

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, LÍNGUAS CLÁSSICAS E**  
**PORTUGUÊS – LIP**

**O USO DA VÍRGULA SOB PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM**  
**LINGUÍSTICA ATIVA NO ENSINO DE GRAMÁTICA**

**PEDRO VICTOR ALVES MEIRELES**

**BRASÍLIA – DF**

**2023**

**PEDRO VICTOR ALVES MEIRELES**

**O USO DA VÍRGULA SOB PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM  
LINGUÍSTICA ATIVA NO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Português (LIP), da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção de titulação de licenciado em Letras Português e Respectiva Literatura, sob a orientação da Professora Doutora Eloísa Nascimento Silva Pilati.

**Brasília – DF**

**2023**

## **RESUMO**

O presente trabalho discute aspectos do ensino de gramática, analisando especificamente o uso da vírgula à luz da abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017). Para tal, é proposta a análise das abordagens tradicionais comumente observadas na educação em comparação e contraste com a proposta derivada da linguística moderna. As propostas das gramáticas tradicionais são analisadas por meio de Cunha & Cintra (2017) e Bechara (2009), no livro *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa* de Pilati (2017) e no aplicativo *Gramatikê* (2021). O assunto é abordado com o objetivo de proporcionar reflexões sobre os métodos de ensino na sociedade contemporânea e propor inovações nesta área através de práticas mais atuais, como a gamificação do ensino aliado. Conclui-se que as perspectivas tradicionais apresentam defasagens linguísticas e pedagógicas e que a aprendizagem ativa pode proporcionar melhorias no ensino e se aliar à gamificação, sendo necessário estudos aprofundados a fim de expandir tais propostas de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de gramática; Aprendizagem Linguística Ativa; Uso de vírgula

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>1 INOVAÇÃO E GAMIFICAÇÃO</b> .....	5
1.1 APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA .....	6
1.1.1 Oficina sobre vírgulas.....	9
1.2 GAMIFICAÇÃO NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM ATIVA .....	10
1.2.1 Teoria da Autodeterminação e Teoria do <i>Flow</i> .....	12
<b>2 ENSINO DE GRAMÁTICA: INOVAÇÃO NO ENSINO DE VÍRGULA</b> .....	14
2.1 MODERNA GRAMÁTICA PORTUGUESA, DE EVANILDO BECHARA (2009).....	14
2.2 NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS, DE CELSO CUNHA E LINDLEY CINTRA (2008).....	16
2.3 GRAMATIKÊ (2021).....	17
2.4 ANÁLISE COMPARATIVA DAS ABORDAGENS CONCEITUAIS .....	23
<b>3 APRENDIZAGEM ATIVA NO APLICATIVO GRAMATIKÊ</b> .....	24
3.1 ATIVIDADES DE USO DA VÍRGULA NO APLICATIVO GRAMATIKÊ .....	27
3.2 GAMIFICAÇÃO NO APLICATIVO GRAMATIKÊ .....	31
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	35
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	37

## INTRODUÇÃO

O objetivo central desta pesquisa é investigar as propostas da Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati, 2017) como base para sugerir práticas inovadoras no ensino de língua portuguesa e gramática na educação básica, partindo do já comum diagnóstico de que é necessária uma renovação nesta área do ensino.

Assim, destacaremos o sinal gráfico vírgula “;” a fim de investigar as ideias de Bechara (2009) e Cunha & Cintra (2017) sobre sua definição, uso, função e impacto que causa na comunicação verbal, comparando e contrastando com a abordagem proposta no livro *Linguística, Gramática e Aprendizagem Ativa* (Pilati, 2017) e no aplicativo *Gramatikê* (2021).

A vírgula é mais frequentemente associada a pausas na fala. Bechara (2009, p. 764, grifo do autor) a classifica como uma “pausa inconclusa” e Cunha & Cintra (2008, p. 658) afirma que ela “marca uma pausa de pequena duração”. As afirmações dos autores, que vinculam o uso da vírgula a questões de ritmo e melodia, têm sido contestadas por estudos linguísticos mais recentes. Pilati (2017, p. 34), por exemplo, afirma que definir a vírgula como uma pausa para respirar é uma imprecisão e que “os princípios que orientam o uso da vírgula são essencialmente sintáticos” (Pilati, 2017, p. 138).

Assim, visando compreender este problema das gramáticas tradicionais e propor novas perspectivas no ensino de gramática na educação básica, organiza-se este trabalho em três capítulos: “Inovação e Gamificação”, no qual serão abordadas a aprendizagem linguística ativa e gamificação para basear as análises; “Ensino de Gramática: Inovação no ensino de vírgula”, no qual o uso da vírgula será analisado nas gramáticas tradicionais e materiais atuais; e “Aprendizagem Ativa no aplicativo *Gramatikê*”, no qual as práticas propostas no aplicativo serão analisadas à luz da gamificação e aprendizagem ativa.

## 1 INOVAÇÃO E GAMIFICAÇÃO

Na sociedade da informação, própria da contemporaneidade, é observado que há uma dificuldade em engajar os estudantes utilizando práticas tradicionais. Tolomei (2017, p.146) afirma que tal sociedade, caracterizada principalmente pelo elevado grau de acesso à informação (Castells, 2007), passa pela formação de uma nova forma de viver, pensar e agir proporcionada pela cibercultura. Desta forma, Tolomei (2017, p. 146) afirma que “é possível observar a distância existente no modo como os estudantes percebem e vivenciam a realidade

e como as instituições de ensino tratam essa mesma realidade” e defende a necessidade de inovações no campo da educação, propondo o uso da gamificação como prática mais alinhada a tais aspectos.

Ainda neste âmbito, diversas disciplinas são afetadas e dentro da área da Educação Básica, o ensino de língua portuguesa e gramática têm sido alvo de críticas por conta de métodos e abordagens consideradas ultrapassadas, inadequadas ou insuficientes por diversos autores como Pilati (2017); Camargo e Daros (2018); Ilari (1992); Bonadio (2019).

Ao referir-se à educação tradicional, Bonadio (2019, p.41) afirma que “esse ensino que primeiro dá regras, depois explicações e por fim exercícios torna-se incapaz de levar o aluno a ter consciência linguística”. Pilati (2017, p.15) comenta que “o ensino de gramática, da forma como vem sendo praticado, não tem contribuído nem para a compreensão dos fenômenos gramaticais nem para a formação de cidadãos confiantes em seu saber gramatical tácito e em sua capacidade de expressão linguística.”

No campo do ensino de língua, o primeiro passo rumo ao rompimento com as práticas tradicionais é a adoção de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. Pilati (2017, p.16) defende que “a união entre conhecimentos linguísticos e metodologia de ensino baseada na aprendizagem ativa seja capaz de tornar as aulas de gramática mais eficazes, e que, assim, tais aulas possam contribuir para a maior compreensão dos fenômenos linguísticos, além de favorecer o aprendizado consciente, crítico e mais efetivo da estrutura e das virtualidades do idioma”.

Assim, a gamificação, que pode ser definida como o uso de mecânicas e elementos característicos do design de jogos em outros contextos que não são de jogos (Deterding et al., 2011), utilizada com o objetivo de promover maior engajamento e motivação surge como prática capaz de aliar os aspectos culturais da sociedade contemporânea com a postura ativa ao ser aplicada a ambientes de aprendizagem. Neste capítulo serão abordadas a Aprendizagem Linguística Ativa e a Gamificação na aprendizagem, a fim de explorar possibilidades de transformação do cenário educacional rumo a práticas inovadoras e eficazes na área de ensino de língua portuguesa e gramática.

## **1.1 Aprendizagem Linguística Ativa**

A Abordagem do Aprendizado Linguístico Ativo, proposta por Pilati (2017), baseia-se nos pressupostos da Teoria Gerativa de Noam Chomsky (1957) para projetar novas práticas no

ensino de língua e gramática na Educação Básica, recorrendo principalmente aos conceitos de inatismo, Faculdade de Linguagem e metodologias de aprendizagem ativa.

Desta forma, a proposta é elaborar, através dos conhecimentos científicos amplamente difundidos entre o meio linguístico sobre a natureza das línguas naturais, práticas de ensino que visem uma tomada de consciência sobre os conhecimentos prévios dos discentes utilizando estímulos ativos e metacognitivos além de promover compreensão profunda sobre os fenômenos estudados e não apenas suas nomenclaturas (Pilati, 2017).

Pilati (2017) expõe que, graças à Faculdade da linguagem, hipótese formulada por Noam Chomsky (1957), os seres humanos são dotados de capacidade de adquirir e utilizar perfeitamente uma língua a que são expostos na infância, sem necessidade de ensino formal. Por este motivo, a autora propõe que os professores tenham como objetivo a tomada de consciência sobre os saberes linguísticos inatos, ensinando as propriedades, variedades e usos da língua, além de relações entre a fala, leitura e escrita, visto que os estudantes já sabem usar sua língua com desenvoltura antes mesmo de irem à escola. A proposição é que tal “conhecimento inconsciente passe a ser alvo de reflexão crítica” (Pilati, 2017, p.17), proporcionando assim uma “apropriação progressiva da norma padrão” sem que os aspectos sociais de seus usos e variações sejam perdidos de vista.

