinalizar *pausa inconclusa* quando as orações estão articuladas entre si e há ainda uma nova ideia a ser apresentada pelo locutor.

Com enfoque no uso da vírgula, é necessário definir as regras de utilização dela, a saber:

1. No interior da oração serve:

1.º) para separar elementos que exercem a mesma função sintática (sujeito composto, complementos, adjuntos), quando não vêm unidos pelas conjunções e, ou e nem;

2.º) para separar elementos que exercem funções sintáticas diversas, geralmente com a finalidade de realçá-los:

a) para isolar o aposto, ou qualquer elemento de valor meramente explicativo;

b) para isolar o vocativo;

c) para isolar os elementos repetidos;

d) para isolar o adjunto adverbial antecipado.

3.º) Emprega-se ainda a vírgula no interior da oração:

a) para separar, na datação de um escrito, o nome do lugar;

b) para indicar a supressão de uma palavra (geralmente o verbo) ou de um grupo de palavras;

2. Entre orações, emprega-se a vírgula:

1.º) Para separar as orações coordenadas assindéticas;

2.º) Para separar as orações coordenadas sindéticas, salvo as introduzidas pela conjunção e;

3.º) Para isolar as orações intercaladas;

4.º) Para isolar as orações subordinadas adjetivas explicativas;

5.º) Para separar as orações subordinadas adverbiais, principalmente quando antepostas à principal;

6.º) Para separar as orações reduzidas de infinitivo, de gerúndio e de participio, quando equivalentes a orações adverbiais (CUNHA e CINTRA, 2017, p. 658-664).

No que se refere ao uso da pontuação em geral, percebemos que alguns gramáticos admitem não haver um consenso sobre o assunto, visto que não há uso homogêneo entre os escritores. Observamos que os manuais de gramática tentam traçar normas sobre a utilização

geral aplicadas ao uso contemporâneo da língua e que muitas vezes deixam de lado o dinamismo constante que a língua apresenta.

No que concerne à vírgula, sabemos que, quando não empregada adequadamente, pode dar ou tirar o sentido de uma frase, mudando completamente a ideia pretendida. Alguns não fazem a colocação onde era necessária ou a usam demais. Porém, é importante saber que essa pontuação não é só um detalhe, ela exerce relevante função distintiva, quando na transposição gráfica de pausas e tons da fala, elementos imprescindíveis para desfazer ambiguidades.

O envolvimento do escritor com a sua criação escrita pode revelar-se mediante várias maneiras, mas, podemos afirmar que entre as diferentes marcas utilizadas na construção textual, a vírgula exerce um importante papel, pois, pontuar bem é ter visão clara da estrutura do pensamento e da frase e é essencial para que a produção textual desempenhe seu papel concreto de comunicação entre locutor e ouvinte, fazendo com que o texto seja claro e compreensivo para o leitor.

## II METODOLOGIA

A pesquisa em tela justifica-se pelas dificuldades apresentadas pelos alunos do ciclo II, do Ensino Fundamental, de construir a coesão textual no tocante ao uso adequado da pontuação. Essa dificuldade foi inicialmente percebida no cotidiano de sala de aula e endossada em uma dinâmica realizada para que dados fossem coletados e analisados dentro de um formato acadêmico.

A turma que participou do começo deste estudo é composta por 26 educandos, com idade entre 11 e 15 anos, que estudam em um colégio estadual da cidade de Itabaiana, no Estado de Sergipe. Dos 26 estudantes, 20 de fato colaboraram com suas produções textuais.

Sobre a escola, ela atende 321 alunos no ensino fundamental, 574 no ensino médio, 161 na EJA (Educação de Jovens e Adultos) e conta com 40 docentes, funcionando em três períodos: manhã (das 7h às 11h30), tarde (das 13h às 17h30) e noite (das 19:00 às 22:30).

A instituição possui 14 salas de aula, quadra esportiva coberta, laboratório de informática, sala de leitura, auditório, pátio coberto, cantina, área verde, secretaria, sala para direção e coordenação e, também, sala dos professores. Seu laboratório de informática está equipado com 10 computadores, mas, no momento, encontra-se desativado por falta de manutenção nos equipamentos. No ano 2020 foi implantada a rede de internet com Wi-fi aberta para os alunos, porém, o sinal possui falhas e não atende toda a escola.

A biblioteca possui 3 mesas redondas com capacidade para receber em média 12 alunos, sendo 4 por mesa, além de 5 estantes para livros com temas diversificados. No que concerne aos equipamentos eletrônicos disponíveis, a escola possui apenas um Datashow e um notebook para uso dos professores mediante agendamento prévio. Também possui um auditório amplo com telão e Datashow que ficam reservados apenas para os eventos maiores organizados pela equipe gestora.

Quando a proposta inicial de intervenção na turma de 26 discentes foi concebida, a pandemia ainda não havia se instaurado e a metodologia que serviria de parâmetro para o desenvolvimento deste estudo era a pesquisa-ação, por possuir um perfil investigativo associado às formas de ação coletiva que são orientadas pela busca da resolução de problemas ou por objetivos de transformação, como mostra Thiollent (1988). Infelizmente, como os obstáculos gerados pela Covid-19, migrou-se para uma abordagem de desenvolvimento de materiais, sem a participação dos aprendizes, amparada pela pesquisa documental (fontes estatísticas) e bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003), baseada em uma situação real, com um problema comprovado, como será visto a seguir.

Ainda no modelo presencial pré-Covid, a pesquisa foi iniciada com o processo de coleta de dados com o fito de apurar a situação e documentar a problemática observada na produção de textos em português. A coleta foi estruturada em momentos diferentes – aplicação de uma atividade para apresentação das imagens dos super-heróis, debate sobre o tema, abordagem sobre as regras de pontuação e produção de texto pelos discentes – e, com dois objetivos distintos – saber como os alunos se apropriam da pontuação quando são colocados em uma situação comunicativa que lhes oferece maior liberdade de expressão, documentando a produção escrita deles com vistas constituir a justificativa e a base para a elaboração da intervenção.

Foi distribuída para cada aluno uma folha em papel A4 com imagens de super-heróis (atividade em Anexo). Alguns questionamentos sobre a apresentação imagética desses super-heróis foram feitos, como: “O que você acha dessas imagens, o que elas representam?” e “Você conhece esses personagens?”. O objetivo desses questionamentos era apresentar aos discentes um tema que mexesse com a imaginação para que a produção textual ocorresse com mais liberdade de expressão.

Após terem apresentado suas visões sobre os super-heróis, uma discussão foi feita sobre a pontuação, esclarecendo aspectos como: quais são os sinais de pontuação, as características e como devemos usá-los. Foram apresentados o travessão, a exclamação, a interrogação, a vírgula, o ponto e vírgula, os dois pontos e o ponto final. Foi possível perceber que os alunos desconheciam as principais regras da pontuação, entre elas, as da vírgula. Alguns alunos também demonstraram dificuldade em diferenciar algumas pontuações e suas funções, a exemplo da exclamação e a interrogação.

Finalizada essa dinâmica inicial, foi proposto aos alunos que eles elaborassem um texto com o tema “super-herói”. Esse assunto foi escolhido por geralmente ser popular entre a faixa etária, o que seria um fator positivo para o engajamento dos alunos nas atividades.

Dos textos obtidos pelos alunos, foi possível identificar uma predominância da “narrativa”, seguida do tipo de texto “relato pessoal”.

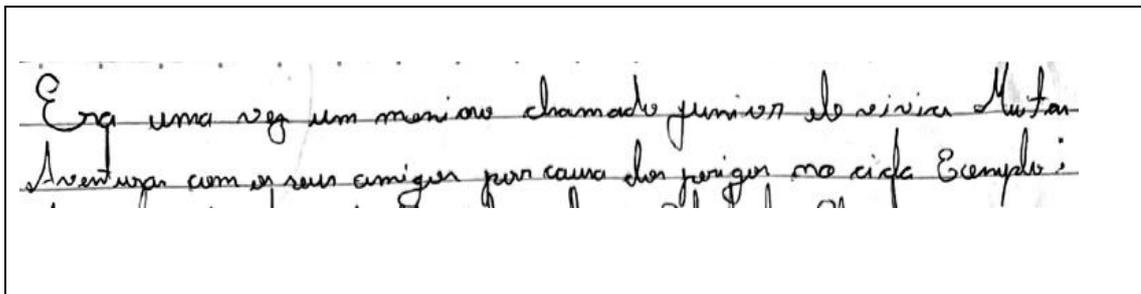
Tabela 2 – Tipos de textos produzidos

Tipos de texto	Quantidade identificada
Narrativas	15
Relato pessoal	5

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

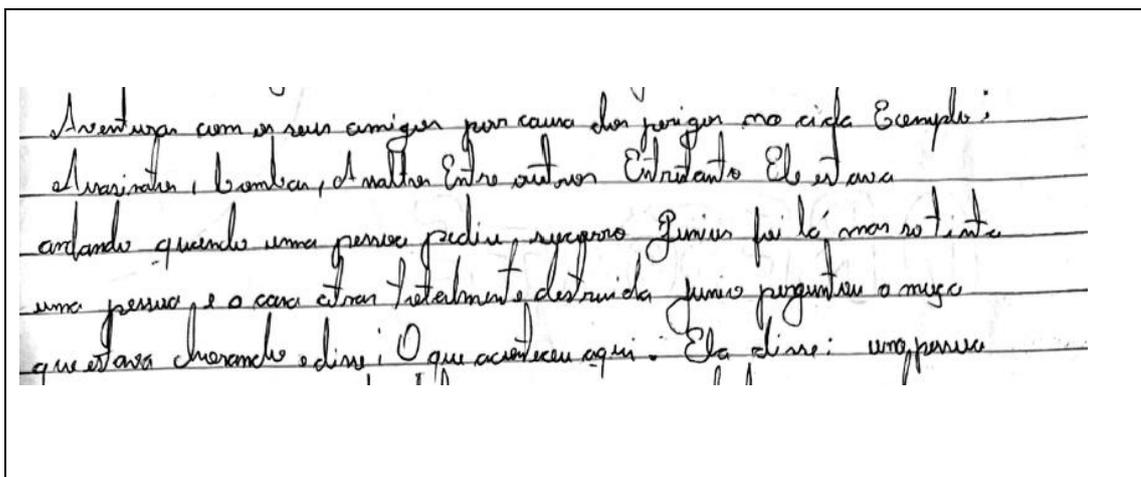
O objetivo dessa produção escrita foi demonstrar o que já havia sido observado previamente em atividades em sala de aula, uma considerável dificuldade em usar a pontuação, sobretudo, a vírgula. Alguns exemplos dessa dificuldade podem ser vistos a seguir:

Quadro 1 – trecho de texto do aluno L.K.S.



Fonte: elaborado pelo estudante L.K.S.

Quadro 2 – trecho de texto do aluno L.K.S.



Fonte: elaborado pelo estudante L.K.S.