A partir destes pressupostos, Pilati (2017) propõe uma metodologia que visa explorar formas eficientes de tornar inteligível o sistema linguístico, suas características e uso, evitando as práticas de memorização de classificação e regras gramaticais e preconizando a compreensão da língua através da Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa.

Para tal, é necessário que o estudante tenha experiências que “o levem a enxergar o funcionamento do sistema linguístico, a compreender seu funcionamento e a manipulá-lo de forma concreta” (Pilati, 2017, p.90), demonstrando de forma explícita e evidente os processos envolvidos nele.

O estudante deverá ser capaz de enxergar “a importância do verbo como elemento formador do predicado verbal e a importância de se perceber que é a partir do verbo que se formam as orações, por meio das seleções gramaticais” (Pilati, 2017, p.61). Assim, o docente deverá mostrar como se dá a formação de orações, seguindo a lógica da seleção: I - do verbo; II - dos complementos verbais; III - do sujeito (quando houver); e IV - dos adjuntos (quando houver).

O docente também deverá trazer à tona o conhecimento sobre constituintes, explorando a recursividade e criatividade, e explicitando as organizações básicas deles, levando os estudantes a visualizarem a ordem canônica da língua, que é Sujeito - Verbo - Complemento -

Adjunto ou Sujeito - Verbo - Predicativo do Sujeito - Adjunto, como em “Pedro comeu pastel ontem” ou “Ele está concentrado agora”.

É importante ressaltar que, apesar da língua oral ser adquirida naturalmente pelo falante, o mesmo não ocorre com a língua escrita, que deve sim ser ensinada aos estudantes, e a tomada de consciência do funcionamento da língua oral facilitará o processo de aprendizagem da língua escrita e permitirá o aperfeiçoamento das habilidades de expressão e compreensão tanto escrita quanto oral.

Pilati (2017) explica os princípios que nortearão a Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa:

Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;

Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados e

Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas”. (PILATI, 2017, p.101)

O princípio I, de acordo com Pilati (2017), leva em consideração que o estudante já tem conhecimentos linguísticos vastos, alguns inatos e outros aprendidos ao longo da trajetória acadêmica e da experiência pessoal de cada indivíduo, logo não deverá ser visto como uma “tábula rasa”. O docente deverá ter isso em mente a fim de realizar um planejamento educacional adequado ao nível de cada estudante e de permitir a apropriação dos conhecimentos linguísticos de maneira consciente e crítica, desenvolvendo suas habilidades de expressão oral e escrita através da manipulação intencional do sistema linguístico.

Já o princípio II baseia-se na ideia de que memorizar um conjunto de fatos sobre determinado assunto não é o suficiente para construir conhecimento utilizável, sendo necessário então proporcionar uma compreensão profunda que “se organiza em torno de conceitos essenciais que orientam seu raciocínio” (Bransford et al, 2007, p.57).

Desta forma, Pilati (2017) propõe que a compreensão profunda se baseie primeiramente na identificação de padrões, como a ordem canônica da língua portuguesa, para compreender e executar manipulações básicas do sistema linguístico.

Então ela propõe o uso conceitos adequados, níveis crescentes de dificuldade, momentos de reflexão crítica sobre o uso das estruturas e recursos da língua, além de acesso a uma “base sólida de conhecimento contextualizado” através de exemplos, leitura e produções variadas (Pilati, 2017, p.108).

Por fim, para alcançar a profundidade, é necessário que o estudante aprenda onde, quando, porque e como utilizar o conhecimento estudado, permitindo que através da compreensão dos fatos o aluno passe a avaliar as possibilidades de utilização significativa deles,



tornando-se capaz de elaborar produções, ler criticamente e analisar o funcionamento da língua (Pilati, 2017, p.108).

O princípio III propõe que a metacognição do aluno seja desenvolvida a fim de que, ao ser capaz de avaliar e pensar sobre sua própria aprendizagem, ele possa identificar seu próprio nível de compreensão, o que será necessário para que ocorra a aprendizagem ativa. Para tal, é recomenda-se que “haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem” (Pilati, 2017, p.108).

Pilati (2017) propõe uma organização em níveis de complexidade crescente, permitindo um melhor desenvolvimento da consciência linguística através do uso de materiais concretos, principalmente para a compreensão e manipulação dos conceitos básicos.

### **1.1.1 Oficina sobre vírgulas**

A fim de exemplificar algumas das ideias abordadas até aqui, propõe-se uma breve observação das práticas propostas na “Oficina 5” por Pilati (2017, p.135-140), cujo tema é o uso da vírgula, assunto que será analisado mais a fundo no próximo capítulo.

Pilati (2017) teve como objetivo, ao planejar esta oficina, proporcionar a compreensão sobre a estrutura das orações e o uso da vírgula na língua portuguesa. Assim, busca levar o discente a visualizar as estruturas básicas da sintaxe através do uso de tabelas, que devem provocar a ativação da consciência sintática e a identificação de padrões da língua ao permitir uma organização sistemática dos constituintes das orações.

Usando os princípios já expostos anteriormente, Pilati (2017) parte da avaliação do conhecimento prévio do aluno, realizada através de questionamentos sobre o nível de compreensão do aluno sobre a língua e seu funcionamento, recomendando que ele compreenda os pressupostos básicos do gerativismo (de forma adaptada e coerente), principalmente sobre a organização sistemática da língua.

Logo após, o estudante terá contato com uma base de dados linguísticos a serem organizados em tabelas sintática, permitindo a exploração, análise e observação dos padrões de ordenação de orações da língua portuguesa, a chamada ordem canônica ou direta (Sujeito - Verbo - Objeto - Adjunto e Sujeito - Verbo de Ligação - Predicativo do Sujeito - Adjunto). Além disso, serão abordados os tipos de verbos, argumentos e suas características.

Assim, ao compreender e identificar o padrão básico da língua, o estudante será capaz de observar quebras nesse padrão e conseqüentemente entender os usos da vírgula, já que esta é utilizada essencialmente por motivos sintáticos, que, de acordo com Pilati (2017), são:

- I. Indicar ruptura da ordem direta nas orações;
- II. Separar termos explicativos; e
- III. Separar termos que exercem a mesma função sintática.

Então propõe-se o exercício da habilidade de identificação dos contextos de uso da vírgula, recomendando-se o uso de materiais concretos que permitam a divisão e manipulação dos constituintes da oração. Desta forma, Pilati (2017) defende que o estudante poderá observar e aplicar os conhecimentos factuais a que foi exposto, trabalhando de maneira ativa as suas percepções sobre os fenômenos estudados.

Por fim, são propostas atividades de produção e revisão de texto para promover uma visão contextualizada dos conhecimentos abordados e permitindo uma compreensão mais profunda deles.

## **1.2 Gamificação no ambiente de aprendizagem ativa**

Na área da educação, novas propostas e estratégias de ensino têm sido estudadas a fim de proporcionar práticas modernas e atualizadas, aproximando-se mais da cultura contemporânea. A gamificação definida como o uso de elementos característicos dos jogos em contextos não-lúdicos (WERBACH; HUNTER, 2012) surge como prática que pode ajudar a alcançar inovações metodológicas que impactam o ensino e a aprendizagem.

Raguze e Silva (2016) observam um aumento no interesse por jogos e defendem o estudo das práticas de gamificação no contexto da educação, buscando maior motivação e engajamento dos aprendizes. Busarello (2018) também nota essa tendência e afirma que habilidades cognitivas podem ser potencializadas por elementos que estimulam a motivação e a atenção do aprendiz, proporcionando maior envolvimento nas atividades. Silva (2020) propõe que a gamificação seja utilizada como metodologia de aprendizagem ativa por permitir que o estudante assuma o papel central neste processo, experienciando uma potencialização da “autonomia, criatividade, criticidade reflexiva e cooperação” (SILVA, 2020, p. 401) e resultando em maior motivação, envolvimento e desenvolvimento cognitivo.

Alguns elementos dos jogos, de acordo com Fardo (2013) são: regras claras, objetivos, *feedback* imediato, recompensas, níveis, narrativa, competição, cooperação, diversão, inclusão do erro no processo, entre outros. McGonigal (2011) destaca *feedbacks*, regras, voluntariedade

e objetivos como essenciais para todos jogos, sendo assim especialmente importantes para a gamificação.