Nos trechos retirados do aluno L.K.S., percebemos muito pouco uso das pontuações. É interessante observar que no segundo excerto ele usa a vírgula para enumerar alguns termos, no entanto, não a utiliza antes da conjunção “mas”, situada na terceira linha. A seguir estão trechos de produções de outros alunos:

**Quadro 3** – trecho de texto do aluno J.M.T.B.

O mundo

Éra uma vez um Prisioneiro que estava preso em uma prisão Bem distante mas ele não teve culpa do crime porque ele foi preso no lugar do irmão gêmeo dele que era ladrão que estava foragido a talito ematrou ele pensando que era o irmão dele foi levado para os marmaras ele estava fazendo um plano para fugir da prisão ele conseguiu a fazer um tunel por dentro da prisão um tunel que saiu por trás da prisão as talitias viram ele mas conseguiu fugir ele foi para fora dele quando ele chegou a irmãos ladrão dele está

Fonte: elaborado pelo estudante J.M.T.B.

**Quadro 4** – trecho de texto do aluno L.C.T.S.

Éra uma vez o homem amarelo o homem que era chamado Peter Parker e ele ia para luta no ringe para combater com pra um garoto o Bem Parker o ladrão ele rouba a luzes - matou o avô de Parker e ele decidiu virar o homem amarelo lutou contra o eletron, com tra de mimigo mais pto o venor sup, ele está imucar derrotou, ele perdia o amigos todo dia os carros nem to vo de iron o amigo deli que

Fonte: elaborado pelo estudante L.C.T.S.

Nos trechos apresentados anteriormente, retirados dos textos dos alunos J.M.T.B e L.C.T.S., percebemos claramente que eles não usam pontuação. Diante desse resultado, percebe-se a necessidade de uma intervenção que busque melhorar o grau de compreensão dos educandos sobre o processo de construção de coesão textual e o papel da pontuação, em especial, da vírgula. Entre as possibilidades pedagógicas existentes optou-se pela elaboração de uma sequência didática que tivesse dois elementos presentes: um objeto de aprendizagem e a presença do lúdico.

Uma sequência didática (SD) “... é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 96). O foco da SD

[...] é trabalhar com um gênero textual preciso para estabelecer uma relação entre as capacidades de linguagem dos alunos, as práticas de referência e a complexidade textual. Cada sequência deve ser organizada a partir de um projeto de apropriação das dimensões que constituem o gênero. Sua estrutura de base comporta a produção de um primeiro texto (a fim de delimitar as capacidades e as dificuldades do aluno), as oficinas e a produção final (em que o aluno retoma os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência) (CORDEIRO; AZEVEDO e MATTOS (2000, n. p).

Neste trabalho, os princípios que estruturam a sequência didática de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) foram adaptados, haja vista a problemática apresentada pelos alunos – o uso de pontuação – não ocorrer apenas em um tipo de gênero textual, mas, em todos. Assim sendo, os elementos que constituíram a proposta aqui apresentada são:

- ✓ Eixo temático – o universo da imaginação e dos super-heróis;
- ✓ Dinâmica de levantamento de dificuldades (anteriormente descrita);
- ✓ Atividade de conscientização;
- ✓ Atividades de construção de conhecimento;
- ✓ Atividades de exercício do conhecimento;
- ✓ Produção textual: gênero narrativo.

Essa proposta é perpassada pelo lúdico. Atualmente, muitos autores têm se referido a ela através do processo de gamificação. Ao estudarem o tema, Fadel; Ulbricht e Busarelo (2014) comentam as pesquisas de Vianna *et al.* (2013) que:

[...] consideram que gamificação abrange a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Para os autores isso não significa, necessariamente, a participação em um jogo, mas a utilização dos elementos mais eficientes – como mecânicas, dinâmicas e estética – para reproduzir os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar (p.15).

Em outras palavras, não é necessário criar um jogo completo, mas sim, adotar princípios encontrados em jogos e utilizá-los em atividades pedagógicas, tornando dessa forma, a dinâmica mais lúdica e potencialmente aumentando o engajamento dos alunos.

O foco da gamificação é envolver emocionalmente o indivíduo dentro de uma gama de tarefas realizadas. Para isso se utiliza de mecanismos provenientes de jogos que são percebidos pelos sujeitos como elementos prazerosos e desafiadores, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo (FADEL; ULBRICHT; BUSARELO, 2014, p. 33).

Nesta pesquisa, o processo de gamificação foi adotado em algumas dinâmicas que serão detalhadas na sequência didática, que também irá mostrar o desenvolvimento de um jogo educacional denominado *Virgulino*. O jogo educacional é aquele

que não foi adaptado de nenhum outro jogo, ou seja, seria um jogo contendo elevado grau de ineditismo, visando desenvolver habilidades cognitivas sobre conteúdos específicos. Esse tipo de jogo mantém, em sua essência, o papel instrucional, atuando, assim, como uma estratégia de ensino que foi cautelosamente planejada para estimular a capacidade de autorreflexão intencional nos alunos, levando-os a uma mudança de comportamento em relação à sua aprendizagem, sem perder o aspecto prazeroso que uma atividade lúdica possui (CLEOPHAS; CAVALCANTI e SOARES, 2018, p. 39).

No universo da gamificação, o design tem um papel de destaque, conjugando diferentes semioses na construção de sentidos. Entretanto, a multimodalidade não está presente apenas no universo de jogos e derivados. As “... linguagens, hoje, se tornaram multimodais. Um texto que já tem várias coisas inclusas. Som, imagem, texto, animação (...) Quando vão para a escola, essas crianças se aborrecem, porque a escola é devagar” (DEMO, 2007, p. 6).

A existência de múltiplas linguagens sempre marcou o processo de comunicação e interação humana, todavia o posicionamento de assumir outros sistemas, recursos semióticos ou linguagens/semioses como objeto de estudo e ensino, tanto para leitura quanto para escrita, é algo ainda muito novo, considerando-se as transformações tecnológicas pelas quais a sociedade hipermoderna está passando atualmente e que têm afetado fortemente a escola (GOMES, 2018, p. 56).

É interessante notar que um texto pode ser multimodal mesmo sem estar alojado em uma plataforma digital. Livros pop-up, conforme Schlindwein (2014), e história em quadrinho são exemplos de textos impressos que são multimodais. Eisner (1989, p.10) aponta que o lreiramento<sup>2</sup> tratado “graficamente” e a serviço da história, funciona como uma extensão da imagem, sendo um dos responsáveis pelo “clima emocional”, assim como também, pode ser

---

<sup>2</sup> O tipo de formato da letra que é usada na história

caracterizado como “uma ponte narrativa” ou “a sugestão de um som”. Dito isso, apresentamos a seguir a estrutura da sequência didática desenvolvida de modo detalhado.

### III SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Como mencionado no capítulo anterior, o resultado desta pesquisa culminou na elaboração de uma sequência didática que englobou a construção de um objetivo de aprendizagem através de uma perspectiva lúdica. Todas as etapas (explicitadas abaixo) da sequência são “costuradas” através de um tema que, neste trabalho, foi o universo da imaginação e dos super-heróis.

- ✓ Dinâmica de levantamento de dificuldades
- ✓ Atividade de conscientização
- ✓ Atividades de construção de conhecimento
- ✓ Atividades de exercício do conhecimento
- ✓ Produção textual: gênero narrativo

Cada etapa dessa elaboração será detalhada a seguir.

#### **Fase 1 – Dinâmica de levantamento de dificuldades**

O objetivo desta fase inicial é realizar o levantamento da situação de escrita dos alunos, explorar o conhecimento que eles já tenham sobre a pontuação e como usá-la. A proposta é escolher um tema que seja de interesse da faixa etária da turma trabalhada. Como mencionado anteriormente, em uma delas, foi o super-herói, dada sua popularidade entre os jovens. Quanto ao tempo necessário, estimou-se uma aula mediante a seguinte dinâmica:

- Divisão da turma em duplas ou trios;
- Explicação da dinâmica a ser feita;
- Escrita na lousa, pelo professor, das perguntas-guia para o debate;
- As perguntas feitas no debate são, no início, mais amplas (“por que usamos símbolos, por exemplo o “!”) até demandarem respostas mais detalhadas (Para que serve a vírgula?”);
- Ao término do debate, entrega-se um texto curto para cada grupo. Solicita-se, então, que os estudantes usem as pontuações adequadas para melhorar o sentido do que está escrito;

- Quando os grupos entregarem o texto, é possível fazer um breve debate sobre as dificuldades que eles sentiram.

Para criar uma continuidade do trabalho iniciado, uma atividade para casa foi pensada: os alunos deverão ler as regras do uso da pontuação, em especial da vírgula. Caso os alunos não tenham livro didático, o professor pode fornecer o material explicativo impresso.

Com relação ao material necessário para esta fase, ele é basicamente o que já é encontrado em uma sala de aula – lousa e giz. Além disso, serão necessárias as folhas impressas com um texto curto (01 para cada grupo).

## **Fase 2 – Atividade de conscientização**

Nesta fase, o foco é promover a conscientização sobre a pontuação. Na fase anterior, o texto era sobre um super-herói e será retomado aqui, todavia, como atividade para casa, a qual será descrita mais adiante. A duração desta etapa é uma aula, que seguirá a estrutura descrita a seguir:

- Divisão da turma em dois ou três grupos;
- Explicação da dinâmica a ser feita;
- Resgate da leitura sobre as regras de uso da pontuação, em especial da vírgula, feita previamente em casa. Essa retomada será realizada no formato de um jogo de conhecimento;
- Sorteio da sequência dos grupos;
- Escrita na lousa (ou projeção), pelo professor, das regras de uso de pontuação;
- O grupo da vez deverá dizer se a regra escrita/projetada está certa ou errada;
- Se a regra estiver certa, o grupo deverá escrever na lousa um exemplo de uso dessa regra;
- Se a regra estiver errada, o grupo precisará corrigir o erro.
- Ao final da atividade, converse com os educandos a fim de saber se alguma regra não ficou clara, se há ainda algum tipo de dúvida, buscando esclarecê-la.

Fardo (2013), ao revisar os estudos de Deterding *et al.* (2011), aponta que a inclusão de características presentes nos jogos em situações que, em teoria, não seriam lúdicas, pode promover um maior engajamento dos participantes, neste caso, dos discentes.

No que concerne ao elemento competição, há visões opostas, pois, alguns estudos defendem que a competição não é algo necessariamente negativo, uma vez que “... a utilização de competições amistosas promoveu melhorias no desempenho de um grupo de estudantes em um curso de programação, contemplando também estudantes com diferentes estilos de aprendizagem” (BURGUILLO, 2010 *apud* FRANÇA e REATEGUI, 2013, p. 372-373).

Ainda se defende que, não apenas a competição pode ser saudável ou destrutiva, mas também, “... a colaboração pode ser positiva ou negativa. Tudo depende do contexto e da forma de condução das atividades em que os alunos são levados a competir ou colaborar” (EDIGER, 1996 *apud* FRANÇA e REATEGUI, 2013, p. 373). Nesse sentido, caso haja alguma forma de premiação, sugerimos que seja pela participação, e não pela simples competição. É importante promover o aspecto lúdico da atividade, estimular a cooperação e a participação.

No intuito de manter o tema sendo trabalhado, entrega-se, para atividade de casa, uma cópia xerocada do texto da *Fase 1*. Como tarefa os alunos irão refletir sobre seu aprendizado, relendo o texto e verificando se mudarão alguma pontuação que eles haviam colocado previamente. Se eles mudarem, é importante que expliquem a razão. Nessa fase serão necessários lousa, giz e/ou projetor de imagem (Datashow).