Silva (2020) explica que as regras são utilizadas para limitar e condicionar a realização do jogo, “desenvolver a criatividade e motivar o pensamento estratégico” (SILVA, 2020, p. 403), como uma espécie de mediação para que o estudante seja levado a realizar as ações que são necessárias para a aprendizagem,

A voluntariedade parte da aceitação das propostas do jogo e na ação de se dispor a participar do processo, enquanto os objetivos serão direcionadores do foco do estudante, geralmente interligado aos desafios que tornarão o processo mais variado. Além disso, o conhecimento dos objetivos é importantíssimo para o estímulo metacognitivo do aluno, para que este seja ativo no processo de aprendizagem e aja de maneira autônoma e consciente. Por fim, os feedbacks são importantes para que o participante possa acompanhar e avaliar seu próprio desenvolvimento à medida que progride na experiência gamificada.

Além desses quatro elementos essenciais, algumas funcionalidades são destacadas por Werbach e Hunter (2012) em três grupos: dinâmicas, mecânicas e componentes. Eles podem ser definidos da seguinte forma:

Os componentes são elementos mais específicos que podem ser representados, e cuja função é aproximar as mecânicas das dinâmicas. Os principais elementos desse grupo são: pontos, níveis, missões, times, combates, avatares, conquistas, entre outros. As mecânicas são compostas por elementos que permitem as orientações para promover a ação do jogador. Os principais elementos desse grupo são: desafios, sorte, cooperação, competição, feedback, aquisição de recursos, transações, turnos e estado de vitória. Já as dinâmicas, normalmente implícitas, são mais abstratas sendo constituída por elementos mais conceituais responsáveis por dar coerência à experiência. Os principais elementos desse grupo são: restrições (regras), emoções, narrativas, progressão, relacionamento, entre outras. (SILVA, 2020, p. 404)

Tais funcionalidades são ferramentas que devem ser utilizadas de maneira intencional por parte do discente idealizador do projeto ou plano educacional gamificado. Raguze e Silva (2016) exploram os elementos que definem a interação do indivíduo com o ambiente de aprendizagem gamificado, provocando estímulos à motivação, destacando-se os seguintes:

- Pontos: prêmios arbitrários que permitem monitorar o progresso;
- Níveis: indicadores de experiência e progresso;
- Medalhas: representam as conquistas de acordo com a realização de tarefas;
- Desafios e missões: indicam objetivos metas a serem cumpridas; e

- **Reforço e *feedback*:** apresentam as respostas do sistema para o jogador, ajudando-o a manter uma interação e refletir sobre seu desempenho.

Outro aspecto que deve ser utilizado ao planejar um ambiente de aprendizagem gamificado é pensar sobre o que leva uma pessoa a jogar e o que a mantém jogando, e refletir sobre como isso pode impactar a aprendizagem, alinhando assim as melhores práticas de acordo com o objetivo do projeto gamificado. Raguze e Silva (2016) abordam neste ponto os tipos de jogadores: socializadores, que buscam interagir e estabelecer conexões sociais; exploradores, que buscam criar e explorar, de maneira curiosa e aproveitando a experiência; empreendedores, que buscam extrair do jogo algum ganho para si, aprendendo mais sobre algo e melhorando a si mesmo, estabelecendo e superando desafios; e predadores, que buscam a ruptura do sistema e a competição, motivando-se pela interação social de derrotar outros indivíduos. Assim como um professor deve pensar nos tipos de aluno, um educador que planeja um projeto educacional gamificado deve levar em conta seu público alvo a fim de promover experiências mais adequadas e planejar estímulos aos diversos sempre que possível.

Raguze e Silva (2016) comentam ainda sobre a utilização de situações fantasiosas e recompensas para promover interações emocionantes e motivar o estudante a concluir uma atividade, e também sobre a importância de objetivos bem definidos e desenvolvimento contínuo de habilidades, provocando aprendizado progressivo e interações autônomas e conscientes.

### **1.2.1 Teoria da Autodeterminação e Teoria do *Flow***

A fim de compreendermos algumas das potencialidades da gamificação na educação, propõe-se um breve olhar à Teoria da Autodeterminação. Silva (2020) afirma que a motivação de um estudante afeta diretamente seu desempenho nas atividades propostas, podendo ser intrínseca ou extrínseca. A primeira advém da espontaneidade do aluno, que sente prazer em realizar uma atividade faz isto de maneira autônoma, relacionando-se com o elemento da voluntariedade já comentado. A segunda é proporcionada por razões externas, como recompensas, punições e outros aspectos que estimulem um indivíduo a realizar uma atividade, relacionando-se com os elementos dos objetivos, desafios e *feedbacks*, além de todas funcionalidades dos jogos já expostas.

A motivação intrínseca é desejável, apesar de mais difícil de ser alcançada. Alguns requisitos são pressupostos por Silva (2020), como autonomia, competência e desempenho. A autonomia relaciona-se com “a ordem consciente das ações e da tomada de decisões do aluno,

de acordo com as orientações do professor” (SILVA, 2020, p. 407), sendo assim o direcionamento espontâneo rumo à realização de alguma ação.

Já a competência aproxima-se da “tendência da pessoa se sentir eficiente no desenvolvimento de suas ações para alcançar os objetivos desejados” (SILVA, 2020, p. 407), provocando o sentimento de ser capaz e gerando motivação com isto. O pertencimento diz respeito à necessidade de fazer parte de um determinado grupo e interagir com ele, sendo “fundamental para o processo de gamificação da sala de aula, pois é através de relacionamentos com grupos que os alunos aprendem alguns regulamentos sociais como regras, normas e valores.” (SILVA, 2020, p. 408).

Assim, a Teoria da Autodeterminação ajuda a estabelecer requisitos que devem ser visados pois tornam o ambiente de aprendizagem intrinsecamente mais motivador, além contribuir para que a relação com as metodologias ativas e com a gamificação seja motivadoras extrinsecamente também.

Os princípios da Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa, estabelecidos por Pilati (2017) e já expostos nas seções anteriores, mostram que a atenção com o nível de conhecimento dos discentes é imprescindível em todas as etapas do processo de ensino aprendizagem. Tanto o conhecimento prévio, quanto a compreensão profunda e as habilidades metacognitivas, aspectos cruciais da abordagem, permitem ao aluno não só a capacidade de construir e refletir ativamente sobre sua aprendizagem mas também contribuem para que seu potencial cognitivo seja estimulado de maneira prazerosa e engajada, o que pode ser relacionado à Teoria do *Flow*.

A Teoria do *Flow* foi criada pelo psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi e busca explicar as motivações que levam ao completo engajamento de um indivíduo em determinada atividade, o que é chamado de estado de *flow*. De acordo com Silva (2020), atingir este estado produz motivação intrínseca e potencializa ganhos cognitivos, sendo assim importante para o planejamento de ambientes de aprendizagem gamificados, ressaltando que este só “passará a existir quando o indivíduo enfrentar desafios diretamente proporcionais às suas habilidades” (SILVA, 2020, p.411).

As duas teorias aqui comentadas dialogam com as práticas da Abordagem da Aprendizagem Ativa de Pilati (2017) principalmente no aspecto de que o docente precisa ter em mente os estímulos metacognitivos que serão cruciais para o envolvimento espontâneo dos estudantes, que serão capazes de realizar suas próprias escolhas e atuar de maneira ativa no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que este trabalho não tem como objetivo se aprofundar em tais teorias, mas as traz a fim de demonstrar a interrelação das práticas abordadas até aqui com a motivação dos estudantes, fator problemático na educação básica do Brasil, principalmente na área de Língua Portuguesa.

No próximo capítulo, os aspectos até aqui expostos serão usados como base para uma observação analítica de gramáticas tradicionais e o aplicativo Gramatikê (2021).

## 2 ENSINO DE GRAMÁTICA: INOVAÇÃO NO ENSINO DE VÍRGULA

O ensino de gramática ainda é permeado por métodos tradicionais, sendo necessário refletir sobre novas abordagens. Por este motivo, neste capítulo propõe-se uma observação sobre como a vírgula é abordada em gramáticas tradicionais e no aplicativo Gramatikê (2021) a fim de realizar uma análise comparativa tendo em vista os pressupostos da Aprendizagem Linguística Ativa de Pilati (2017) e as propostas da gamificação nos ambientes de aprendizagem comentados no capítulo anterior e tirar conclusões sobre quais práticas se adequam melhor ao ambiente de aprendizagem amplamente informatizado e tecnológico da sociedade contemporânea.

### 2.1 *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2009)

Bechara (2009, p. 764) afirma que os sinais de pontuação são “essencialmente unidades sintáticas”, atuando como elo entre a sintaxe e a semântica para preservar as funções comunicativas pretendidas pelo escritor. O autor não aborda, no entanto, o sistema sintático da língua portuguesa.