### **Fase 3 – Atividades de construção de conhecimento**

Nesta etapa, o conhecimento sobre a pontuação continua a ser exercitado.

- Início da atividade perguntando para os alunos se eles se lembram das regras de uso da vírgula;
- Caso necessário, uma breve revisão é feita;
- Divisão da turma em dois ou três grupos;
- Explicação da dinâmica a ser feita;
- Distribuição do material – uma folha para cada aluno;
- Numeração das folhas, por parte dos alunos (com a quantidade de sentidos que serão trabalhados);

- Leitura, pelo professor, do sentido que deve ser buscado nas opções apresentadas;
- Escrita de dois enunciados na lousa, pelo docente. Apenas um representa o sentido lido em voz alta;
- Escrita da letra que correspondente ao enunciado correto na folha que o educando numerou;
- Ao final da atividade, as respostas dos estudantes são analisadas pelo educador.

Alguns exemplos de sentidos e enunciados que podem ser trabalhados encontram-se a seguir:

1- Qual sentença significa que o Juiz é corrupto?

- a) Esse juiz é corrupto.
- b) Esse, juiz, é corrupto.

2- Qual sentença significa para a pessoa não esperar?

- a) Não, espere.
- b) Não espere.

3- Qual sentença significa que a pessoa é a única capaz de resolver?

- a) Isso só, ele resolve.
- b) Isso só ele resolve.

4- Qual sentença significa que o filho não é boa pessoa?

- a) Esse, meu filho, não vale nada.
- b) Esse meu filho não vale nada.

5- Qual sentença significa que as pessoas não têm interesse pela informação?

- a) Não, queremos saber.
- b) Não queremos saber.

6- Qual sentença indica o nome do mercado?

- a) Estás indo ao mercado João Paulo.
- b) Estás indo ao mercado, João Paulo?

7- Qual sentença mostra que matar um político é proibido?

- a) Matar político, não, é crime.
- b) Matar político não é crime.

Para atividade a ser feita em casa, uma segunda folha será entregue aos discentes. Os mesmos sentidos e enunciados que podem representá-los. Aqueles que foram usados na atividade em aula estarão impressos. O enunciado que carrega o sentido perguntado está em negrito e com a explicação ao lado. Os alunos deverão entender qual sentido foi produzido pelo outro enunciado, no qual a vírgula foi usada de outra forma, ou está ausente, e explicá-lo. Segue abaixo exemplo:

**Exemplo 1** – complementação da atividade Quiz

Caro aluno, neste desafio você deverá descobrir os outros sentidos produzidos quando a vírgula foi usada de outra forma e explicá-los

1. Qual sentença significa que o Juiz é corrupto?
  - a) **Esse juiz é corrupto.** (Nesse caso afirma-se que o juiz é corrupto)
  - b) Esse, juiz, é corrupto. (O que significa este enunciado: .....)
2. Qual sentença significa para a pessoa não esperar?
  - a) Não, espere. (O que significa este enunciado: .....).
  - b) **Não espere.** (Pede para a pessoa não esperar)
3. Qual sentença significa que a pessoa é a única capaz de resolver?
  - a) Isso só, ele resolve. (O que significa este enunciado: .....)
  - b) **Isso só ele resolve.** (Só ele tem o poder, o conhecimento para resolver)
4. Qual sentença significa que o filho não é boa pessoa?
  - a) Esse, meu filho, não vale nada. (O que significa este enunciado: .....)
  - b) **Esse meu filho não vale nada.** (nesse caso o meu filho não vale nada)
5. Qual sentença significa que as pessoas não têm interesse pela informação?
  - a) Não, queremos saber. (O que significa este enunciado: .....)
  - b) **Não queremos saber.** (Nesse caso não queremos a informação)
- 6- Qual sentença indica o nome do mercado?
  - a) **Você está indo ao mercado Vitória.** (Alguém vai ao mercado Vitória)
  - b) Estás indo ao mercado, Vitória? (O que significa este enunciado: .....)
- 7- Qual sentença mostra que matar um político é proibido?
  - a) **Matar político, não, é crime.** (Não se pode matar político, pois é crime)
  - b) Matar político não é crime. (O que significa este enunciado: .....)

**Fonte:** elaborado pelo autor (2021).

O tempo estimado é de 01 aula e o material necessário será: lousa, giz, folhas em branco A4, folhas impressas com atividade para casa (01 por aluno).

#### Fase 4 – Atividades de exercício do conhecimento

Neste momento, o escopo é trabalhar o conhecimento sobre a pontuação em, pelo menos, parte de uma aula, com a seguinte estrutura:

- Revisão do uso da vírgula;
- Exemplificação na lousa ou Datashow, de enunciados cujos sentidos são alterados pelo uso da vírgula. Usar preferencialmente memes, propagandas e/ou publicações da internet;
- Levantamento de outros exemplos, perguntando aos alunos;
- Explicação da dinâmica a ser feita;
- Divisão da turma em duplas;
- Explicação da regra do jogo (detalhada a seguir).

## ▣ REGRAS DO JOGO ▣



### , VIRGULINO ,

O objetivo no jogo é formar o maior número de pares possíveis. Deve-se encontrar o enunciado que corresponda à mensagem contida na imagem. Porém, cuidado com Virgulino, “se você vacilar”, ele te engana. Cada jogador iniciará o jogo com três cartas. Tirem par ou ímpar para determinar quem começa. Quem começar, deverá pegar uma carta do monte das não distribuídas. Se tiver sorte, um par já pode ser formado. Ao final da vez do participante, deve-se descartar uma carta. A partir desse momento, o jogo terá dois montes de cartas: o de cartas descartadas e o de cartas não distribuídas. O próximo jogador, no início da sua vez, poderá pegar uma carta apenas de um desses montes. Após pegar uma carta o jogador verifica se conseguiu montar algum par. Feito isso ele descarta uma carta e passa a vez para o próximo jogador. Ganha aquele que conseguir unir o maior número de pares.