Bechara (2009, p. 764) caracteriza a vírgula como um sinal gráfico que é utilizado essencialmente como um separador de termos e orações e que representa uma “*pausa inconclusa*”. Os contextos de uso da vírgula apresentados pelo autor são os seguintes:

A. “para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (**no caso de haver pausa**).” (BECHARA, 2009, p.769, grifos meus)

B. “para separar orações coordenadas aditivas ainda que sejam iniciadas pela conjunção e, **proferidas com pausa**.” (BECHARA, 2009, p.770, grifos meus)

- C. “separar orações coordenadas alternativas (ou, quer, etc), quando **proferidas com pausa**”. Se a conjunção *ou* exprimir retificação, usa-se a vírgula. Se exprimir equivalência, a vírgula não é usada. (BECHARA, 2009, p.770, grifos meus)
- D. “nas aposições, exceto no especificativo”. (BECHARA, 2009, p.770)
- E. “para separar, em geral, os pleonasmos, e as repetições (quando não têm efeito superlativamente).” (BECHARA, 2009, p.770)
- F. “para separar ou intercalar vocativos; nas cartas a pontuação é *vária* (em geral, vírgula), e na redação oficial usam-se dois pontos.” (BECHARA, 2009, p.770)
- G. “para separar as orações adjetivas de valor explicativo” (BECHARA, 2009, p.770)
- H. “para separar, quase sempre, as orações adjetivas restritivas de certa extensão, principalmente quando os verbos de duas orações diferentes se juntam.” (BECHARA, 2009, p.771)
- I. “para separar as orações intercaladas.”. (BECHARA, 2009, p.771)
- J. “para separar, em geral, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal”. (BECHARA, 2009, p.771)
- K. “para separar, nas datas, o nome do lugar”. (BECHARA, 2009, p.771)
- L. “para separar as partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão”. (BECHARA, 2009, p.771)
- M. “para separar as conjunções e advérbios adversativos (porém, todavia, contudo, entretanto), principalmente quando pospostos”. (BECHARA, 2009, p.771)
- N. “para indicar, às vezes, a elipse do verbo”. (BECHARA, 2009, p.772)
- O. “para assinalar a interrupção de um seguimento natural das ideias e se intercala um juízo de valor ou uma reflexão subsidiária.” (BECHARA, 2009, p.772)
- P. “para desfazer possível má interpretação resultante da distribuição irregular dos termos da oração, separa-se por vírgula a expressão deslocada”. (BECHARA, 2009, p.772)

Tais empregos da vírgula trazidos pelo autor apresentam vários contextos sintáticos que são apenas descritos, recomendando-se ou não o uso da vírgula, e não explicados, formando assim uma lista de regras desconexas que não permitem uma compreensão sistemática da língua.

## 2.2 *Nova Gramática do Português, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2008)*

Ao abordar os sinais de pontuação, Celso Cunha e Lindley Cintra (2008, p. 658) agrupam a vírgula na categoria “sinais que marcam sobretudo a pausa”. Eles abordam alguns usos da vírgula, dividindo entre os que ocorrem no interior da oração e os que ocorrem entre orações distintas.

**Dentro de uma oração**, Cunha & Cintra (2008, p. 658-661) estabelecem que a vírgula serve:

A. “Para separar elementos que exercem a mesma função sintática (sujeito composto, complementos, adjuntos), quando não vêm unidos pelas conjunções *e*, *ou* e *nem*.”, observando que “quando as conjunções *e*, *ou* e *nem* vêm repetidas numa enumeração, costuma-se separar por VÍRGULA os elementos coordenados. (CUNHA e CINTRA, 2008, p.658, grifos dos autores);

B. “Para separar elementos que exercem funções sintáticas diversas, geralmente com a finalidade de realçá-los”, observando os seguintes usos particulares:

- I. “Isolar o aposto, ou qualquer elemento meramente explicativo”;
- II. “Isolar o vocativo”;
- III. “Isolar os elementos repetidos”; e
- IV. “Isolar adjunto adverbial antecipado”, observando que quando eles “são de pequeno corpo (um advérbio, por exemplo), costuma-se dispensar a vírgula. A vírgula é, porém, de regra quando se pretende realçá-los.” (CUNHA e CINTRA, 2008, p.659-660)

C. Também se utiliza a vírgula dentro da oração para:

- I. “separar, na datação de um escrito, o nome do lugar”. (CUNHA e CINTRA, 2008, p.660)
- II. “para indicar a supressão de uma palavra (geralmente o verbo) ou de um grupo de palavras”. (CUNHA e CINTRA, 2008, p.660)

Cunha & Cintra (2008, p. 661-664) afirmam também que, quando a vírgula é utilizada **entre orações de um mesmo período**, ela pode servir para:

A. “Separar as orações coordenadas assindéticas”. (CUNHA e CINTRA, 2008, p.661)

B. “Para separar as orações coordenadas sindéticas, salvo as introduzidas pela conjunção *e*” (CUNHA e CINTRA, 2008, p.661), observando que:



- I. caso as orações tenham sujeitos diferentes ou caso haja a reiteração da conjunção, a vírgula é utilizada.
  - II. Das conjunções adversativas, *mas* é usado sempre no começo da oração; *porém, todavia, contudo, entretanto e no entanto* podem vir no início ou no meio da oração. No primeiro caso a vírgula é usada antes da conjunção e no segundo caso a conjunção é isolada entre vírgulas.
  - III. Das conjunções conclusivas, *pois* vem sempre posposto a um termo da oração a que pertence, isolado por vírgulas; as demais conjunções conclusivas podem vir no começo ou no meio, adequando-se às regras de *a*.
- C. “Para isolar as orações intercaladas”. (CUNHA e CINTRA, 2008, p.662)
- D. “Para isolar as orações subordinadas adjetivas explicativas”, observando que:  
 “as restritivas, necessárias ao sentido da frase, **ligam-se a um substantivo (ou pronome) antecedente sem pausa, razão por que dele não se separam, na escrita, por vírgula.** Já as explicativas, denotadoras de uma qualidade acessória do antecedente — e, portanto, dispensáveis ao sentido essencial da frase —, **separam-se dele por uma pausa, indicada na escrita por vírgula.**” (CUNHA e CINTRA, 2008, p. 663, grifos meus)
- E. “Para separar as orações subordinadas adverbiais, principalmente quando antepostas à principal”. (CUNHA e CINTRA, 2008, p.663)
- F. “Para separar orações reduzidas de infinitivo, de gerúndio e de particípio, quando equivalentes a orações adverbiais.” (CUNHA e CINTRA, 2008, p.663)

Os autores concluem ressaltando que:

- a) toda oração ou todo termo de oração de valor meramente explicativo pronunciam-se entre pausas; por isso são isolados por vírgulas, na escrita;
- b) **os termos essenciais e integrantes da oração ligam-se uns com os outros sem pausa;** não podem, assim, ser separados por vírgula. Esta a razão por que não é admissível o uso da vírgula entre uma oração subordinada substantiva e a sua principal;
- c) há uns poucos casos em que o emprego da vírgula não corresponde a uma pausa real na fala; é o que se observa, por exemplo, em respostas rápidas do tipo: Sim, senhor. Não, senhor. (CUNHA e CINTRA, 2008, p.664, grifos meus)

### 2.3 Gramatikê (2021)

O Gramatikê é um aplicativo para o ensino de gramática, desenvolvido na Universidade de Brasília, pelos pesquisadores Eloisa Pilati e Wilson Veneziano e equipe. O aplicativo se baseia nas propostas para ensino de gramática da Aprendizagem Linguística Ativa (Pilati,

2017), uma proposta que lança novas bases para o pensamento gramatical e para o ensino de gramática.

Neste aplicativo são abordados os temas “Estudo das Sentenças”, “Vírgula”, “Crase” e “Concordância Verbal” (FIGURAS 1 e 2), utilizando interface com as seções “Explicações” e “Atividades” para cada e a seção “Jogos” ((FIGURAS 1 e 2). Neste capítulo serão observadas as explicações, com foco especial nas do tema “Vírgula”, a fim de comparar e contrastar com as perspectivas tradicionais já comentadas.

**Figura 1 - Interface inicial com temas “Estudos das Sentenças”, “Vírgula” e seção de jogos**



Fonte: Gramatikê (2021).

**Figura 2 - Interface inicial com temas “Crase”, “Concordância Verbal” e seção de jogos**



Fonte: Gramatikê (2021).

As seções das explicações trazem a conceituação dos fenômenos linguísticos de cada tema e seus contextos de uso, conforme proposto por Pilati (2017). A organização é feita através de diagramações coloridas, marcações e exposição de conceitos, sentenças de exemplo e representação visual dos fenômenos (FIGURAS 3 e 4).

**Figura 3 – Parte da explicação do tema “Termos de Oração”**

**TERMOS DA ORAÇÃO**

verbos e seus diferentes comportamentos em relação à seleção de argumentos.

Argumento I		Argumento II e/ou III	
Sujeito	Verbo	Complemento	Adjunto
	chover		
	chegar		
	comer		
	dar		

Argumento I		Argumento II e/ou III	
Sujeito	Verbo	Predicativo	Adjunto
		inteligentes	
		felizes	
		conscientes	
		agradáveis	

**Sem argumento**  
O verbo “chover”, por exemplo, pode ocorrer em uma sentença sem argumento, como em:  
**Choveu** ontem.

Fonte: Gramatikê (2021).