A seguir encontram-se algumas sugestões de como fazer as cartas.

**Imagem 2:** Exemplo do par “Vamos comer gente!”, frente e verso



**Fonte:** elaborado pelo autor (2021).

**Imagem 3:** Exemplo do par “Vamos comer, gente!”, frente e verso



**Fonte:** elaborado pelo autor (2021).

Em casa os estudantes deverão pesquisar outros exemplos, em memes, propagandas, publicações do Twitter ou Instagram, de enunciados que podem ter outros sentidos devido ao uso diferente da vírgula.

O material necessário nesta fase é Datashow ou material impresso, para apresentar exemplos de frases ou memes que mudam de sentido pelo uso (in)adequado da vírgula, e o jogo de cartas (01 para cada grupo). Este, poderá ser impresso em folhas de sulfite A4. Em cada folha é possível inserir seis cartas, pois, cada uma tem 14cm x 7cm. Na frente dela ficam as imagens ou frases e, no verso, a imagem de Virgulino. Depois recortam-se as cartas e, com vistas a promover maior durabilidade, recomenda-se usar uma folha adesiva ou plastificá-las.

### Fase 5 – Produção textual: gênero narrativo, parte 1

O objetivo desta etapa é apresentar a estrutura da narrativa no gênero textual história, mostrando que há a situação inicial, o conflito, o desenvolvimento, o clímax e o desfecho. Além disso, visa-se a evidenciar a coesão textual formada pelo uso correto da vírgula. O tempo estimado é de 01 aula, com a seguinte sequência:

- Formação de duplas;
- Explicação da dinâmica a feita;
- Distribuição de tiras de papel com partes de um texto. Os discentes terão que descobrir a sequência correta dos pedaços para construir a história (que destaca um momento da vida de um super-herói);
- Exposição das características de cada parte do gênero – situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax e desfecho – através de outro texto curto, relacionando-as ao contexto de produção e à finalidade comunicativa desse gênero.
- Finalização, após entrega da atividade feita, com um debate sobre o conteúdo do texto, ouvindo a opinião dos alunos acerca da postura do super-herói na história, questionando o que poderia ter sido feito de forma diferente e por qual razão.

Algumas características geralmente encontradas na produção do gênero narrativa são:

[...] uso dos verbos no pretérito perfeito e/ou imperfeito, marcadores temporais do tipo “de repente”, “depois” (marcas linguísticas); (...) uso das regras gramaticais do registro padrão (aspectos funcionais); apresentação de fatos numa ordem linear e escritos sob a forma (estruturas) de um tipo textual narrativo, seguindo uma temática dada (aspectos composicionais e temáticos) (BEZERRA, 2000, n. p).

Em casa, os estudantes deverão pesquisar características dos super-heróis que eles mais gostam, seus poderes, suas fraquezas, seu passado, sua história, sua relação com amigos e família. É interessante solicitar também que eles tragam ilustrações – que podem ser feitas por eles mesmos, impressas da internet ou recortadas de revistas – do(s) super-herói(s) escolhido(s).

Os materiais usados são: lousa, giz e folhas impressas com um texto curto (01 para cada dupla).

## **Fase 6 – Produção textual: gênero narrativo, parte 2**

Esta fase tem o fito de trabalhar a estrutura da narrativa no gênero textual história, sem perder de vista o trabalho sobre a pontuação e o uso da vírgula. Devido à (re)tomada do exercício da escrita, estimou-se a necessidade de 02 a 03 aulas para o seu desenvolvimento seguindo a sequência a seguir:

- Solicita-se que os alunos escrevam uma história cuja fonte de inspiração seja a pesquisa por eles realizada. Essa atividade de escrita e reescrita ocorrerá não somente em uma aula na sala de aula, mas, ao longo de dois ou três encontros, bem como em casa também.

Relevante destacar que a importância da reescrita no ensino reside no fato do aluno ter “... a chance de refletir sobre a língua e sua forma própria de sistematizá-la” (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p.73). Caso seja possível, sugere-se que seja proposto aos estudantes a publicação dos textos escritos, na internet, através de uma página, ou no formato impresso, como uma coletânea. Um concurso para a ilustração da capa (digital ou impressa) também pode ser promovido. Essa abordagem dá outro sentido à escrita realizada, haja vista não ser uma produção apenas para o(a) professor(a) ler com vistas à obtenção de nota, mas, uma criação a ser divulgada e prestigiada pelos colegas e comunidade como um todo. Para tanto, os materiais necessários são: lousa, giz e 01 folha para cada aluno.

Finalmente, a seguir tecemos algumas considerações acerca do caminho percorrido na pesquisa em tela.

#### IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização e desenvolvimento desta pesquisa constituíram parte fundamental dentro do curso de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, visto que possibilitou aliar teoria e prática em uma perspectiva de minorar as dificuldades que boa parte dos educandos do Ensino Fundamental II apresentam quanto à pontuação, sobretudo, à vírgula. Esse fator pode interferir no sentido dos diversos tipos de texto que os estudantes venham a produzir durante seu percurso acadêmico.

Para que este trabalho fosse realizado, foi necessário percorrer alguns caminhos, como: a sondagem, o levantamento e a análise de dados, que iniciou com a aplicação de uma atividade diagnóstica cujo objetivo era a identificação das possíveis inadequações no tocante à pontuação no processo de produção textual dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, quando expostos a uma situação de comunicação, mais especificamente, a produção textual com o tema “super-herói”.