**Figura 4 – Parte da explicação do tema “Crase”**

A crase é um fenômeno onde dois sons iguais se juntam formando apenas um. Por exemplo, quando pronunciamos "Gravata azul", escutamos "Gravatazul".

Na maioria dos casos, o sinal grave (`) é utilizado para sinalizar um tipo específico de "crase", que ocorre **na escrita**, quando um **a** (que é uma **preposição**) ocorre juntamente com um **a** que pode ser um **artigo**, **pronome demonstrativo** (aquela, aquele, aquilo) ou **pronome relativo** (a qual, as quais).

Observemos o exemplo abaixo:

Vamos **a** + **a** farmácia?  
 Preposição Artigo

Vamos (**a a**) farmácia?  
 Preposição Artigo

Vamos **à** farmácia?  
 Crase

Na oração acima, o verbo "ir" é usado na modalidade padrão da língua com a preposição "a": "Quem vai, vai **a** algum lugar". Quando esse verbo se une ao seu complemento "farmácia", que, no caso, é precedida pelo artigo "**a**", ocorre a "fusão/união" dos dois sons "Vamos **à** farmácia".

Fonte: Gramatikê (2021).

Na seção de explicações do tema “Vírgula”, seguindo a proposta de Pilati (2017), o aplicativo Gramatikê (2021) traz a definição de vírgula como sinal utilizado prioritariamente para fins sintáticos (FIGURA 5) e não para representar “pausas” comuns na fala. Pilati (2017, p.138) propõe três possíveis contextos que regem o sistema da vírgula, sendo usada:

- I. “para indicar a “ruptura” da ordem direta nas orações (S-V-O, S-VL-PS): termos intervenientes (com mais de três palavras), termos topicalizados ou retirada do verbo.”
- II. “para separar termos explicativos (que podem apresentar várias naturezas sintáticas, podem ser orações adjetivas explicativas ou apostos).”
- III. “para separar termos que exercem a mesma função sintática: enumerações, orações coordenadas.”

**Figura 5 – Parte 1 da explicação do tema “Vírgula”**

**Vírgula**

O uso da vírgula é motivado prioritariamente por questões sintáticas (e não em razão de simples "pausa" como certas gramáticas defendem).

Aqui no Gramatikê, seguimos o pensamento gramatical proposto pela Aprendizagem Linguística Ativa e buscamos entender a gramática por meio de seus princípios mais gerais.

No caso do uso da vírgula, há dois contextos principais:

- A Ruptura da ordem canônica**
- B Contextos de enumeração de termos ou orações**

Fonte: Gramatikê (2021).

**Figura 6 – Parte 2 da explicação do tema “Vírgula”**

**RUPTURA DA ORDEM CANÔNICA**

A ordem canônica é a ordem direta das orações

Sujeito Verbo Complemento Adjunto  
ou  
Sujeito Verbo de Ligação  
Predicativo do Sujeito Adjunto

Neste aplicativo, denominamos "ruptura da ordem canônica" fenômenos de mudança de ordem, elipse e inserção de termos intervenientes.

Observe o exemplo:

Matheus jogava futebol todas as tardes  
Sujeito Verbo Complemento Adjunto

A oração acima está na ordem canônica.

Agora, se deslocamos o adjunto para o início da oração:

Todas as tardes, Matheus jogava futebol  
Adjunto Sujeito Verbo Complemento

A oração acima não está na ordem canônica.

Fonte: Gramatikê (2021).

No aplicativo Gramatikê, o contexto I aparece como “ruptura da ordem canônica”, relacionado a “fenômenos de mudança de ordem, elipse e inserção de termos intervenientes” (FIGURA 6). O contexto II é abordado como um subcaso do contexto I, sendo

uma “Ruptura devido à inserção de Termos Explicativos” (FIGURA 7) e o contexto III é o “contexto de enumeração” (FIGURA 8).

**Figura 7 – Parte 3 da explicação do tema “Vírgula”**

Ruptura devido à inserção de Termos Explicativos

A vírgula também é usada para marcar a inserção de termos explicativos (apostos ou oração adjetiva explicativa).

Oração Subordinada Adjetiva Explicativa

A garota, **que mora no meu prédio**, toca violino todos os dias.

Aposto

José, **o menino alto**, jogava basquete.

Aposto

São também considerados casos de "ruptura"

Inserção de vocativos

**Bruna**, coloque um casaco!

Vocativo

Elipse de verbos

Luca gosta de futebol, **Matheus, basquete**.

Inserção de elementos de textualidade

Ana Paula é muito criativa, **isto é**, faz artes incríveis.

Fonte: Gramatikê (2021).

**Figura 8 – Parte 4 da explicação do tema “Vírgula”**

CONTEXTO DE ENUMERAÇÃO

Também usa-se a vírgula para separar termos de orações ou orações coordenadas em enumerações.

Enumeração de Substantivo

Comprei **banana, maçã, pêra, uva e figo**.

1 2 3 4 5

Enumerações de Orações Coordenadas

**O jogador recebeu a bola, correu,**

1 2

**driblou** e fez o gol.

3

Fonte: Gramatikê (2021).

## 2.4 Análise comparativa das abordagens conceituais

É notório que as abordagens conceituais observadas nas duas gramáticas e no aplicativo contrastam fortemente. Ao analisar as definições dadas em cada material, é possível perceber que há pouca preocupação por parte das gramáticas de Bechara (2009) e Cunha & Cintra (2017) em de fato explicar o fenômeno linguístico da vírgula, limitando-se a apenas elencar seus contextos de uso, razão esta que justifica a organização semelhante a uma lista. Além disso, o aspecto didático-pedagógico é pouco explorado nelas, onde tais contextos são mandatórios, ou seja, tratam-se de regras a serem seguidas à risca, sem espaço para reflexões linguísticas ou construção do aprendizado, adotando uma perspectiva pedagógica onde decorar e reproduzir é a base do aprendizado.

Nas duas gramáticas podem ser observadas também definições que associam pausas na língua oral ao uso da vírgula e outros sinais de pontuação, que são vistos e descritos como representações “acessórias” do fluxo da fala e, como exposto no capítulo anterior, há pouca aproximação das motivações sintáticas do fenômeno. Sobre este aspecto, é importante ressaltar que

o estudo da língua descontextualizado da própria lógica gramatical passa a ser nada mais que o estudo de um conjunto de regras desconexas. Essa forma de ensino torna inviável a compreensão da característica mais básica das línguas humanas: sua organização como um sistema. (PILATI, 2017, 41)

No aplicativo Gramatikê (2021) há uma preocupação central em explicar as razões dos usos da vírgula e de que forma pode-se reconhecer cada contexto específico (FIGURAS 5, 6, 7 e 8). Além disso, as seções explicativas de cada tema (FIGURAS 3, 4, 6, 7 e 8) trazem representações visuais que permitem uma compreensão do funcionamento sistemático dos fenômenos linguísticos abordados através de diagramação específica, organização de constituintes e representações que trazem uma materialidade aos conceitos, auxiliando o processo cognitivo do aprendizado linguístico pois permite enxergar de maneira concreta algo que funciona de maneira abstrata na mente do estudante.

Bonadio (2019) afirma que “com o uso de materiais concretos alinhados a atividades de metacognição/aprendizagem ativa, o aluno poderá observar a estrutura de sua língua”, e apesar do aplicativo não ser fisicamente concreto, as representações visuais e funções manipulativas, que serão abordadas mais para frente, proporcionam resultados equivalentes.

As gramáticas analisadas contrastam fortemente com as explicações mais didáticas e simples trazidas no aplicativo Gramatikê (2021), visto que nelas são descritas inúmeras e específicas regras de uso das vírgulas, que muitas vezes envolvem outros conceitos que também

são apresentados de forma complexa, confusa e normativa, como orações reduzidas de infinitivo, gerúndio e particípio (quando equivalentes a orações adverbiais).

Assim, a forma como as definições e explicações da gramática são expostas não permite que seja compreendido de maneira clara o critério ou a lógica utilizada para justificar o emprego da vírgula, já que ao associar prioritariamente a pausas na fala, que é muito diferente da escrita, acaba desvalorizando o aspecto sintático intrínseco ao uso da vírgula e escondendo o aspecto sistemático por trás desta importante ferramenta da língua escrita, levando ao fato de que “os fenômenos linguísticos não serem vistos como partes de um sistema, a saída para que se aprendam as regras da língua é a mera memorização, sem compreensão e sem aprendizado efetivo.” (PILATI, 2017, p.34)

Esta saída é muito comum na educação básica e nas gramáticas tradicionais, e vai na contramão das propostas de aprendizagem mais atuais e das propostas defendidas neste trabalho.

O aplicativo Gramatikê (2021), por sua vez, torna claro estes aspectos e desvela de maneira simples algo que fica subentendido ao analisar as diversas regras das gramáticas: *vírgulas são utilizadas, na maior parte dos casos, para separar termos e orações quando há uma quebra da ordem canônica da língua portuguesa, revelando assim uma sistematicidade que facilita a compreensão dos fenômenos.* Além de tal uso principal, o aplicativo traz a enumeração de termos e orações como motivo para utilizar-se a vírgula.

Desta forma, fica exposto que as abordagens das gramáticas de Bechara (2009) e Cunha & Cintra (2017) trazem conceitos que contribuem com a construção de visões equivocadas sobre língua, como a crença de que não dominar as regras propostas em tais gramáticas normativas significa não saber português (PILATI, 2017).

Por fim, ressalta-se a necessidade de pesquisas mais aprofundadas a fim de promover inovações amparadas em bases científicas alinhadas principalmente com as abordagens linguísticas e pedagógicas mais atuais e assim permitir uma renovação no ensino de gramática na educação básica.

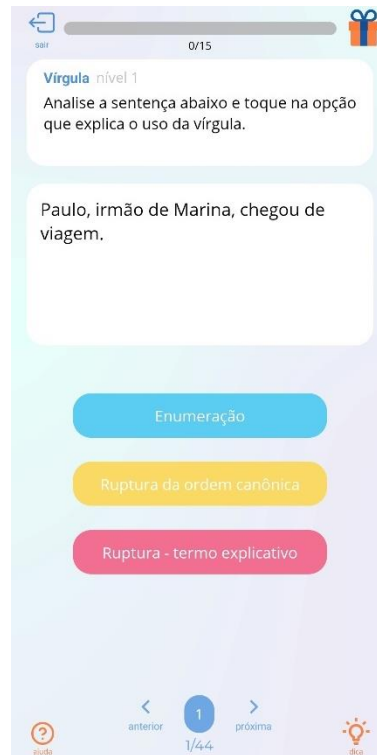
### **3 APRENDIZAGEM ATIVA NO APLICATIVO GRAMATIKÊ**

Analisadas as explicações e definições propostas, propõe-se uma análise das atividades disponibilizadas no aplicativo. Cada tema disposto contém uma seção de atividades organizada em diferentes níveis, que serão analisados separadamente e como conjunto.



A interface é simples e intuitiva, dispondo de botões informativos, “ajuda” e “dica” (FIGURA 9), para lembrar as seções explicativas dos conceitos e também fornecer dicas, caso o usuário necessite.

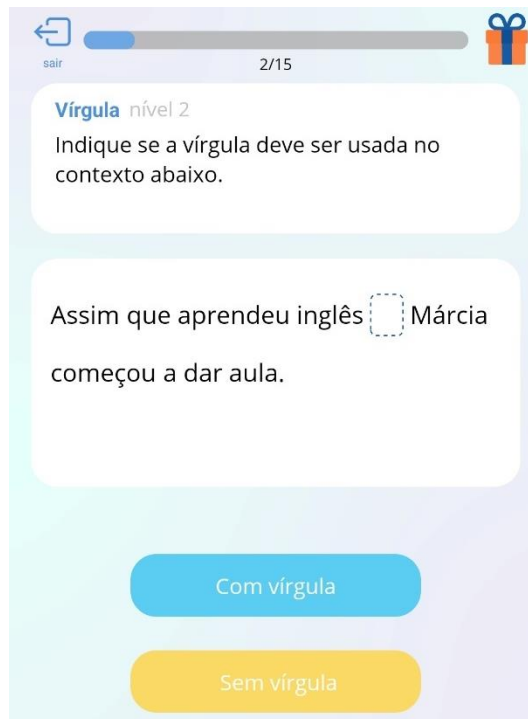
**Figura 9 – Atividade do Nível 1 do tema “Vírgula”, mostrando os botões de “ajuda” e “dica”**



Fonte: Gramatikê (2021).

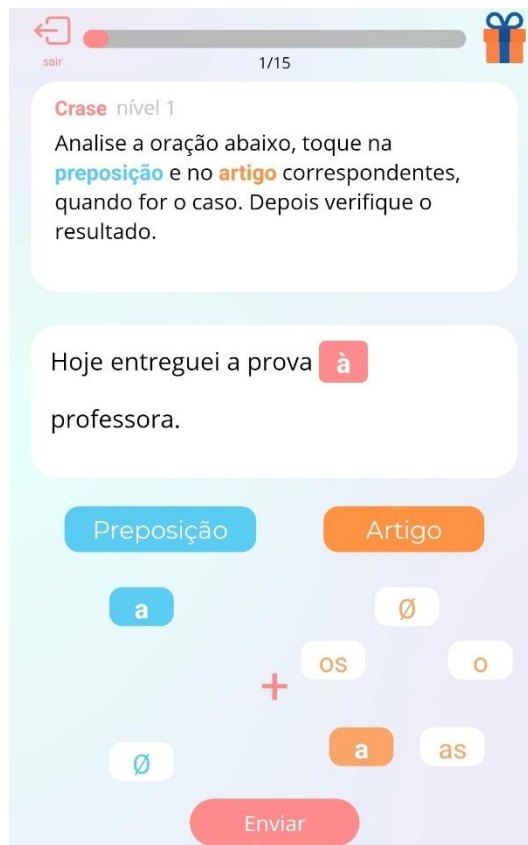
No geral, as atividades envolvem exercícios nos quais uma ou mais opções devem ser escolhidas para responder adequadamente à questão proposta (FIGURA 9). Também há questões que pedem que o usuário complete com a vírgula (FIGURA 10) ou que combine opções para “criar” a resposta correta (FIGURA 11). Ao marcar a opção desejada, um *popup* de *feedback* informativo mostra se a resposta foi correta ou não e, caso seja, o usuário recebe uma pontuação acumulável que é utilizada para alcançar conquistas.

**Figura 10 – Atividade do Nível 2 do tema “Vírgula”**



Fonte: Gramatikê (2021).

**Figura 11 – Atividade do Nível 1 do tema “Crase”**

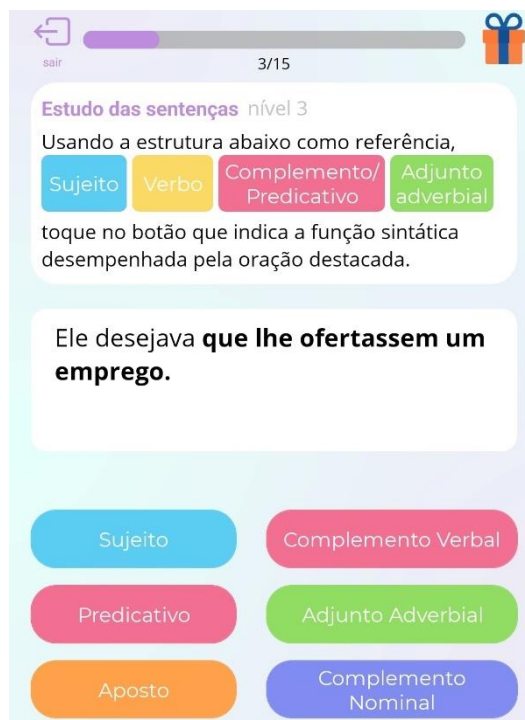


Fonte: Gramatikê (2021).

Esta organização permite que os fenômenos sejam estudados e praticados em níveis crescentes de complexidade, nos quais os primeiros níveis envolvem abordagens mais simples e exercícios da base de cada tema estudado e vai aumentando a dificuldade e complexidade à medida que o estudante progride na execução das atividades, aspecto essencial para alcançar uma compreensão linguística profunda (PILATI, 2017) e para manter ou promover o estado de *flow* (SILVA, 2020).

As atividades propostas em todos os temas buscam promover o aprendizado **durante** a realização delas, o que é explicitado pelos exercícios que promovem a assimilação das explicações de cada tema, como pode-se observar na Figura 12, na qual há a prática do reconhecimento da ordem canônica da língua portuguesa, levando o estudante à identificação de padrões presentes no nosso sistema linguístico. Em outros níveis, como observado na Figura 10, percebe-se que o estudante trabalhe os fenômenos de forma “desconstruída” e consiga, a partir da realização do exercício, construir ativamente o fenômeno linguístico estudado, sendo a crase neste caso.

**Figura 12 – Atividade do Nível 3 do tema “Estudo das sentenças”**



Fonte: Gramatikê (2021).

### 3.1 Atividades de uso da vírgula no aplicativo Gramatikê

Como já comentado, é essencial que o estudante tenha compreendido o aspecto sistemático da língua para que assim a construção conhecimento sobre os usos da vírgula seja

realizada de maneira ativa. No aplicativo, o tema anterior, “Estudo das sentenças”, propõe explicações sobre a organização do sistema da língua, apresentando a ordem canônica da língua portuguesa e explorando as variações sintáticas existentes. Assim, visto que os usos da vírgula segundo Pilati (2017) são baseados nesta ordem direta e em seu rompimento, entende-se que a compreensão deste tema é fundamental para o desenvolvimento das atividades de vírgula.