Foi possível perceber a importância da atividade aplicada mediante análise do material adquirido, haja vista a incidência de erros ou inadequações das pontuações no texto ou, até mesmo, a ausência delas. A partir dessa constatação, a principal inquietação concerniu à vírgula, pois, entre os discentes, os principais entraves referiram-se à aplicação das regras do uso desse sinal de pontuação.

Com vistas à continuação deste trabalho, decidiu-se elaborar um produto educacional capaz de minimizar essas ocorrências, além de facilitar para os aprendizes a aquisição desses conhecimentos de uma forma não mecanizada, mas, lúdica, com atividades diversificadas que incluem o jogo como importante aliado nesse processo.

O projeto inicial, o aplicativo *Virgulino*, foi apresentado aos alunos, contudo, em virtude da pandemia do Novo Coronavírus, não foi possível fazer a aplicação ou divulgação dele. Isso, somado aos demais problemas citados, nos fez replanejar as atividades e reformular o produto educacional, cuja versão final foi a exposta anteriormente na sequência didática. Infelizmente, devido à Covid-19, que provocou o fechamento das escolas no estado de Sergipe, não foi possível aplicar as atividades planejadas na sequência didática. Por isso, não temos dados que possam comprovar a eficácia do produto educacional, constituído de um caderno pedagógico denominado *Virgulino*, todavia, esperamos que a nossa proposta possa ser aplicada posteriormente e que os resultados sejam satisfatórios.

Após delimitação do objetivo de pesquisa, buscou-se aporte teórico capaz de subsidiar o desenvolvimento do trabalho e a elaboração do produto educacional, percorrendo os caminhos da pontuação, da coesão textual e das contribuições que a Linguística textual oferece. Visou-se a desenvolver um estudo que leve os educandos a refletirem sobre aspectos relacionados à pontuação, como, por exemplo, a variação de sentido provocada pelo uso inadequado dela, especialmente da vírgula, não somente nas sentenças, mas também, na construção do texto.

*Virgulino* é um produto educacional constituído por uma sequência didática com seis fases que contempla atividades em forma de jogos, debate, Quiz e prática da escrita, a serem desenvolvidas em, pelo menos, seis aulas. As atividades têm o escopo de priorizar a redução de ocorrências de erros de pontuação no texto escrito. O referido produto será disponibilizado ao PROFLETRAS por meio de um caderno pedagógico contendo todas as instruções para a aplicação das atividades propostas.

Nos propusemos a desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica, com atividades lúdicas, por acreditar que o trabalho com a língua materna e suas normas deve ser algo significativo, prazeroso e, acima de tudo, reflexivo. Incluir jogos pode ser um caminho de ressignificação para transformar a educação e a prática pedagógica. Espera-se, portanto, através deste produto educacional, contribuir com o trabalho de outros docentes, os quais compartilham de uma realidade semelhante à nossa. Ressaltamos que a sequência didática pode ser aplicada em sua totalidade ou adaptada ao contexto de cada turma. Por fim, esperamos ainda proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre a língua portuguesa e suas normas.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E.V.B.; FLÔRES, M.L.P. Objetos de Aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUCO, L.M.R. *et al.* **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Língua, Texto e Ensino - Outra Escola Possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BEZERRA, M.A. "História": um Gênero Textual tipicamente didático? **Revista do GELNE**, Vol. 2, No. 2. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/issue/view/520>. Acesso em: set. 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.
- CAPISTRANO, Júnior, R.; LINS, M. da P. P.; CASOTTI, J. B. C. **Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa**. Percursos Linguísticos, [S. l.], v. 7, n. 17, p.285–302, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/18532>. Acesso em: 12 de outubro 2021. Acesso em: Ago. 2020.
- CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CLEOPHAS, M.; CAVALCANTI, E.; SOARES, M. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de Química/Ciências? Colocando os pingos nos "is". In: CLEOPHAS, M.; SOARES, M.(Orgs). **Didatização Lúdica no ensino de Química/Ciências: teorias de aprendizagem e outras interfaces**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.
- CORDEIRO, G.S., AZEVEDO, I.C.M, MATTOS, V.L.P Escrevendo Narrativas de aventuras de viagens na 3ª série do Ensino Fundamental **Anais da III Conferência de Pesquisa Sociocultural**, USP/UNICAMP/PUC-SP, 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/indit.htm>. Acesso em: ago. 2021.
- COSTA, M.; SILVA, L. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 24. 2019. Disponível em: [www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt](http://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWmp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt). Acesso em: out. 2021.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.
- DAHLET, Véronique. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. ja/ju 2002, p. 29-41.
- \_\_\_\_\_. A pontuação e as culturas da escrita. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), 2006, p.287-314. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p287-314>. Acesso em: out. 2021.

DEMO, Pedro. **Porvir** - Desafios Da Linguagem Do Século XXI. Curitiba-PR: Editora Intersaberes, 2007.

DOLZ J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FADEL, Luciane Maria.; ULBRICHT, Vania Ribas.; BUSARELO, Raul Inácio. A gamificação e a sistemática do jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: Gamificação na educação. FADEL, Luciane Maria. et al. Orgs. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. **Novas Tecnologias na Educação** - CINTED-UFRGS - V. 11 Nº 1, julho, 2013. Disponível em: [www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/41629/26409](http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/41629/26409). Acesso em: jul. 2020.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.

FRANÇA, R. M.; REATEGUI, E.B. SMILE-BR. Aplicação de conceitos de gamificação em um ambiente de aprendizagem baseado em questionamento. **Anais do II Congresso Brasileiro de Informática na Educação** (CBIE 2013). XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2013). Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/2515/2173DOI:10.5753/CBIE.SBIE.2013.366>. Acesso em: jul. 2020.