A seção de atividades do tema “Vírgula” é dividida em três níveis diferentes. As atividades do nível 1, como a da Figura 9, propõem a análise de sentenças e classificação de cada caso em “Enumeração”, “Ruptura da ordem canônica” (simples manipulação da ordem direta ou supressão de termos) ou “Ruptura – termo explicativo” (ruptura da ordem através da inserção de termo/oração de valor explicativo).

As atividades do nível 1 foram simples e focadas em estimular a compreensão do sistema proposto na seção explicativa. Considera-se que o subcaso “Ruptura - termo explicativo” (FIGURA 9) pode levar o usuário a confundir as definições pois é associável à inserção de termos intervenientes que não são explicativos, como vocativos. Apesar da seção explicativa deixar claro que “Ruptura da ordem canônica” refere-se a “fenômenos de mudança de ordem, elipse e inserção de termos intervenientes” (FIGURA 6), a seção de ajuda só relembra o caso da mudança de ordem (FIGURA 13).

**Figura 13 – Seção de ajuda do Nível 1 das atividades do tema “Vírgula”**

**Ruptura da ordem canônica**  
 A ordem canônica é a ordem direta das orações **S V C Adj Adv** ou **S VL PS Adj Adv**. Usa-se a vírgula para indicar alterações nessa ordem.  
 Na semana passada, meu pai e eu tomamos sorvete.  
**Adj Adv S V C**

---

**Enumeração**  
 Também usa-se a vírgula para separar termos da oração ou orações coordenadas em enumerações.  
 Vim, vi e venci.  
**1 2 3**

---

**Inserção de termos explicativos**  
 A vírgula também é usada para marcar a inserção de termos explicativos (aposto ou oração adjetiva explicativa).  
 Heloísa, a menina loira, vai para a faculdade.  
**Aposto**

É importante ressaltar que na ordem direta o uso da vírgula não é obrigatório.

Fonte: Gramatikê (2021).

Para exemplificar, analisa-se duas sentenças presentes nas atividades do aplicativo:

I. José, pode vir aqui?

II. Rebeca, vá ajudar sua tia.

Nos dois casos há uma ruptura da ordem canônica pela inserção de termo interveniente, José e Rebeca, que são vocativos. Além disso, em “I” há uma elipse do termo “você” e em “II” há o uso do imperativo “vá”, que por padrão não utiliza o pronome antes, dificultando a tarefa de identificar a fonte causadora da vírgula.

Uma sugestão possível é o esclarecimento e, caso necessário, a modificação das definições, podendo englobar a elipse, inserção de termos explicativos e inserção de termos intervenientes em apenas uma classificação, como “Ruptura por inserção/omissão” e criar outra como “Ruptura por mudança de ordem”. Outra é a atualização da seção de ajuda, lembrando todos possíveis contextos.

As atividades do nível 2 propõem a análise de sentenças julgando se a vírgula deve ou não ser utilizada (FIGURA 10). No nível 1, os exercícios envolvem, em sua maioria, termos e sentenças mais simples. Já no nível 2, os casos passam a englobar orações coordenadas e subordinadas, havendo um aumento na dificuldade das atividades, já que outros aspectos mais complexos são adicionados. Neste nível, é pressuposto que o estudante já tem certo domínio tanto dos conceitos do tema “Estudo das sentenças” quanto do nível 1 de vírgulas, demonstrando uma complexidade crescente e interligada entre as seções do aplicativo.

Analisando o caso “Isabela ficou doente ( ) mas não foi ao hospital”, observa-se que, de acordo com Cunha & Cintra (2008) há a necessidade da vírgula por se tratar de orações coordenadas sindéticas. Já Bechara (2009) não comenta sobre orações coordenadas adversativas, como é o caso. A seção explicativa aborda superficialmente sobre orações subordinadas, explorando apenas as adjetivas explicativas, e sobre as orações coordenadas sindéticas, explorando apenas as assindéticas no contexto de enumeração.

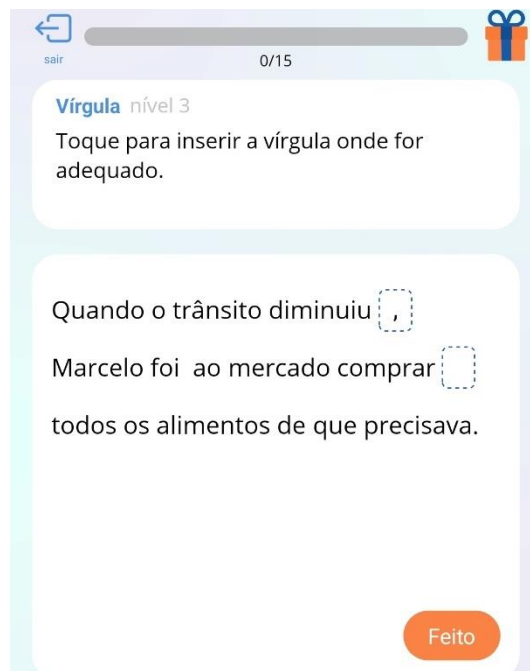
Ao tentar analisar o caso e classificá-lo de acordo com as definições do aplicativo, considera-se que nenhuma explica de maneira satisfatória o uso da vírgula, pois não há ruptura da ordem canônica e nem uma enumeração de orações. A resposta correta é “Com vírgula”, porém, como neste nível o *feedback* não mostra a justificativa, não é possível saber o que foi considerado.

Um *feedback* explicando a justificativa do uso da vírgula em cada caso pode ser importante para que o usuário possa melhor acompanhar seu desenvolvimento, pois da forma como está, é possível que alguém marque uma resposta correta por motivo equivocado e acabe reforçando uma noção errônea.

É importante ressaltar que o aplicativo disponibiliza uma seção de estudos sobre orações coordenadas e subordinadas, importante para uma compreensão e aprendizagem adequada sobre os usos da vírgula, mas que não abordarei aqui por não ser o foco principal deste trabalho.

As atividades de nível 3 propõem a análise de sentenças julgando o local adequado para o uso da vírgula (FIGURA 14). O nível apresenta períodos mais longos e envolve as habilidades trabalhadas nos níveis anteriores, adicionando que o usuário deve saber exatamente onde a vírgula deve ser utilizada.

**Figura 14 – Atividade do Nível 3 do tema “Vírgula”**



Fonte: Gramatikê (2021).

Os três níveis propostos no aplicativo compõem desafios organizados em grau crescente de dificuldade e têm uma interligação complementar, onde cada novo nível pressupõe o domínio das habilidades trabalhadas no bloco de atividades anterior.

É necessário refletir sobre como utilizar o aplicativo da melhor forma, ficando algumas questões a serem analisadas em trabalhos futuros, como: É possível um estudante compreender o sistema da vírgula somente utilizando o aplicativo, sem ter tido contato com as definições das gramáticas normativas? Qual a melhor forma de usar o aplicativo em sala de aula? As propostas das gramáticas tornam-se dispensáveis ou apenas não precisam ser enfocadas, em virtude das definições mais simples e sistemáticas?

Considera-se que os aspectos analisados das explicações e atividades do aplicativo demonstram pontos fortes que contribuem com a Aprendizagem Linguística Ativa, porém

também apresenta pontos a serem aperfeiçoados a partir de estudos aprofundados sobre os conceitos apresentados e as perspectivas defendidas nos materiais que baseiam o aplicativo.

Um trabalho complementar, que pode ser realizado pelo docente ao propor o uso do aplicativo, pode proporcionar um uso mais contextualizado e completo, dentro de um planejamento educacional. A mediação do professor é essencial, fornecendo o suporte necessário para que os conceitos sejam desenvolvidos de forma profunda e ativa, e as alternativas propostas pelo aplicativo dialogam bem com as práticas da aprendizagem linguística ativa e ainda apresenta aspectos gamificados que podem trazer benefícios para o ambiente educacional.

### **3.2 Gamificação no aplicativo Gramatikê**

O aplicativo Gramatikê, tratando-se de uma ferramenta tecnológica, apresenta uma proposta educacional gamificada, visto que apresenta práticas de aprendizagem linguística enquanto utiliza elementos comuns em jogos, como *feedback* e reforço positivo, perfil personalizável, medalhas e conquistas, ferramentas de monitoramento de progresso, dicas, e universo próximo ao lúdico. O uso destes elementos com o objetivo de promover engajamento e postura ativa na construção de conhecimento linguísticos caracteriza o aplicativo como ferramenta que se adequa às propostas de gamificação e aprendizagem linguística ativa expostas no capítulo 1 do presente trabalho e que serão mais detalhadas nesta seção.

A organização das atividades em níveis crescentes de complexidade contribui para a adequação das habilidades do estudante às práticas educacionais, aspecto essencial para alcançar o estado de *Flow* e também para desenvolver aprendizagem ativa, como Pilati (2017) defende.

O aplicativo foca em uma abordagem que considera o principal conhecimento prévio que um estudante tem sobre sua língua, que é o fato de que ele já a domina e a utiliza em seu cotidiano de maneira fluente, propondo assim explicações e atividades que têm como objetivo a tomada de consciência destes conhecimentos, aspecto que fica claro ao observarmos que o funcionamento do sistema linguístico é constantemente retomado no aplicativo. Esta abordagem diferencia-se das propostas tradicionais, que visam ensinar regras que desconsideram os conhecimentos linguísticos subjacentes dos estudantes.

Elementos como *feedback*, ferramentas de monitoramento de progresso e dicas proporcionam reflexões metacognitivas necessárias para que o discente consiga tomar controle sobre seu processo de aprendizagem, e quanto mais sofisticados e completos forem tais

elementos, maior será seu potencial educacional. Como já comentado, considera-se que *feedbacks* mais personalizados e detalhados poderiam contribuir para a metacognição do estudante, visto que ao ter, por exemplo, acesso a explicações sobre o porquê de uma resposta estar incorreta ou correta ajuda o aluno a entender seus erros e reconhecer possíveis pontos a melhorar.

Outros elementos como perfis personalizáveis, medalhas e conquistas, e universo próximo ao lúdico são motivadores extrínsecos que visam proporcionar a autodeterminação e engajamento dos discentes. É importante ressaltar que a motivação intrínseca estará condicionada às individualidades do aluno, do planejamento educacional realizado para uma utilização satisfatória do aplicativo no ambiente de aprendizagem e ao estado de *Flow*.

O aplicativo dispõe ainda de uma seção de “Jogos” (FIGURA 1), que envolvem exercícios de prática linguística enquanto utilizam contextos imaginários e manipulação do sistema da língua. Trata-se de quatro jogos: jogo do detetive, dos argumentos, dos poemas e da concordância.

No “Jogo do detetive” (FIGURA 15), o usuário do aplicativo é exposto à fenômenos linguísticos em contextos específicos, como casos de textos oficiais, científicos, literários, informativos e cotidianos, devendo analisar e encontrar possíveis erros em cada caso.

**Figura 15 – Jogo do Detetive**

**Jogo do Detetive**  
 Leia o texto abaixo e assinale o(s) tipo(s) de **erro(s)** encontrado(s), se houver.

Um experimento de um laboratório brasileiro, colocou um ponto final no debate acerca da natureza das células.

Crase  
 Vírgula  
 Uso do verbo  
 Uso do conectivo  
 Sem erros

**Enviar**

Fonte: Gramatikê (2021).



No “Jogo dos argumentos” (FIGURA 16) é proposta a classificação e manipulação dos constituintes sintáticos como se fossem “materiais concretos” digitais, podendo mover e colocar no lugar adequado ao fenômeno.

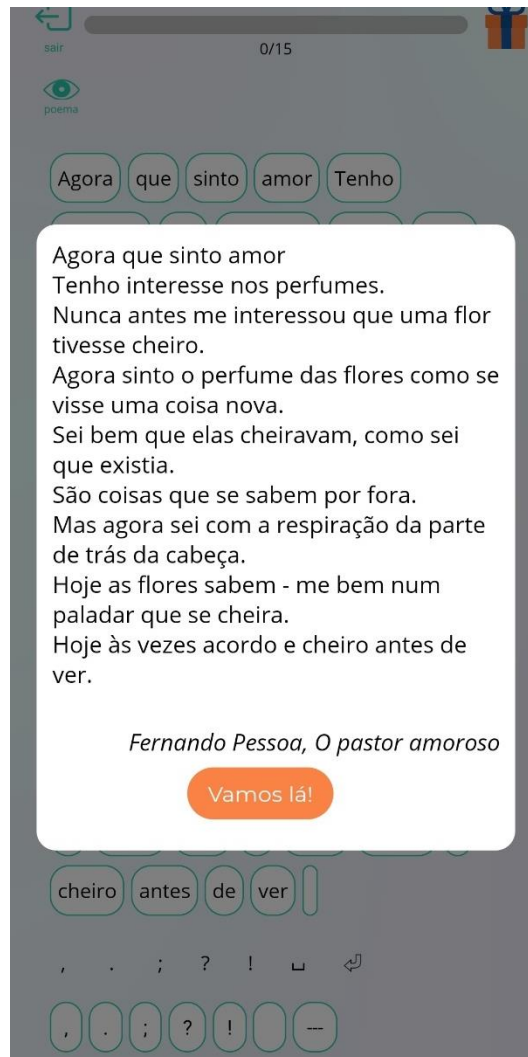
**Figura 16 – Jogo dos argumentos**



Fonte: Gramatikê (2021).

No “Jogo dos poemas” (FIGURA 17) deve-se analisar um poema e construir um novo a partir das mesmas palavras, utilizando a manipulação do sistema linguístico de forma criativa e permitindo observar “efeitos de sentido das diferentes opções tomadas pelos usuários da língua” (PILATI, 2017, p. 108).

**Figura 17 – Jogo dos poemas**



Fonte: Gramatikê (2021).

No “Jogo da concordância” (FIGURA 18) os aspectos morfológicos e sintáticos do fenômeno linguístico podem ser observados a partir da manipulação de um cadeado, possibilitando a visualização das partes que mudam e das que não mudam de acordo com os contextos apresentados.

**Figura 18 – Jogo da Concordância**

Fonte: Gramatikê (2021).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma discrepância entre as perspectivas linguísticas e pedagógicas mais atuais e as abordagens tradicionais do ensino de gramática, faz-se necessário expandir os estudos que envolvem práticas inovadoras a fim de transformar o rumo da educação básica na área de língua portuguesa.

As gramáticas tradicionais, além de não promoverem práticas didaticamente adequadas por se tratarem de listas de regras de difícil compreensão, não representam os conhecimentos linguísticos mais atuais e representam visões da língua que dificultam a aprendizagem dos alunos e contribuem para a baixa autoestima linguística.

Inovações na área do ensino de gramática podem ser alcançadas através de práticas pedagógicas e linguísticas mais atuais, como a Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa (PILATI, 2017), principalmente se forem aliadas à propostas tecnológicas que se aproximem das áreas de interesse e facilidade da sociedade contemporânea, como o uso de aplicativos. Além disso, gamificar o ambiente de aprendizagem surge como alternativa aos métodos

tradicionais, aproximando-se mais do contexto social vivido pelos discentes e promovendo maior envolvimento e engajamento nas aulas.

A consciência linguística, aspecto imprescindível das aulas de gramática, pode ser melhor estimulada através de práticas metacognitivas e da aprendizagem ativa e potencializada pela gamificação do ensino visto que todos proporcionam a criação de um ambiente de aprendizagem no qual o discente está ativamente engajado e estimulado a refletir sobre a língua e sua própria aprendizagem.

Este trabalho defende o uso assistido do aplicativo Gramatikê, mediado pelo docente à medida que este planeja suas práticas educacionais e estabelece as ferramentas que o auxiliarão neste processo. A completude da análise do aplicativo pode ser alcançada através da testagem do aplicativo em contextos educacionais reais, como em sala de aula, permitindo a expansão das conclusões, deixando assim abertura para projetos de pesquisa mais robustos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa. 37.ed. revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico.** Rio de Janeiro: Nova. Fronteira, 2009.
- BRANSFORD et al. (orgs.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola.** São Paulo: Editora Senac. 2007.
- BUSARELLO, R.I. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento. **In: Gamificação em Debate.** SANTAELLA, L et al (Orgs). São Paulo: Blucher. 2018.
- CAMARGO, Fausto F.; DAROS, Thuinie M. **A Sala de Aula Inovadora: Estratégias Pedagógicas para Fomentar o Aprendizado Ativo (Desafios da Educação).** Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CHOMSKY, Noam. **Syntatic Structures.** La Haya Mouton. 1957.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** 7.ed ed., reimpr. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017
- DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R., & NACKE, L. (2011). **From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”.** Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (FUB). **Gramatikê.** Versão para testes. Brasília: 2021. Aplicativo Digital.
- ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MCGONIGAL, J. **Reality is broken: why games make us better and how they can change the world.** Nova Iorque: The Penguin Press, 2011.
- PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa.** Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.
- RAGUZE, Tiago; SILVA, Régio Pierre. Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem. **In: GAMEPAD,** 2016, Novo Hamburgo - RS. Anais... Novo Hamburgo - RS: Universidade FEEVALE, 2016. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/7fe3e6be-385f-4e8b-96e4->

933a0e63874f/Gamificac,a~o%20aplicada%20a%20ambientes%20de%20Aprendizagem.pdf  
> Acesso em: 28 mar. 2023

SILVA, J.B. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa: alguns aspectos teóricos subjacentes. In: MARTINS, G. (org.). **Metodologias ativas: Métodos e Práticas para o século XXI**. 1. ed. Quirinópolis, GO: Editora IGM, 2020. p.399-416

TOLEDO, Bruno Bonadio. **Estudo de caso sobre o uso de materiais concretos e metodologias ativas no ensino dos termos da oração**. 2019. 92 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

TOLOMEI, B. V. (2017). **A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação**. EAD em foco, 7(2). doi: [10.18264/eadf.v7i2.440](https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440)

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.