GOMES, A.T. Mecanismos coesivos: um estudo sobre o que os professores do ensino médio apontam como problemas de coesão em textos escritos. **Veredas** - Revista de Estudos Linguísticos. V.13, n. 01, 2009. Disponível no endereço <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1196>. Acesso em: jun. 2020.

GOMES, R. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**, v. 4, n. 1, p. 56-80, 30 jan. 2018.

GOOGLE. Disponível em:

[https://www.google.com/search?q=IMAGENS+DE+SUPER+HER%C3%93IS&sxsrf=AOae\\_mvJbxXjX2VttX7KfrBNX77OJi4YECw:1635603781268&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjHmoDzqvLzAhWOqpUCHUJMB4gQ\\_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657&dpr=1#imgrc=14oKXOE-fUdArM](https://www.google.com/search?q=IMAGENS+DE+SUPER+HER%C3%93IS&sxsrf=AOae_mvJbxXjX2VttX7KfrBNX77OJi4YECw:1635603781268&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwjHmoDzqvLzAhWOqpUCHUJMB4gQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=657&dpr=1#imgrc=14oKXOE-fUdArM). Acesso em: jan. 2020.

INEP. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-finais-das-escolas-no-saeb-2017-ja-estao-disponiveis-no-portal-do-inep/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/resultados-finais-das-escolas-no-saeb-2017-ja-estao-disponiveis-no-portal-do-inep/21206). Acesso em: jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados> acesso em 27 de outubro de 2021. Acesso em: out. 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. 22. ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Principais mecanismos de coesão textual em português**. Campinas, 1988.

\_\_\_\_\_. O Desenvolvimento Da Linguística Textual No Brasil **D.E.L.T.A.**, Vol. 15, N.º ESPECIAL. Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: Estratégias de produção textual**. 2ed. São Paulo: Contexto 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LUFT, Celso P. **A Vírgula – considerações sobre o seu ensino e o seu emprego: 2ª edição**. São Paulo: Ática, 2002.

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

MENEGOLO, E. D. C.; MENEGOLO, W. L. O significado da reescrita de texto na escola: a(re) construção do sujeito-autor. In: **Ciência & Cognição**, 2005, Vol. 04: 73-79. Mar., 2005.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. 270 p.

RIBEIRO, Marta Flora Almeida. “Ler bem para aprender melhor”: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. 2005. 230 f. - **Dissertação** (mestrado) - Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia - Braga: [s. n], 2005.

SCHLINDWEIN, A.F. You tell stories, we click on them: ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: SP, 2014.

SEDUC. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/oficial.asp> acesso em 27 de outubro de 2021. Acesso em: nov. 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE. Disponível em: <https://www.saude.se.gov.br/governo-de-sergipe-confirma-primeiro-caso-de-coronavirus/>. Acesso em: 11 out. 2021.

SILVA, I.; KUMADA, K.O; OLIVEIRA, A. O uso da narrativa como instrumento didático para o ensino de português para surdos. IN: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**, Salvador: EDUFBA, 2012.

SOUSA, Aline Batista de.; SALGADO, T. D. M. **Memória, aprendizado, emoções e inteligência**. Revista Liberato, Novo Hamburgo, v.16 n. 26, p, 101-220. Jul./dez.2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A relação entre os recursos linguísticos de coesão e a variação de coerência. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 54-75, 1999.

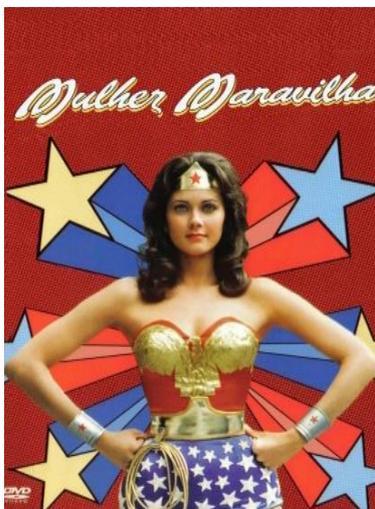
UOL. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2020/01/25/tire-suas-principais-duvidas-sobre-o-coronavirus-que-se-espalha-pelo-mundo.htm>. Acesso em: 11 out. 2021.

## APÊNDICE A - ATIVIDADE

	<b>Colégio Estadual XXXXXX</b>	
	<b>7º ano do Ensino Fundamental</b>	<b>Professora: Luciana da Cruz Oliveira</b>
	<b>Língua Portuguesa/Redação</b>	
	<b>Conteúdo: Produção Textual O Super-herói</b>	

### Atividade

Observe as imagens:



Fonte: Google imagens (2020).

1. Início da discussão:

- a) O que você acha dessas imagens, o que elas representam?
- b) Você conhece esses personagens?
- c) Por que esses personagens são chamados de “super-heróis”?

2. Agora vamos produzir.

Escreva um texto sobre seu herói favorito com até 20 linhas.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO



Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)  
Unidade Itabaiana

**Termo de consentimento livre esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, aluno(a) do \_\_\_\_\_ ano do ensino fundamental, da Escola \_\_\_\_\_, localizada no município de \_\_\_\_\_/SE, autorizo a professora \_\_\_\_\_ a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto \_\_\_\_\_, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, \_\_\_\_\_, residente na cidade de \_\_\_\_\_, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura por extenso

**ANEXO B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO



Programa de pós-graduação em letras profissional em rede (PPLP)  
 Unidade Itabaiana

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****Título do projeto:****Pesquisador responsável:****Orientador:****Instituição/Departamento:****Local da coleta de dados:**

A pesquisadora do projeto \_\_\_\_\_ se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade da professora \_\_\_\_\_. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS