

# LÍNGUA PORTUGUESA

*“Todos os seus sonhos podem  
se tornar realidade se você tem  
coragem para persegui-los”*

*Walt Disney*

## **Compreensão De Textos Variados**

### **Introdução**

A compreensão da leitura na língua materna, segunda língua ou língua estrangeira, requer várias habilidades linguísticas e metalinguísticas inter-relacionadas que permitem ao leitor a produção do sentido do texto a partir de saberes nos níveis: léxico, morfosintático e semântico. Além disso, habilidades socioculturais – como o conhecimento de mundo – agregam-se ao domínio do sistema de escrita pelo leitor, possibilitando-lhe maior ou menor entendimento da leitura.

Entretanto, embora várias habilidades cognitivas sejam importantes para o desenvolvimento da leitura, as habilidades metacognitivas parecem primordiais para a aprendizagem formal na escola em virtude de sua natureza consciente (KATO, 1999). Nesse sentido, grande número de estudos tem evidenciado uma relação estreita entre a aprendizagem da leitura e as habilidades metalinguísticas (consciências fonológica, morfológica, léxica, sintática e semântica).

A importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura na língua materna é atestada por estudos estrangeiros e brasileiros (BRADLEY; BRYANT, 1983; CARDOSO-MARTINS, 1995; GUIMARÃES, 2003; MALUF; BARRERA, 1997; MORAIS; ALEGRIA; CONTENT, 1987;

ROAZZI; DOWKER, 1989; TUNMER, 1990). No que se refere à consciência sintática, um dos primeiros estudos focalizando essa habilidade foi realizado por Bowey (1986) com falantes do inglês (língua materna). Os resultados do seu estudo mostraram que o uso de pistas gramaticais facilita o reconhecimento de palavras e a compreensão, tanto de frases quanto de textos. Em outra investigação, também realizada com falantes do inglês, Rego e Bryant (1993) verificaram a existência de uma relação positiva entre a consciência sintática e a leitura de palavras com dificuldades ortográficas.

Dentre os estudos realizados para investigar a influência das habilidades metalinguísticas (consciência fonológica e consciência sintática) sobre o desenvolvimento da capacidade de leitura em português (língua materna), destaca-se primeiramente o realizado por Rego (1995). Sua pesquisa visou investigar como ambas – a consciência fonológica e a consciência sintática – contribuem para explicar as diferenças individuais no desenvolvimento da decodificação e da compreensão na leitura. Os resultados dessa investigação não confirmam os resultados anteriormente encontrados com falantes do inglês, ou seja, os alunos brasileiros não se beneficiaram dessas habilidades metalinguísticas para desenvolver a decodificação na leitura. Porém, os resultados mostraram uma relação entre a consciência sintática e o desempenho em leitura, quando esta envolvia diretamente o uso de informações sintático-semânticas.

Contudo, o estudo desenvolvido por Capovilla, Capovilla e Soares (2004) com alunos brasileiros de 2º a 5º ano do Ensino Fundamental, que investigou consciência fonológica, consciência sintática, competência em leitura, escrita sob ditado e vocabulário, mostrou uma correlação positiva e significativa entre os escores gerais desses cinco testes. De acordo com os autores, seus resultados corroboram as evidências bibliográficas que apontam relações entre leitura, escrita e habilidades metalinguísticas.

Tunmer (1990) e Tunmer e Hoover (1992) explicam a relação entre consciência sintática e competência em leitura, sugerindo que: a) uma estratégia de leitura possível de ser utilizada pelo leitor sintaticamente consciente é inferir o significado das palavras desconhecidas encontradas no texto; b) a consciência sintática possibilita a monitoração eficiente do processo de compreensão (BOWEY, 1986). Assim, outra estratégia que o leitor sintaticamente consciente é capaz de empregar é checar se as palavras que ele está lendo combinam gramaticalmente com as outras palavras do texto. Um estudo que deu suporte a essa ideia foi realizado por Weber (1970 apud TUNMER; HOOVER, 1992), no qual ela analisou os erros cometidos por alunos da 1ª série na leitura oral e verificou que os bons leitores tinham mais facilidade que os maus leitores para reconhecerem e corrigirem seus erros relativos à leitura de palavras que não combinavam com o significado ou com a sintaxe das sentenças. Tal resultado sugere que os bons leitores têm mais consciência da própria compreensão ou incompreensão do texto.

No contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, Kato (1999), cuja língua materna é o japonês, comenta que, em sua aprendizagem de leitura do português do Brasil, recorreu às inferências para descobrir o significado de palavras desconhecidas. A autora afirma que um leitor

proficiente em sua língua materna pode compartilhar entre as duas línguas as estratégias e os procedimentos que utiliza para a leitura, compensando com vantagens o déficit no domínio linguístico da língua estrangeira. Além disso, a autora sugere que conhecer o universo cultural da língua em que o texto foi escrito, a utilização das pistas do próprio texto e de suas ilustrações pode facilitar o processo de compreensão do leitor não proficiente na língua estrangeira.

Kleiman (2004), ao pesquisar como ocorrem as estratégias de inferências léxicas na leitura de inglês por brasileiros, conclui que o conhecimento do vocabulário numa língua estrangeira é limitado e que a eficácia das estratégias de inferência de significado do léxico através do contexto é determinante no momento da compreensão. A capacidade do aluno de autorregular o processo de inferência léxica vê-se refletida na compreensão e na ampliação do seu vocabulário.

Em síntese, juntamente com Braggio (1992), sugere-se que no ato de leitura várias habilidades são requeridas, ou seja, o leitor precisa mobilizar não apenas seu conhecimento da língua, considerada holisticamente, mas também seu conhecimento de mundo, suas experiências etc., e é o conjunto dessas habilidades que possibilitará a compreensão integrada do texto.

É nesse contexto teórico que este estudo se insere, tendo como objetivo central pesquisar como se dá a compreensão da leitura em espanhol por estudantes brasileiros. As hipóteses propostas foram as seguintes:

- a) dentre os alunos participantes, os que apresentam melhor desempenho na compreensão da leitura de textos em português (língua materna) apresentarão também melhor desempenho nas tarefas de compreensão de textos em espanhol;
- b) o nível de conhecimento do vocabulário receptivo em espanhol estará significativamente relacionado à compreensão dos textos em espanhol;
- c) os alunos que demonstram maior capacidade para utilizar as informações (pistas) do texto no momento da leitura são mais capazes de identificar o significado das palavras dedutivamente;
- d) o desempenho dos participantes nas tarefas de avaliação das habilidades metassintáticas mostra-se significativamente relacionado ao desempenho na compreensão da leitura dos textos em espanhol.

### **Método**

Este estudo foi realizado em uma escola pública de Curitiba, Paraná, Brasil. Participaram desta investigação duas turmas de alunos, uma do 8º e outra do 9º ano, num total de 67 alunos de ambos os sexos, com idades variando de 12 a 18 anos. No momento da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, os alunos haviam completado, respectivamente, dois e três anos letivos de aprendizagem do idioma espanhol como língua estrangeira.

A pesquisa foi realizada de forma que os instrumentos permitissem identificar os níveis de compreensão da leitura em português (língua materna) e em espanhol (língua estrangeira), bem como a compreensão do vocabulário em espanhol e as habilidades sintáticas dos participantes. Assim, foram aplicadas cinco provas:

- a) teste de vocabulário por imagens: PPVT-III Peabody (DUNN; ARRIBAS, 2006);
- b) quatro textos para avaliar a compreensão da leitura em espanhol: testes ECL-1 e ECL-2 (CRUZ, 2005a, b) e dois textos do teste diagnóstico psicopedagógico em leitura e escrita (DI SCALA; CANTÚ, 2003);
- a) dois textos para avaliação da compreensão da leitura de textos expositivos em português, um para o 8º e outro para o 9º ano, denominados texto de compreensão de leitura em português A e B respectivamente: TCLP\_A e TCLP\_B, pertencentes ao teste “Avaliação da compreensão leitora de textos expositivos: para fonoaudiólogos e psicopedagogos” de Saraiva, Moojen e Munarski (2009);
- b) uma tarefa, criada pelas próprias pesquisadoras, para avaliar a compressão do significado de 23 palavras retiradas dos textos utilizados para a compreensão da leitura em espanhol, sendo dez falsos

cognados (tarefa aplicada antes e após da leitura dos textos);

c) três tarefas de avaliação da consciência sintática: julgamento gramatical, correção gramatical e categorização de palavras. Essas provas foram desenvolvidas pelas pesquisadoras, usando como referência as Provas de Consciência Sintática (PCS) de Capovilla e Capovilla (2006), traduzidas e adaptadas.

O teste Evaluación de la Comprensión Lectora (ECL) apresenta dois níveis que abarcam todo o âmbito da Educação Primária: ECL1, para os alunos de 2º e 3º ano (6 a 8 anos). Investiga a capacidade para captar o sentido de textos escritos de uso habitual e para analisar alguns aspectos simples próprios de diferentes tipos de textos. Avalia o conhecimento do significado das palavras, de sinônimos e antônimos e, também, a compreensão do significado de frases e a capacidade para integrar as informações contidas num texto. Já o ECL-2, para os alunos de 3º a 6º ano (de 9 a 11 anos), oferece textos de maior dificuldade que os do ECL-1, a fim de avaliar o conhecimento de sinônimos e antônimos, do significado das palavras, e do significado de frases em sentido literal e em sentido figurado.

Ao analisar os testes, escolheu-se um texto do ECL-1 (denominado TCLE\_C: Texto C de compreensão leitora em espanhol) e outro do ECL-2 (TCLE\_D: Texto D de compreensão leitora em espanhol) considerando os conhecimentos adquiridos pelos alunos participantes do 8º e 9º ano da escola onde se realizou a investigação.

Também para a compreensão de texto em espanhol se elegeram dois textos (denominados TCLE\_A: Texto A de compreensão leitora em espanhol e TCLE\_B: Texto B de compreensão leitora em espanhol) do teste DIP (Ie) diagnóstico psicopedagógico em leitura e escrita. Com relação a esses textos, são requeridos dois níveis de compreensão, avaliados respectivamente por dois tipos de perguntas: o primeiro (constituído de três perguntas) visa reconstruir a organização superestrutural e macroestrutural do relato, enquanto o segundo (duas perguntas) indaga aspectos inferenciais em que o aluno, mediante indícios que lhe oferece o próprio texto, deve concluir sobre conteúdos não presentes explicitamente no texto, ainda que dedutíveis a partir de pistas.

Para manter o mesmo padrão de pontuação em todas as tarefas, os resultados obtidos pelos participantes nas diferentes tarefas foram transformados em percentagens. Os dados coletados passaram por diversos procedimentos de análises estatísticas. Quanto ao nível de significância, adotou-se como parâmetro um alfa de 0,05 – valores de p inferiores a este foram considerados estatisticamente significativos.

## **Resultados E Discussão**

Compreensão da leitura: em espanhol

(língua estrangeira) e em português (língua materna)

O Quadro 1 mostra o desempenho de todos os participantes na compreensão da leitura dos textos em espanhol e em português. No que se refere à compreensão dos textos em espanhol, verifica-se que apenas no texto D os participantes tiveram média inferior a 50%. Destaca-se que esse resultado era esperado, pois tanto o texto quanto as questões referentes à sua compreensão apresentam maior nível de complexidade quando comparados aos outros três textos.

Em relação aos textos que avaliaram a compreensão da leitura em português, verificou-se situação semelhante, ou seja, os participantes obtiveram um desempenho médio de 42,54% no texto TCLP\_B. Esse resultado, provavelmente, deve-se ao fato de que embora o conteúdo do texto fosse acessível, as questões referentes à sua compreensão tinham nível mais elevado de complexidade quando comparadas às questões do TCLP\_A.

Quadro 1 Desempenho médio dos participantes nas tarefas de compreensão de leitura em espanhol e em português

	Média	d.p.
Espanhol		

TCLE_A	69,18	28,12
TCLE_B	65,12	31,10
TCLE_C	57,46	29,20
TCLE_D	31,84	18,52
Português		
TCLP_A	71,19	23,26
TCLP_B	42,54	20,55

Legenda: TCLE = Tarefa de compreensão da leitura em espanhol; TCLP = Tarefa de compreensão da leitura em português.

A fim de apresentar os resultados de forma parcimoniosa, realizou-se uma análise fatorial exploratória dos resultados das tarefas de compreensão de leitura em espanhol e português, para verificar se os dois tipos de tarefas poderiam ser agrupados em fatores gerais.

A avaliação da consistência das tarefas de compreensão da leitura em espanhol realizou-se por meio do cálculo de alfa de Cronbach, o qual revelou a possibilidade de agrupar a pontuação relativa aos textos (TCLE\_A; TCLE\_B) numa única dimensão (TCL\_Esp). Entretanto, os textos TCLE\_C e TCLE\_D participarão das análises de forma independente.

A análise fatorial das tarefas de compreensão de leitura em português revelou que as duas tarefas utilizadas poderiam ser agrupadas numa única dimensão. Assim, nas próximas análises será utilizada uma única pontuação de compreensão da leitura em português (CLT\_Por).

Destaca-se que o desempenho dos participantes nas tarefas de compreensão de leitura, tanto em espanhol quanto em português, não mostrou diferenças significativas segundo o ano escolar (8º ou 9º ano), motivo pelo qual nas análises seguintes envolvendo essas duas variáveis os participantes serão considerados como um grupo único.

O Quadro 2 mostra as correlações entre o desempenho dos participantes na compreensão da leitura em espanhol e em português (língua materna). Inicialmente, observa-se que não existe correlação significativa entre o desempenho no agrupamento CLT\_Esp e nos outros textos em espanhol (TCLE\_C; TCLE\_D), sendo que o desempenho na compreensão dos dois últimos estão positiva e significativamente relacionados.

Quadro 2 Correlação entre a pontuação na compreensão da leitura em espanhol e em português (língua materna)

		1	2	3	4
Espanhol					
1	CLT_Esp	—	.17	-.04	.33*
2	TCLE_C		—	.33*	.40*
3	TCLE_D			—	.33*
Português					
4	CLT_Por				—

Legenda: TCLE = Tarefa de compreensão de leitura em espanhol; CLT\_Esp = Compreensão leitora de textos em espanhol; CLT\_Por = Compreensão leitora de textos em português.

Nota: \* = Correlação significativa com  $p < 0,05$ .

Além disso, verificou-se uma correlação significativa e positiva entre a compreensão da leitura em português (CLT\_Por) e os indicadores de compreensão da leitura em espanhol (CLT\_Esp; TCLE\_C; TCLE\_D), ou seja, esses dados mostram a existência de uma relação entre o desempenho na compreensão da leitura em português (língua materna) e o desempenho na compreensão da leitura em espanhol (língua estrangeira). O resultado é especialmente expressivo, considerando-se o número de participantes e as características das tarefas (graus de dificuldade). No entanto, para que esse resultado possa ser generalizado, devem-se realizar investigações com um número maior de participantes.

É importante salientar, ainda, que os achados corroboram os estudos de Kato (1999) e Kleiman (2004), quando afirmam que um leitor que tem maior compreensão da leitura em língua materna também apresentará maior capacidade para compreender a língua estrangeira.

### **Relação Entre O Conhecimento De Vocabulário E A Compreensão De Textos Em Espanhol**

Os resultados do teste de vocabulário em Espanhol Peabody PPVT-III, cuja média global foi igual a 57,32 (d.p. = 8,55), não revelaram diferenças significativas entre as médias de desempenho dos dois anos escolares incluídos no estudo ( $t = 0,54$ ;  $p = 0,59$ ). O desempenho médio foi superior a 50% tanto no 8º ( $M = 56,75$ ; d.p. = 7,45) quanto no 9º ano ( $M = 57,87$ ; d.p. = 9,58), sugerindo que não houve variações significativas entre os níveis de desempenho no teste.

Foi um resultado inesperado, tendo em vista que os alunos do 9º ano tinham um ano a mais de participação no processo de ensino-

-aprendizagem de espanhol. Destaca-se que o currículo escolar prevê um conteúdo progressivo e gradual e, por isso, esperava-se que os estudantes dos dois diferentes anos (8º e 9º) diferissem nos níveis de desempenho nas tarefas em espanhol.

Com relação à tarefa de vocabulário PPVT-III, infere-se que o desempenho dos participantes não foi produto de seu real conhecimento das palavras e seu significado, mas resultado das tentativas de acerto ("chute") de qual imagem correspondia à palavra anunciada. Por exemplo, em um dos itens da prova, quando foi solicitado ao aluno que indicasse qual das quatro figuras representa melhor o significado da palavra artefato: 1) ferro; 2) quadro com um peixe; 3) carteira e 4) frasco virado com cápsulas espalhadas, a resposta dada por grande parte dos alunos foi a 2, quando a correta era a 1. A partir da pergunta da aplicadora do teste sobre o motivo da resposta apresentada, descobriu-se que os alunos relacionaram o quadro que tinha o peixe com arte, e esta, por sua vez, com artefato.

Respostas como essa parecem reforçar a conclusão de Almeida (2002), que, ao investigar as estratégias utilizadas pelos alunos para compreensão do vocabulário em língua estrangeira, identificou que eles demonstram fazer inferências utilizando tanto as pistas do contexto como os conhecimentos linguísticos da língua materna.

O Quadro 3 apresenta a correlação (Correlação de Pearson) entre a pontuação de compreensão da leitura em espanhol e do teste PPVT-

III. Surpreendentemente, a análise não revelou uma relação estatisticamente significativa entre essas variáveis.

Quadro 3 Correlação entre a pontuação nas tarefas de compreensão da leitura em espanhol e no teste de vocabulário em Espanhol PPVT-III

	PPVT-III	
	Pearson-r	p
CLT_Esp	0,17	0,18
TCLE_C	0,13	0,30
TCLE_D	0,02	0,89

Legenda: TCLE\_C e TCLE\_D = Tarefas de compreensão da leitura em espanhol; CLT\_Esp =



Compreensão da leitura de textos em espanhol; PPVT-III = Teste de Vocabulário por Imagens Peabody.

Para analisar esses resultados, é importante considerar primeiramente o teste PPVT-III para avaliar o vocabulário receptivo-auditivo.

Assim, ele não avaliou todas as dimensões relativas ao conhecimento de vocabulário em espanhol dos alunos, pois não era um teste de vocabulário expressivo. Portanto, acredita-se que a ausência de relação entre os dados obtidos pode ser explicada por limitação do teste utilizado, o que indica a necessidade de outras avaliações, com outros instrumentos, para uma avaliação mais completa e precisa do vocabulário.

Outra possível explicação para a ausência de uma relação significativa entre o desempenho no vocabulário e a compreensão de textos em espanhol é a de que, em níveis elementares de conhecimento da língua estrangeira, as estratégias utilizadas para compreensão da leitura estariam menos dependentes do conhecimento do significado da totalidade das palavras, sendo o contexto do texto e as pistas gramaticais os principais aliados na tarefa de compreensão (BOWEY, 1986; KLEIMÁN, 2004; TUNMER, 1990; TUNMER; HOOVER, 1992).

### **O Contexto Do Texto E A Aquisição De Vocabulário Em Espanhol (Língua Estrangeira)**

Para identificar a capacidade dos participantes em utilizar o contexto do texto e inferir o significado das palavras desconhecidas, avaliou-se a variação na compreensão do significado de 23 palavras, pertencentes aos textos em espanhol, antes e depois da leitura (dentre elas, dez falsos cognatos), utilizando o teste t de Student pareado, o que permitiu comparar a pontuação do grupo nos dois momentos. O resultado mostrou um aumento significativo no desempenho médio dos participantes na identificação de palavras depois de realizarem a leitura dos textos ( $t = -9,85$ ;  $p < 0,05$ ).

Ao analisar o desempenho dos alunos individualmente, verificou-se que só um participante (1,5%) teve desempenho inferior na tarefa de vocabulário realizada depois da leitura dos textos em espanhol, 11 (16,4%) tiveram o mesmo percentual de desempenhos na tarefa pré-leitura e pós-leitura (embora não necessariamente nas mesmas palavras), 55 (82,1%) apresentaram aumento no número de respostas corretas. Tal resultado reitera, mais uma vez, os argumentos de Tunmer (1990) e Tunmer e Hoover (1992), pois a leitura dos textos em espanhol possibilitou a aquisição de um vocabulário que os participantes não possuíam.

Os resultados do teste de correlação de Pearson (Quadro 4) indicam que a variação na compreensão do vocabulário (antes e depois da leitura dos textos) apresentou relação significativa e positiva com três das quatro tarefas de compreensão de leitura.

Quadro 4 Relação entre a pontuação nas tarefas de compreensão da leitura em espanhol e a variação na compreensão do vocabulário dos textos pré e pós-leitura

Variação na compreensão do vocabulário dos textos		
	Pearson-r	P
TCLE_A	0,38*	0,01
TCLE_B	0,33*	0,01
TCLE_C	0,35*	0,01
TCLE_D	0,09	0,49

Legenda: TCLE = Tarefa de compreensão da leitura em espanhol. Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: \* = Correlação significativa com  $p < 0,05$ .

É importante salientar que a compreensão do texto TCLE\_D que não apresentou relação significativa com a variação de conhecimento do vocabulário foi também a que demonstrou o desempenho médio mais baixo (Quadro 1), o que sugere que quanto maior é a compreensão de um texto, maior a

possibilidade de inferir o significado das palavras desconhecidas encontradas nele. Considera-se que a relação positiva verificada pela análise de correlação apresentada indica que os participantes conseguiram refletir sobre o sentido global dos textos menos complexos (TCLE\_A, TCLE\_B e TCLE\_C) e inferir o significado das palavras desconhecidas, estratégia que, embora extremamente adequada, não foi suficientemente eficaz para a inferência do significado das palavras contidas no texto mais complexo (TCLE\_D). Em síntese, sugere-se que quando a compreensão de um texto exige habilidades mais sofisticadas das que as que o leitor domina (inclusive em termos lexicais) ele não consegue criar um contexto significativo que sirva de base para a inferência do significado das palavras desconhecidas.

### **As Habilidades Metassintáticas E A Compreensão Da Leitura De Textos Em Espanhol**

Uma análise do desempenho dos participantes nas tarefas que avaliam as habilidades metassintáticas por meio do teste t de Student não mostrou diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos alunos nas tarefas de julgamento gramatical ( $t = 0,92$ ;  $p = 0,36$ ); correção gramatical ( $t = 0,21$ ;  $p = 0,84$ ) e categorização de palavras ( $t = -0,96$ ;  $p = 0,34$ ), motivo pelo qual as análises estatísticas serão realizadas considerando-se todos os participantes em um único grupo. Esperava-se que os estudantes do 9º ano tivessem maior facilidade para resolver essas tarefas, especialmente as de julgamento e correção gramatical, tendo em vista que elas apresentavam frases cuja estrutura sintática é diferente do português. Entretanto, como já foi dito, o desempenho médio dos alunos dos dois anos escolares (8º e 9º) não foi significativamente diferente. Sugere-se que em estudos posteriores seja adotada diferenciação maior entre os grupos, caso exista interesse em examinar diferenças no desenvolvimento das habilidades metalinguísticas, o que pode realizar-se idealmente com o uso de dados obtidos longitudinalmente.

Os níveis de desempenho dos participantes nas tarefas gramaticais (Quadro 5) revelaram habilidade média tanto na tarefa de julgamento gramatical (64,63%) como na tarefa de categorização de palavras (42,69%). Entretanto, verificou-se nível bastante básico na tarefa de correção gramatical (18,10%). Comparando-se os resultados nas tarefas de julgamento gramatical e de correção gramatical verifica-se que a tarefa de julgamento foi mais facilmente resolvida, enquanto que a tarefa de correção apresentou maior dificuldade. Esse resultado confirma o esperado, pois a tarefa de correção exige que o examinando demonstre explicitamente seu conhecimento da gramática da língua estrangeira (o que entre esses participantes era incipiente).

Quadro 5 Desempenho médio nas tarefas de avaliação das habilidades metassintáticas em espanhol

Tarefas de avaliação	Média	d.p.	Mínimo	Máximo
Julgamento gramatical	64,63	12,62	25,00	90,00
Correção gramatical	18,10	15,02	0,00	60,00
Categorização de palavras	42,69	14,07	13,33	73,33

Relacionando o resultado nas tarefas de compreensão de leitura de textos em espanhol e o desempenho nas tarefas de avaliação da consciência sintática por meio da análise da correlação de Pearson (Quadro 6), não foi possível identificar uma relação significativa entre o desempenho dos participantes em nenhuma das tarefas de compreensão da leitura em espanhol e a tarefa de categorização de palavras. A tarefa de correção gramatical apresentou relação positiva e significativa com o fator CLT\_Esp. E a tarefa de compreensão do texto TCLE\_D de espanhol apresentou correlação significativa com a tarefa de julgamento gramatical.

Quadro 6 Correlação entre a pontuação das tarefas de compreensão de leitura em espanhol e as tarefas de avaliação das habilidades metassintáticas

	(1)	(2)	(3)
	Julgamento	Correção	Categorização



Habilidades metassintáticas				
1	Julgamento gramatical	—	0,16	0,18
2	Correção gramatical		—	0,26*
3	Categorização de palavras			—
Compreensão da leitura				
4	CTL_Esp	0,11	0,24*	0,20
6	TCLE_C	0,19	0,15	0,24
7	TCLE_D	0,26*	0,07	0,22

Legenda: TCLE = Tarefa de compreensão da leitura em espanhol. Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: \* = Correlação significativa com  $p < 0,05$ .

É importantes salientar que a ausência de relações significativas entre as variáveis de compreensão da leitura e habilidades metassintáticas pode ser decorrente do reduzido número de participantes neste estudo e, por isso, não se tenha encontrado correlação semelhante à encontrada nos trabalhos em língua portuguesa (CAPOVILLA; CAPOVILLA; SOARES, 2004; GUIMARÃES, 2003; REGO, 1995;

REGO; BRYANT, 1993). Entretanto, destaca-se a relação significativa entre o desempenho na compreensão dos textos A e B em espanhol (CTL\_Esp) e o desempenho na tarefa de correção gramatical, o que sugere que o conhecimento explicitamente manifesto nessa tarefa é relevante para a compreensão dos textos menos complexos, embora não tenha possibilitado boa compreensão do texto mais complexo (TCLE\_D). Por outro lado, a relação encontrada entre o desempenho na compreensão do texto TCLE\_D e o desempenho na tarefa de julgamento gramatical é mais difícil de ser explicada. Na realidade, como o desempenho na tarefa de julgamento gramatical pode ser produto de um conhecimento implícito, pois essa tarefa não exigia a correção das frases agramaticais, acredita-se que outras investigações seriam necessárias para explicar por que o resultado dessa tarefa relacionou-se justamente à compreensão do texto mais complexo. Aparentemente, o conhecimento avaliado na tarefa de julgamento gramatical é relevante para a compreensão de textos mais complexos (aqui representados pelo TCLE\_D) e, por isso, verificou-se relação significativa entre essas duas variáveis, ainda que o julgamento gramatical efetuado pelos participantes deste estudo não tenha sido decorrente do conhecimento explícito das regras gramaticais do espanhol (língua estrangeira).

Enfim, dadas as relações encontradas entre o desempenho nas tarefas de compreensão da leitura em espanhol e nas tarefas de avaliação da consciência sintática, infere-se que a compreensão da leitura em espanhol dos participantes – embora relacionada às habilidades sintáticas – depende também de outras habilidades cognitivas, dentre elas a capacidade de apreender o sentido do texto e a utilização dos conhecimentos linguísticos da língua materna. Entretanto, para concluir de forma mais precisa, são necessários outros estudos, com aprendizes de espanhol de níveis mais avançados, para que se possa verificar a possível relação entre as habilidades metassintáticas dos leitores e a compreensão de textos com estrutura complexa.

---

---

---

---

---

---

---

## Sinônimos e Antônimos

Os **sinônimos** e os **antônimos** designam palavras (substantivos, adjetivos, verbos, complementos, etc.), que segundo seu significado, ora se assemelham (sinônimos) e ora são opostas (antônimos).

A **semântica** é o ramo da linguística encarregada de estudar as palavras e seus significados. Para tanto, enfoca nos estudos dos seguintes conceitos: sinônimos, antônimos, parônimos e homônimos.

### Sinônimos

Do grego, o termo sinônimo (*synonymós*) é formado pelas palavras “*syn*” (com); e “*onymia*” (nome), ou seja, no modo literal significa aquele que está com o nome ou mesmo semelhante a ele. Não obstante, a sinonímia é o ramo da semântica que estuda as palavras sinônimas, ou aquelas que possuem significado ou sentido semelhante, sendo muito utilizadas nas produções dos textos, uma vez que a repetição das palavras empobrece o conteúdo.

#### Tipos de Sinônimos

Embora, muito estudiosos da área advogam sobre a inexistência de palavras sinônimas (com valor semântico idêntico), posto que para eles, cada palavra possui um significado distinto; de acordo com a aproximação semântica entre as palavras sinônimas, elas são classificadas de duas maneiras:

- **Sinônimos Perfeitos:** são as palavras que compartilham significados idênticos, por exemplo: léxico e vocabulário; morrer e falecer; após e depois.
- **Sinônimos Imperfeitos:** são as palavras que compartilham significados semelhantes e não idênticos, por exemplo: feliz e alegre; cidade e município; córrego e riacho.

#### Exemplos de Sinônimos

Segue abaixo alguns exemplos de palavras sinônimas:

- Adversário e antagonista
- Adversidade e problema
- Alegria e felicidade
- Alfabeto e abecedário
- Ancião e idoso
- Apresentar e expor
- Belo e bonito
- Brado e grito
- Bruxa e feiticeira
- Calmo e tranquilo
- Carinho e afeto
- Carro e automóvel
- Cão e cachorro
- Casa e lar
- Contraveneno e antídoto
- Diálogo e colóquio

- Encontrar e achar
- Enxergar e ver
- Extinguir e abolir
- Gostar e estimar
- Importante e relevante
- Longe e distante
- Moral e ética
- Oposição e antítese
- Percurso e trajeto
- Perguntar e questionar
- Saboroso e delicioso
- Transformação e metamorfose
- Translúcido e diáfano

### **Antônimos**

Do grego, o termo antônimo corresponde a união das palavras “*anti*” (algo contrário ou oposto) e “*onymia*” (nome). A antonímia é o ramo da semântica que se debruça nos estudos sobre as palavras antônimas. Do mesmo modo que os sinônimos, os antônimos são utilizados como recursos estilísticos na produção dos textos.

### **Exemplos de Antônimos**

Segue abaixo alguns exemplos de palavras antônimas:

- Aberto e fechado
- Alto e baixo
- Amor e ódio
- Ativo e inativo
- Bendizer e maldizer
- Bem e mal
- Bom e mau
- Bonito e feio
- Certo e errado
- Doce e salgado
- Duro e mole
- Escuro e claro
- Forte e fraco

- Gordo e magro
- Grosso e fino
- Grande e pequeno
- Inadequada e adequada
- Ordem e anarquia
- Pesado e leve
- Presente e ausente
- Progredir e regredir
- Quente e frio
- Rápido e lento
- Rico e pobre
- Rir e chorar
- Sair e entrar
- Seco e molhado
- Simpático e antipático
- Soberba e humildade
- Sozinho e acompanhado

A **Semântica** é a parte da linguística que estuda o significado das palavras, a parte significativa do discurso. Cada palavra tem seu significado específico, porém podemos estabelecer relações entre os significados das palavras, assemelhando-as umas às outras ou diferenciando-as segundo seus significados.

**SINONÍMIA:** Sinonímia é a divisão na Semântica que estuda as **palavras sinônimas**, ou aquelas que possuem significado ou sentido semelhante.

Algumas palavras mantêm relação de significado entre si e representam praticamente a mesma ideia. Estas palavras são chamadas de **sinônimos**.

Ex: certo, correto, verdadeiro, exato.

Sendo assim, **SINÔNIMOS** são palavras que possuem significados semelhantes.

A contribuição greco-latina é responsável pela existência de numerosos pares de sinônimos:

- adversário e antagonista;
- translúcido e diáfano;
- semicírculo e hemicíclo;
- contraveneno e antídoto;
- moral e ética;
- colóquio e diálogo;

- transformação e metamorfose;
- oposição e antítese.

**ANTONÍMIA:** É a relação entre palavras de significado oposto

Outras palavras, ainda, possuem significados completamente divergentes, de forma que um se opõe ao outro, ou nega-lhe o significado. Estas palavras são chamadas de **antônimos**.

Ex: direita / esquerda, preto / branco, alto / baixo, gordo / magro.

Desta forma, **ANTÔNIMOS** são palavras que opõem-se no seu significado.

Observação: A antonímia pode originar-se de um prefixo de sentido oposto ou negativo:

- bendizer e maldizer;
- simpático e antipático;
- progredir e regredir;
- concórdia e discórdia;
- ativo e inativo;
- esperar e desesperar;
- comunista e anticomunista;
- simétrico e assimétrico.

Quanto à significação, as palavras são divididas nas seguintes categorias:

### **Sinônimos**

As palavras que possuem significados próximos são chamadas **sinônimos**. Veja alguns exemplos:

casa - lar - moradia – residência

longe – distante

delicioso – saboroso

carro - automóvel

Observe que os sentidos dessas palavras são **próximos**, mas não são exatamente equivalentes. Dificilmente encontraremos um sinônimo perfeito, uma palavra que signifique exatamente a mesma coisa que outra.

Há uma pequena diferença de significado entre palavras sinônimas. Veja que, embora **casa** e **lar** sejam sinônimos, ficaria estranho se falássemos a seguinte frase: Comprei um novo lar.

Obs.: o uso de palavras sinônimas pode ser de grande utilidade nos processos de retomada de elementos que inter-relacionam as partes dos textos.

### **Antônimos**

São palavras que possuem significados opostos, contrários. Exemplos:

mal / bem

ausência / presença

fraco / forte

claro / escuro

subir / descer

cheio / vazio

possível / impossível

Sinônimos e antônimos resultam das relações de proximidade e contrariedade que as palavras estabelecem umas com as outras. As relações de sinonímia e antonímia são estudadas pela semântica.

São **sinônimas** as palavras que apresentam **significados semelhantes**.

São **antônimas** as palavras que apresentam **significados opostos**.

### **Sinônimos**

Palavras sinônimas são palavras que apresentam um significado aproximado na representação de uma ideia. Embora o sentido de palavras sinônimas seja próximo, não é exatamente equivalente, sendo rara a existência de sinônimos perfeitos, ou seja, de palavras diferentes que signifiquem exatamente a mesma coisa.

Isto ocorre porque, mesmo apresentando significados equivalentes, as palavras possuem conotações diferentes. Os termos podem ser mais eruditos ou mais populares, apresentando uma carga cultural diferente, podem ser mais concretos ou mais abstratos, podem transmitir intensidades diferentes,...

Além disso, a relação de sinonímia entre duas palavras não é recíproca, ou seja, a substituição de um termo pelo outro não ocorre nos dois sentidos. É preciso ter em consideração o contexto em que se insere a palavra. Assim, a escolha de um sinônimo deve ser feita de forma contextualizada, para que não haja alteração semântica da mensagem.

O uso de sinônimos é essencial na diversificação vocabular, evitando a repetição. Na produção textual, os sinônimos, além de serem usados como um recurso estilístico, são essenciais na retomada de elementos que aparecem ao longo de todo o texto.

### **Exemplos de sinônimos**

#### **Sinônimos de importante:**

- significativo;
- considerável;
- prestigiado;
- indispensável;
- fundamental;
- ...

#### **Sinônimos de necessário:**

- essencial;
- fundamental;
- forçoso;
- obrigatório;



- imprescindível;
- ...

**Sinônimos de problema:**

- dificuldade;
- adversidade;
- contratempo;
- defeito;
- dilema;
- enigma;
- ...

**Sinônimos de conhecimento:**

- sabedoria;
- estudo;
- compreensão;
- know-how;
- convívio;
- ...

**Sinônimos de desenvolver:**

- crescer;
- progredir;
- evoluir;
- melhorar;
- aprimorar;
- expor;
- ...

**Sinônimos de realizar:**

- fazer;
- efetuar;
- executar;
- acontecer;
- suceder;
- conseguir;

- ...

**Sinônimos de mostrar:**

- expor;
- apresentar;
- manifestar;
- indicar;
- demonstrar;
- exhibir-se;
- ...

**Sinônimos de portanto:**

- logo;
- assim;
- isto posto;
- à vista disso;
- por conseguinte;
- ...

**Sinônimos de porém:**

- mas;
- contudo;
- todavia;
- falha;
- senão;
- ...

**Antônimos**

Palavras antônimas são palavras que apresentam um significado contrário na representação de uma ideia. Além de contrariedade e oposição, os antônimos podem também estabelecer correlação e complementaridade.

A antonímia é habitualmente estabelecida entre palavras diferentes, com radicais diferentes, mas os antônimos podem ser formados também por prefixos de negação, como: in-, des-, a-. Os antônimos podem ainda ser representados por palavras que já apresentam prefixos cujos significados são contraditórios.

**Antônimos com radicais diferentes:**

- bom e mau;
- bonito e feio;

- alto e baixo.

**Antônimos com prefixos de negação:**

- feliz e infeliz;
- atento e desatento;
- típico e atípico.

**Antônimos com prefixos contraditórios:**

- exteriorizar e interiorizar;
- progressão e regressão;
- ascendente e descendente.

Tal como os sinônimos, os antônimos são também utilizados como recursos estilísticos na produção textual, devendo também ser analisados em contexto.

**Exemplos de antônimos****Antônimos de dedicado:**

- desinteressado;
- desapegado;
- faltoso;
- desaplicado;
- relapso;
- ...

**Antônimos de pontual:**

- atrasado;
- retardado;
- durável;
- genérico;
- irresponsável;
- ...

**Antônimos de supérfluo:**

- necessário;
- preciso;
- útil;
- importante;
- indispensável;

- ...

**Antônimos de progredir:**

- regredir;
- retroceder;
- involuir;
- estagnar;
- permanecer;
- ...

**Antônimos de essencial:**

- desnecessário;
- supérfluo;
- inútil;
- secundário;
- acessório;
- ...

**Antônimos de provisório:**

- definitivo;
- permanente;
- duradouro;
- efetivo;
- estável;
- ...

**Antônimos de acender:**

- apagar;
- extinguir;
- desligar;
- esmorecer;
- acalmar;
- ...

**Antônimos de mal:**

- bem;
- corretamente;

- adequadamente;
- benefício;
- favor;
- ...

**Antônimos de subsequente:**

- precedente;
- antecedente;
- anterior;
- prévio;
- primeiro;
- ...

É muito importante termos o hábito de ler bons livros, histórias em quadrinhos, jornais, e outros, para que cada vez o nosso vocabulário se torne mais aperfeiçoado.

Porque como você sabe, não podemos escrever da mesma maneira como falamos, pois a escrita precisa estar de acordo com as regras gramaticais da língua.

Então, quando falamos em sinônimos, lembramos de significado. E esse significado nos leva à ideia do dicionário, porque ele deve ser nosso companheiro constante.

Qual é a palavra que tem o mesmo sentido de menino?

Podemos dizer garoto, assim como podemos também falar que caridade é o mesmo que bondade. Apenas houve a mudança de palavra, mas o significado permaneceu o mesmo.

Por isso, dizemos que “sinônimo” significa semelhança de sentido.

Observe algumas palavras:

casa – residência  
alegria – felicidade  
percurso – trajeto  
questionar – perguntar  
brincadeira – diversão  
carinho- afeto  
calmo – tranquilo

Os antônimos significam palavras contrárias, inversas de sentido. Perceba:

claro – escuro  
dia – noite  
bondade – maldade  
bonito – feio  
limpo – sujo  
correto – errado  
largo – estreito  
alto – baixo

---

---

## Divisão Silábica

Você sabe como separar as sílabas corretamente? Para fazer isso é preciso saber algumas regras da língua portuguesa. Confira!

Imagine que você está escrevendo uma redação na escola ou em algum processo avaliativo. Entre tantas palavras, uma delas não coube inteiramente na linha que você escrevia. Então, o que se deve fazer? Bom, nesses casos é indicado separar o vocábulo em duas partes, colocando um hífen (-) entre elas.

E logo vem a dúvida: onde colocar? Não se deve separá-las de qualquer maneira. É preciso, portanto, saber as regras de divisão silábica e assim conseguir escrever dentro da norma culta da língua portuguesa. Veja a seguir essas normas e aplique-as em seu cotidiano.

### Dividindo as sílabas

Para realizar uma divisão correta, é preciso ter em mente, a princípio, que em todas as sílabas deve haver pelo menos uma vogal, sem exceções. Por essa razão, essa norma se torna geral. Conheça agora as regras práticas.

Não se separam

### Ditongos e tritongos

Palavras que possuem, respectivamente, duas e três vogais juntas. Na separação silábica elas pertencem a uma mesma sílaba.

**Exemplos:** cau-le, ân-sia, di-nhei-ro, trei-no, des-mai-a-do, U-ru-guai, sa-guão, Pa-ra-guai, a-ve-ri-guou, quais-quer, etc.

### Dígrafos

São encontros consonantais, isto é, duas consoantes juntas, que possuem um mesmo som. Alguns devem ser separados, mas outros não. Esse é o caso do: **ch, lh, nh, gu e qu**.

**Exemplos:** chu-va, fa-cha-da, es-ta-nho, fro-nha, a-que-la, co-lhei-ta, fi-lha, ni-nho, quei-jo, etc.

### Encontros consonantais com L e R

Quando duas consoantes estão juntas na palavra e a segunda é **l** ou **r**, não há a separação delas. Observe:

**Exemplos:** fla-gran-te, gló-ria, pla-no, cla-va, a-pre-sen-tar, a-brir, re-tra-to, re-gra, a-bran-dar, dra-gão, tra-ve, etc.

Nessa regra há uma exceção, lembrem-se dela: **ab-rup-to**.

### Encontros consonantais iniciais

Se a palavra tiver duas sílabas juntas no início, elas não são separáveis. Entenda.

**Exemplos:** gnós-ti-co, pneu-má-ti-co, mne-mô-ni-co, gno-mo, psi-có-lo-go, pneu-mo-ni-a, etc.

### Palavra terminada em consoante

Em nenhuma hipótese uma palavra que termine com consoante terá uma divisão silábica em que a consoante fique isolada no final. Nesse sentido, a última letra se une à anterior.

**Exemplos:** sub-lin-gual, su-ben-ten-der, en-xá-guam, a-guen-tar, etc.



Separam-se

### Ditongo decrescente + vogal

São palavras formadas por três vogais, mas não é a mesma coisa que o tritongo. Nessas palavras, a formação é feita com uma vogal (a, e, o) + semivogal (i,u) + uma outra vogal (a,e,o). Preste atenção!

**Exemplos:** prai-a, tei-a, joi-a, sa-bo-rei-e, es-tei-o, ar-roi-o, etc.

**OBS:** A formação do tritongo é diferente, sendo semivogal + vogal + semivogal: Paraguai (“u” e “i” são semi e “a” é vogal).

### Hiatos

Quando há um encontro de duas vogais. Diferem-se do ditongo pela forma que são pronunciadas.

**Exemplos:** sa-ú-de, Sa-a-ra, ca-o-olho, du-e-lo, etc.

### Outros dígrafos

Como já dito, dígrafo ocorre quando duas consoantes juntas forma um único som. Nos casos de: *rr*, *ss*, *sc*, *sc*, *xs*, e *xc* eles devem ser separados.

**Exemplos:** bar-ro, as-sun-to, guer-ra, sos-se-go, des-çam, cres-ço, etc.

### Encontros consonantais

Com exceção dos casos já citados, onde a segunda consoante é L ou R, nos outros casos a separação ocorre.

**Exemplos:** de-cep-ção, ab-do-me, sub-ma-ri-no, ap-ti-dão, con-vic-ção, as-tu-to, ap-to, cír-cu-lo, rit-mo, etc.

### Vogais idênticas

*aa*, *ee*, *ii*, *oo*, *uu* e os grupos consonantais *cc*, *cç*, também são separados.

**Exemplos:** Sa-a-ra, com-pre-en-do, xi-i-ta, vo-o, pa-ra-cu-u-ba; oc-ci-pi-tal, in-fec-ção, etc.

### Divisão Silábica

Como sabemos, as **sílabas** são fonemas pronunciados por meio de uma **única emissão de voz** e também que a **base** das **sílabas** da língua portuguesa são as vogais: a - e - i - o - u. Assim, todo **fonema** pronunciado em uma única emissão de voz tem, pelo menos, uma **vogal**.

É importante ressaltarmos que, em algumas palavras, os **fonemas** /i/ e /u/ **não** são **vogais**, já que aparecem apoiados a outra(s) vogal(is), formando uma só emissão de voz (uma sílaba). Essas vogais que apoiam as outras são chamadas de **semivogais**. O que diferencia as **vogais** das **semivogais** é o fato de que as últimas **não** desempenham o papel de **núcleo silábico**. A palavra “papai”, por exemplo, é formada por **duas sílabas (dissílaba)**, sendo a segunda formada por uma **vogal** (a) e por uma **semivogal** (i).

A par dessas informações, podemos afirmar que, para saber o **número de sílabas** que compõem as palavras, basta identificar **quantas vogais** há nessa palavra.

### Vejamos os exemplos:

- pipoca – pi – po – ca (emissão de três fonemas sequenciais que estão ligados a vogais);
- aparelho – a – pa – re – lho (emissão de quatro fonemas sequenciais que estão ligados a vogais);
- pernambucana – per – nam – bu – ca - na (emissão de cinco fonemas sequenciais que estão ligados a vogais).

**Classificação das palavras quanto ao número de sílabas**

- Monossílabas: palavras que possuem apenas uma sílaba: pé, flor, mão.
- Dissílabas: palavras que possuem duas sílabas: balão (ba-lão); suco (su-co); santo (san-to).
- Trissílabas: palavras que possuem três sílabas: hóspede (hós-pe-de); lareira (la-rei-ra); sapato (sa-pa-to).
- Polissílabas: palavras que possuem quatro ou mais sílabas: literatura (li-te-ra-tu-ra); amaciante (a-ma-ci-an-te); sambódromo (sam-bó-dro-mo).

**Divisão silábica**

→ Os dígrafos “ch”, “lh”, “nh”, “gu” e “qu” devem pertencer a uma **única sílaba**:

chu – va

o – lho

fe - char

que – ri – do

vo - zi – nho

→ Os **dígrafos** “rr”, “ss”, “sc”, “sç”, “xs” e “xc” devem ser separados em **sílabas diferentes**.

car – ro - ça

as – sas – si – no

cres – cer

nas – ceu

ex – ce – ção

→ **Ditongos e tritongos** devem permanecer na **mesma sílaba**.

U – ru – guai

ba – lai – o

→ Os **hiatos** devem ser separados em **duas sílabas** distintas.

di – a

ca – de – a – do

ba – ú

→ Os encontros consonantais devem ser separados, exceto aqueles cuja segunda **consoante** é “l” ou “r”.

bru – to

blu – sa

cla - ro

tra - go

→ Os **encontros consonantais** que **iniciam palavras** são mantidos **juntos** na **divisão silábica**.

pneu – má – ti – co

gno – mo

### **Regras para divisão silábica**

Na modalidade escrita, indicamos a divisão silábica com o hífen. Essa separação obedece às regras de silabação.

#### **Não se separam:**

**a) as letras com que representamos os dígrafos ch, lh e nh.**

##### **Exemplos:**

- ca-cha-ça
- pa-lho-ça
- ama-nhe-cer

**b) os encontros consonantais que iniciam sílaba.**

##### **Exemplos:**

- a-blu-ção
- a-cla-rar
- re-gra-do
- a-bran-dar
- sa-la-man-dra
- ca-tra-ca

**c) a consoante inicial seguida de outra consoante.**

##### **Exemplos:**

- gno-mo
- mne-mô-ni-co
- psi-có-ti-co

**d) as letras com que representamos os tritongos.**

##### **Exemplos:**

- a-guen-tar
- sa-guão
- Pa-ra-guai
- ar-guiú
- en-xa-guam

**Separam-se:**

**a) as letras com que representamos os dígrafos rr, ss, sc, sç e xc.**

**Exemplos:**

- car-ro
- pás-sa-ro
- des-ci-da
- cres-ça
- ex-ce-len-te

**b) as letras com que representamos os hiatos.**

**Exemplos:**

- sa-ú-de
- cru-el
- gra-ú-na
- re-cu-o
- vo-o

**c) as consoantes seguidas que pertencem a sílabas diferentes.**

**Exemplos:**

- ab-di-car
- cis-mar
- ab-dó-men
- bis-ca-te
- sub-lo-car
- as-pec-to

### OBSERVAÇÕES

a) Não separamos as vogais dos ditongos decrescentes.

**Exemplos:** or-dei-ro, ju-deu, mau.

b) As vogais dos ditongos crescentes aceitam dupla partição.

**Exemplos:** cá-rie/cá-ri-e, sá-bio/sá-bi-o.

A **separação silábica** representa um dos requisitos relacionados à linguagem escrita e, como tal, compõe uma das tantas competências que precisamos dispor, em se tratando de tal circunstância comunicativa. Assim dizendo, esse fato está submetido a regras predefinidas, e, portanto, precisa ser incorporado o quanto antes ao nosso conhecimento.

Ocupemo-nos em verificar algumas particularidades inerentes a esse fato da língua. Constatemos, pois, as elucidações dispostas a seguir:

\* As letras que formam os dígrafos “rr”, “ss”, “sc”, “sç”, “xs”, e “xc” devem permanecer em sílabas diferentes. Verifiquemos alguns casos:

**ex – ce – ção**

**des – cer**

**ter – ra**

**pás – sa – ro...**

\* Os dígrafos “ch”, “nh”, “lh”, “gu” e “qu” pertencem a uma única sílaba. Vejamos:

**guer – ra**

**ni – nho**

**chu – va**

**quei – jo...**

\* Os hiatos não devem permanecer na mesma sílaba. São exemplos:

**ca – de – a – do**

**ju – í – za**

**La – ís...**

\* Os ditongos e tritongos devem pertencer a uma única sílaba. Constatemos:

**Pa – ra – guai**

**a – ve – ri – guei**

**cai – xa**

**fei – xe**

\* Os encontros consonantais que ocorrem em sílabas internas não devem permanecer juntos, a não ser aqueles em que a segunda consoante é “l” ou “r”. Vejamos alguns exemplos:

flau – ta (permaneceram juntos, pois a segunda letra é representada pelo “l”)

pra – to (o mesmo ocorre com esse exemplo)

ap – to

ab – dô – men

cír – cu – lo...

Observações passíveis de nota:

Alguns grupos consonantais iniciam palavras, por isso não devem ser separados. Observemos alguns casos:

pneu – mo – ni – a

pneu – má – ti – co

psi – có – lo – go...

### **Sílaba e Divisão Silábica**

De forma geral, uma sílaba é um conjunto de fonemas (menores unidades sonoras que constroem uma palavra) formados por vogais e consoantes que são pronunciados num só impulso de voz. Podemos classificar uma palavra e sua sílaba de acordo com: sua **tonicidade** (se uma palavra possui sílaba tônica ou átona) ou o **número de sílabas** (quantidade de sílabas que uma palavra possui).

### Classificação quanto à tonicidade

Em uma palavra, uma sílaba sempre será pronunciada com mais força do que as outras. Essas sílabas são chamadas de **tônicas**, enquanto todas as outras de menor intensidade são chamadas de **sílabas átonas**, como podemos ver nos exemplos a seguir, onde as sílabas marcadas correspondem às tônicas as não marcadas às átonas:

#### Exemplos

an-ti-**pá**-ti-co, ve-lo-ci-**da**-de, lí-qui-do

Dependendo da posição da sílaba tônica em uma palavra, podemos classifica-las ainda em **oxítonas**, **paroxítonas** e **proparoxítonas**, como podemos ver na tabela abaixo:

Classificação	Posição da sílaba tônica	Exemplos
Oxítona	Última sílaba tônica	café, quintal, guaraná
Paroxítona	Penúltima sílaba tônica	velocidade, repórter, digno
Proparoxítona	Antepenúltima sílaba tônica	simpático, próximo, lâmina

### Classificação quanto ao número de sílabas

As palavras podem ser classificadas também quanto ao número de sílabas: palavras de uma sílaba só são **monossílabas**, duas sílabas são chamadas de **dissílabas**, três sílabas são as **trissílabas** e as palavras de quatro sílabas ou mais são chamadas de **polissílabas**.

#### Divisão silábica

A divisão silábica das palavras geralmente é baseada de acordo com a sua pronúncia, mas existem algumas particularidades, como vemos na tabela abaixo:

Ocorrência	Orientação	Exemplos
Ditongo e Tritongo	Não separar	Uruguai – U-ru- <b>guai</b> , Faixa – <b>Fai</b> -xa
Hiato	Separar	Saúde – <b>Sa</b> - <b>ú</b> -de
Dígrafos ss, rr, sc, sç, xc	Separar	Carrossel – Car- <b>ros</b> - <b>sel</b> , Cresça – Cres- <b>ça</b> , Exceção – <b>Ex</b> - <b>ce</b> -ção, Piscina – Pis- <b>ci</b> -na
Consoante não seguida de vogal	Deixar na sílaba da esquerda	Magnífico – <b>Mag</b> -ní-fi-co
Prefixos + vogal	Separar	Desigualdade – <b>De</b> -si-gual-da-de

#### Dígrafo

Confira o que é um dígrafo e quais são os dígrafos existentes visitando a nossa página: Dígrafo.



**Acentuação****Regras de Acentuação Gráfica**

Baseiam-se na constatação de que, em nossa língua, as palavras mais numerosas são as paroxítonas, seguidas pelas oxítonas. A maioria das paroxítonas termina em -a, -e, -o, -em, podendo ou não ser seguidas de "s". Essas paroxítonas, por serem maioria, não são acentuadas graficamente. Já as proparoxítonas, por serem pouco numerosas, são sempre acentuadas.

Proparoxítonas

Sílaba tônica: antepenúltima

As proparoxítonas são todas acentuadas graficamente. Exemplos:

trágico, patético, árvore

Paroxítonas

Sílaba tônica: penúltima

Acentuam-se as paroxítonas terminadas em:

l	fácil
n	pólen
r	cadáver
ps	bíceps
x	tórax
us	vírus
i, is	júri, lápis
om, ons	iândom, íons
um, uns	álbum, álbuns
ã(s), ão(s)	órfã, órfãs, órfão, órfãos
ditongo oral (seguido ou não de s)	jóquei, túneis

**Acentuação Gráfica**

O português, assim como outras línguas neolatinas, apresenta acento gráfico. Sabemos que toda palavra da Língua portuguesa de duas ou mais sílabas possui uma sílaba tônica. Observe as sílabas tônicas das palavras arte, gentil, táxi e mocotó. Você constatou que a tonicidade recai sobre a sílaba inicial em arte, a final em gentil, a inicial em táxi e a final em mocotó.

Além disso, você notou que a sílaba tônica nem sempre recebe acento gráfico. Portanto, todas as palavras com duas ou mais sílabas terão acentoônico, mas nem sempre terão acento gráfico. A tonicidade está para a oralidade (fala) assim como o acento gráfico está para a escrita (grafia). É importante aprender as regras de acentuação pois, como vimos acima, independem da fonética.

Abaixo estão descritas as regras de acentuação gráfica de forma descomplicada. Trata-se de assunto relativamente simples, basta memorizar as regras. Entendemos que o conhecimento sobre separação de sílabas é pré-requisito para melhor assimilação desse tema.

A Reforma Ortográfica veio descomplicar e simplificar a língua portuguesa notadamente nesta parte de acentuação gráfica.

- 11 Acentuam-se as palavras monossílabas tônicasterminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.

Ex: já, fé, pés, pó, só, ás.

- 22 Acentuam-se as palavras oxítonasterminadas em a, e, o, seguidas ou não de s, em, ens. Ex: cajá, café, jacaré, cipó, também, parabéns, metrô, inglês alguém, armazém, conténs, vinténs.

Não se acentuam: as oxítonas terminadas em i e u, e em consoantes nem os infinitivos em i, seguidos dos pronomes oblíquos lo, la, los, las

Ex: ali, caqui, rubi, bambu, rebu, urubu, sutil, clamor, fi-lo, puni-la, reduzi-los, feri-las.

- 33 Acentuam-se as palavras paroxítonas exceto aquelas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s, em, ens, bem como prefixos paroxítonos terminados em i ou r.

Ex: dândi, júri, órfã, César, mártir, revólver, álbum, bênção, bíceps, espelho, famosa, medo, ontem, socorro, polens, híens, pires, tela, super-homem.

Atenção: Acentuam-se as paroxítonas terminados em ditongo oral seguido ou não de s.

Ex: jôquei, superfície, água, área, aniversário, ingênuos.

- 44 Acentuam-se as palavras proparoxítonas sem exceção.

Ex: ótimo, incômoda, podíamos, abóbora, bússola, cântaro, dúvida, líquido, mérito, nórdico, política, relâmpago, têmpora.

- 55 Acentuam-se os ditongos abertos ei, oi, eu, seguidos ou não de s em palavras monossílabas e oxítonas.

Ex: carretéis, dói, herói, chapéu, anéis.

Atenção: Pela nova ortografia não se acentuam ditongos abertos ei, oi, eu, seguidos ou não de s em palavras paroxítonas.

Ex: ideia, plateia, assembleia.

- 66 Não se acentua, pela nova ortografia, palavras paroxítonas com hiato oo seguidos ou não de s.

Ex: voos, enjoo, abençoo.

- 77 Também não se acentuam as palavras paroxítonas com hiato ee.

Ex: creem, leem, veem, deem.

- 88 Acentuam-se sempre as palavras que contenham i, u: tônicas; formam hiatos; formam sílabas sozinhas ou são seguidos de s; não seguidas de nh; não precedidas de ditongo em paroxítonas; nem repetidas.

Ex: aí, balaústre, baú, egoísta, faísca, heroína, saída, saúde, viúvo, juízes, Piauí. Pela regra exposta acima, não se acentuam: rainha, xiita, ruim, juiz, feiura.

- 99 Pela nova ortografia, não se acentua com acento agudo u tônico dos grupos que, qui, gue, gui: argui, arguis, averigue, averigues, oblique, obliques, apazigues.

- 1010 Da mesma forma não se usa mais o trema: aguento, frequente, tranquilo, linguiça, aguentar, arguição, unguento, tranquilizante. Emprega-se o til para indicar a nasalização de vogais: afã, coração, devoções, maçã, relação etc.
- 1111 O acento diferencial foi excluído. Mantém-se apenas nestas quatro palavras, para distinguir uma da outra que se grafa de igual maneira:

A acentuação é um tema inerente aos postulados gramaticais que, indiscutivelmente, concebe-se como um fator relevante, em se tratando da linguagem escrita. Trata-se do fenômeno relacionado com a intensidade em que as sílabas se apresentam quando pronunciadas, podendo ser em maior ou menor grau. Quando proferidas com mais intensidade, classificam-se como tônicas, e quando soadas de maneira mais sutil, como átonas.

Ainda enfatizando acerca da importância do assunto em pauta, há outro detalhe pertinente: o fato de ter havido algumas mudanças em decorrência da implantação da Nova Reforma Ortográfica. Cabendo ressaltar, portanto, que os referidos postulados, abaixo descritos, encontram-se condizentes a esta. Para tanto, analisemos:

De acordo com a posição da sílaba tônica, as palavras classificam-se em:

Oxítonas – aquelas em que a sílaba tônica se encontra demarcada na última sílaba.

Exemplos: café, cipó, coração, armazém...

Paroxítonas – a sílaba tônica é penúltima sílaba.

Exemplos: caderno – problema – útil – automóvel...

Proparoxítonas – a sílaba tônica é a antepenúltima sílaba.

Exemplos: lâmpada – ônibus – cárcere – cônego...

Monossílabos átonos e tônicos

Os vocábulos que possuem apenas uma sílaba - ora caracterizados como monossílabos - também são proferidos de modo mais e/ou menos intenso. De modo a compreendermos como se efetiva tal ocorrência, analisemos:

Que lembrança darei ao país que me deu  
tudo o que lembro e sei, tudo quanto senti? (Carlos Drummond de Andrade)

Atendo-nos a uma análise, percebemos que os monossílabos “que”, “ao”, “me”, “o”, “e” são átonos, visto que são pronunciados tão fracamente que se apoiam na palavra subsequente. Já os monossílabos representados por “deu” e “sei” demonstram ser dotados de autonomia fonética, caracterizando-se, portanto, como tônicos.

Regras fundamentais:

Monossílabos tônicos

Graficamente, acentuam-se os monossílabos terminados em:

-a(s): chá, pá...  
-e(s): pé, ré,...  
-o(s): dó, nó...

Entretanto, os monossílabos tu, noz, vez, par, quis, etc., não são acentuados.

Observações passíveis de nota:

\* Os monossílabos tônicos formados por ditongos abertos -éis, -éu, -ói recebem o acento:

Exemplos: réis, véu, dói.

\* No caso dos verbos monossilábicos terminados em -ê, a terceira pessoa do plural termina em eem. Essa regra se aplica à nova ortografia, perceba:

Ele vê - Eles veem  
Ele crê - Eles creem  
Ele lê - Eles leem

Forma verbal que antes era acentuada agora é grafada sem o sinal gráfico.

\* Diferentemente ocorre com os verbos monossilábicos terminados em “-em”, haja vista que a terceira pessoa termina em “-êm”, embora acentuada. Perceba:

Ele tem - Eles têm  
Ela vem - Elas vêm

\* Oxítonas:

Acentuam-se todas as oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de “s”.

Pará, café, carijó, armazém, parabéns...

\* Paroxítonas:

Acentuam-se todos os vocábulos terminados em:

-l: amável, fácil, útil...

-r: caráter, câncer...

-n: hífen, próton...

Observação: Quando grafadas no plural, não recebem acento: polens, hifens...

-x: látex, tórax...

-ps: fórceps, bíceps...

-ã(s): ímã, órfãs...

-ão(s): órgão, bênçãos...

-um(s): fórum, álbum...

-on(s): elétron, nêutron...

-i(s): táxi, júri...

-u(s): Vênus, ônus...

-ei(s): pônei, jôquei...

-ditongo oral(crescente ou decrescente), seguido ou não de “s”:  
história, série, água, mágoa...

Observações importantes:

a) De acordo com a nova ortografia, os ditongos terminados em -ei e -oi, não são mais acentuados. Perceba como eram antes e como agora são grafados:

Antes	Depois
Coreia	Coreia
plebeia	plebeia
ideia	ideia
Odisseia	Odisseia

Antes	Depois
jiboia	jiboia
asteroide	asteroide
paranoia	paranoia
heroico	heroico

Entretanto, o acento ainda permanece nas oxítonas terminadas em –éu, -ói e éis:

chapéu – herói - fiéis...

b) Não serão mais acentuados o “i” e “u” tônicos quando, depois de ditongo, formarem hiato: Note:

Antes	Depois
Saupe	Saupe
bocaiúva	bocauva
feíra	feira
boiúna	boiuna

No entanto, o acento permanece se a palavra for oxítona e o “i” ou “u” estiverem seguidos de “s” ou no final da palavra. Confira:

Piauí – tuiuiú(s) – sauí(s)...

O mesmo acontece com o “i” e o “u” tônicos dos hiatos, não antecidos de ditongos:

saída – saúde – juíza – saúva – ruído...

\* As formas verbais que possuem o acento na raiz com o “u”ônico precedido das letras “q” e “g” e seguido de “e” ou “i” não serão mais acentuadas. Veja:

Antes	Depois
Apazigue (verbo apaziguar)	apazigue
Argui (verbo arguir)	argui

Atenção:

- Quando o verbo admitir duas pronúncias diferentes, usando “a” ou “i” tônicos, essas vogais serão acentuadas:

Exemplos:

eu águo, eles águam, eles enxáguam (aônico); eu delínquo, eles delínquem (íônico).  
tu apazíguas, que eles apazíguem.

- Se a tônica, na pronúncia, cair sobre o u, ele não será acentuado:

Exemplos:

Eu averiguo, eu aguo.

\* Não será mais usado o acento agudo para diferenciar determinados vocábulos, tais como:

Antes	Depois
para = preposição/ para = verbo parar	para
pela = preposição/ pela = verbo pelar	pela
pólo = substantivo/ pólo = combinação antiga e popular de “por” e “lo”	polo
pêlo = substantivo/ pelo = combinação da preposição com o artigo	pelo
pêra = substantivo/ pera = preposição referente ao português arcaico	pera

Contudo, o acento permanece para diferenciar algumas palavras, representadas por:

pôde = 3ª pessoa do pretérito perfeito do indicativo (verbo poder)

pode = 3ª pessoa do presente do indicativo (verbo poder)

pôr = verbo

por = preposição

### **Livro Didático: Seu Papel nas Aulas de Acentuação Gráfica**

Com a difusão da "Pedagogia Tecnicista" no sistema educacional brasileiro, a partir da década de 1970, o uso do livro didático sofreu alterações quanto aos conceitos e a forma como passaram a ser apresentados. Anteriormente a esta fase, os materiais didáticos - As Antologias - desempenhavam o papel de auxílio das aulas. O caráter auxiliar dos materiais didáticos, depois da década de 1960, foi praticamente extinto e substituído por um papel de destaque.

Em razão das necessidades econômicas e sociais da industrialização, o ensino deixou de ter uma preocupação essencialmente conceitual, enquanto a rapidez e a praticidade tornaram-se seu enfoque e levaram os livros didáticos a uma posição de direcionamento e orientação do trabalho escolar. O professor assumiu o "segundo plano" no processo ensino-aprendizagem e o livro passou a ocupar o "primeiro plano". Em lugar do material didático, o professor se transformou em auxiliar das atividades didáticas favorecendo a leitura e a realização de exercício dos livros didáticos cujo uso tornou-se obrigatório no sistema educacional brasileiro.

A imagem do professor foi diretamente atingida, pois ser professor deixou de significar domínio de conhecimento e passou a representar submissão às instruções do livro didático. Essa mudança provocou a dependência do professor e até dos alunos em relação ao uso do material didático. De acordo com Machado (1996), a dependência da escola em relação aos livros didáticos vem acarretando o rebaixamento da qualidade dos conteúdos ministrados na disciplina de Língua Portuguesa. Ao encontro dessa posição, os dados das avaliações oficiais (SAEB/INEP, 2002) mostram que os alunos do ensino fundamental e médio vêm apresentando defasagem crescente, cerca de dois a três anos de atraso entre a série em que se encontram e os conhecimentos que deveriam dominar, na aprendizagem de língua portuguesa. Para Batista (1997) e Travaglia (1996), o desempenho insatisfatório dos alunos pode ser explicado pela ineficiência das metodologias de ensino de Língua Portuguesa que vêm sendo utilizadas pelas escolas. Particularmente em relação ao ensino de gramática, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) assinalam a existência de graves lacunas teóricas e práticas.

Cezar, Romualdo e Calsa (2006) observam que o desempenho insatisfatório dos alunos é decorrente também da falta de compreensão sobre a necessidade de aprendizagem da língua portuguesa por parte dos falantes nativos do português. É comum os alunos questionarem o porquê e para quê são obrigados a frequentar esta disciplina com uma carga horária equivalente a outras, como a matemática, considerada mais importante para sua formação escolar. Para muitos, a aprendizagem formal da língua portuguesa não tem um significado concreto e útil, porque a linguagem formal é utilizada apenas no ambiente escolar (escrito) ou em situações muito especiais (palestras, apresentações, concursos, entre outros) com as quais não se identificam. Esse comportamento sugere não compreenderem a função de cada uma das variedades e modalidades linguísticas, como a oral e a escrita, tanto em seu registro coloquial como o culto ou padrão. Segundo a literatura (TRAVAGLIA, 1996; CALSA, 2002; CAGLIARI, 2002), a escola tem ensinado conceitos gramaticais incompletos, imprecisos e, às vezes, incorretos que não promovem reflexão sobre a importância dessa aprendizagem para a formação ampla e diversificada desses indivíduos em relação à língua portuguesa.

Frente às considerações sobre as defasagens existentes no processo de aprendizagem da língua portuguesa, este artigo tem por objetivo identificar os procedimentos utilizados por dois professores - um de final do primeiro ciclo e outro de início do segundo ciclo fundamental - de uma escola pública central do município de Maringá-PR, no ensino de um conteúdo de gramática. Buscou-se verificar o uso do livro didático em sala de aula no ensino de acentuação gráfica, um tema que tem gerado confusão conceitual dos alunos por envolver conceitos e procedimentos geralmente ensinados sem a necessária distinção do conceito de tonicidade. Não ensinados adequadamente, esses conteúdos além de gerar confusão conceitual favorecem a instalação de obstáculos epistemológicos que dificultam ou impedem aprendizagens posteriores.



## Uso do Livro Didático no Ensino de Gramática

Na década de 1960, como afirma Berger (1976), o sistema educacional brasileiro passou a ser fortemente atrelado ao sistema político do país. Com a ascensão dos militares foi introduzida a vertente pedagógica Tecnicista, de origem norte-americana. Esta modalidade de ensino foi ao encontro da necessidade de escolarização rápida e técnica dos trabalhadores que precisavam qualificar-se como mão-de-obra industrial.

Segundo Ghiraldelli (1991) e Munakata (1996 apud SILVA, 1998), os objetivos da Pedagogia Tecnicista foram atingidos com maior precisão por meio do uso dos livros didáticos que, nesse período, tiveram seu espaço escolar ampliado ao se tornarem obrigatórios. Em decorrência disso, em pouco tempo os professores deixaram de ser considerados a principal fonte de saber e planejamento e passaram a basear sua atuação didática nesses manuais. Com essa nova modalidade de ensino, o professor deixou de ser um educador autônomo para tornar-se um mero instrutor.

Para Soares (2001), a maior demanda de alunos no ensino fundamental e médio, a qualificação ligeira dos professores, e a redução salarial que levou muitos a buscarem métodos de ensino menos exigentes em termos de dedicação profissional acabou por provocar o uso intensivo do livro didático. Consolidou-se então uma tradição de uso do livro didático no sistema educacional brasileiro, e uma crescente dependência do professor em relação a esses manuais. A fidelidade a esses materiais, de acordo com Silva (1996, p. 12), vem provocando uma espécie de "anemia cognitiva" nos professores, pois segui-los representa alimentar e cristalizar "um conjunto de rotinas altamente prejudiciais ao processo educacional do professorado e do alunado". Essa dependência está diretamente relacionada à má qualidade da formação do professor e sua superação exige políticas educacionais que promovam a autonomia conceitual e didática desses profissionais. Para o autor, os livros didáticos devem informar, orientar e instruir o processo de ensino-aprendizagem e não impor uma forma de ensinar ao professor.

Em assentimento com o pensamento do autor, Lajolo (1996) lembra que os livros didáticos desempenham um papel fundamental na educação escolar, pois, dentre os outros elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem, parece ser o de maior influência sobre as decisões e ações do professor. De acordo com a autora, no Brasil, a adoção do livro didático continua tendo como finalidade determinar os conteúdos e procedimentos de ensino tendo em vista as lacunas existentes na formação do professor e na organização do sistema educacional. Como consequência, para fugir do uso inadequado do livro didático, o professor deve avaliar sua qualidade e abordagem conceitual, pois nem sempre o referencial teórico corresponde aos conteúdos e exercícios presentes nesses manuais. Além disso, devem ser observadas suas incoerências, erros e conceitos incompletos.

Lajolo (1996, p. 8) lembra, contudo, que a má qualidade conceitual e técnica do livro pode se transformar em um material didático satisfatório a partir da identificação e discussão de seus erros com os alunos. Para ela "não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro [...], é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem". Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações. Machado (1996) também chama a atenção para o fato de que mais importante que a qualidade do material didático é a formação do professor, pois ele precisa estar preparado para o desenvolvimento de um ensino qualificado, que inclui a análise dos livros didáticos adotados pela instituição escolar.

Em um estudo sobre os livros didáticos utilizados no sistema educacional brasileiro, Machado (1996) constatou que, além da falta de regularidade de sua atualização que tem provocado a baixa qualidade de seus conteúdos, apresentam custo demasiadamente alto para o padrão de consumo da maioria da população. O autor assinala que a melhoria da qualidade dos livros didáticos depende do estímulo dos órgãos governamentais e de uma maior qualificação dos professores. Neste caso, é imprescindível o desenvolvimento da capacidade crítica dos acadêmicos dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas das diversas áreas de conhecimento em relação ao papel dos livros didáticos no ensino escolar.

Para Pozo (1999), Arnay (1999) e Lacasa (1999), a fragmentação dos conceitos nos manuais didáticos transmite aos alunos uma noção de "falsa ciência", e não os introduz na "cultura científica escolar", função social específica dessa instituição. Segundo Machado (1996, p. 35), a "excessiva

subdivisão dos temas" dos livros didáticos em doses correspondentes à duração de uma hora-aula (50 min.) também corrobora para a fragmentação dos conceitos científicos a ponto de, em alguns casos, tornarem-se irreconhecíveis.

### **Tonicidade e acentuação gráfica**

A capacidade de se comunicar e se expressar por meio da fala é inerente ao ser humano e a esta capacidade dá-se o nome de linguagem. Para realizá-la, utiliza-se o sistema denominado língua. Sabe-se, pelos estudos realizados por Saussure (1990), que a língua é um fato social, é exterior ao indivíduo, convencional, pertencente a uma comunidade linguística. Ao usá-la individualmente, o falante concretiza, por exclusão, as possibilidades que ela oferece, no ato de fala. Ao se comunicar, o falante faz uso da estrutura psíquica denominada pelo estudioso de signo linguístico, que é composto de um conceito, o significado, e uma imagem acústica, o significante. Ambos ocorrem simultaneamente no ato da fala.

Os sinais físicos que se produzem na fala são os sons - os fonemas - que podem realizar-se de maneiras variadas. Para Câmara Jr. (2002, p. 118), o fonema é um "conjunto de articulações dos órgãos fonadores cujo efeito acústico estrutura formas lingüísticas e constitui numa enunciação o mínimo segmento distinto". Os fonemas são unidades abstratas mínimas, indivisíveis e distintivas da língua. São abstratas por serem os tipos ideais de sons constantes do sistema língua, as possibilidades dos falantes e não a sua concretização. São indivisíveis uma vez que não podem ser separadas em unidades menores.

Além dos aspectos segmentais da fala (linearidade dos signos linguísticos), a comunicação envolve elementos suprasegmentais: os acentos e tons da língua. Os acentos manifestam-se pela altura, intensidade e duração de um vocábulo, consideradas suas propriedades acústicas. Os tons estão relacionados à altura do som. Apesar da língua portuguesa não usar os tons como elementos diferenciadores do léxico, em alguns casos os aspectos suprasegmentais são importantes para a distinção e significação de um vocábulo.

Em língua portuguesa, a tonicidade está vinculada às suas origens greco-latinas. A língua latina teve um enriquecimento gramatical ao entrar em contato com o alfabeto e as regras gramaticais gregas. Contudo, não incorporou os acentos gráficos gregos como marca de tonicidade. A gramática latina marca a acentuação das palavras pela intensidade da sílaba entre breve e longa. Em latim não há palavras oxítonas, portanto, todos os dissílabos são paroxítonos. A sílaba tônica é sempre a penúltima ou antepenúltima. De acordo com Câmara Jr. (2002), os latinos não seguiram os moldes de acentuação gráfica grega em razão de, em língua latina, suas regras serem demasiadamente simples. As línguas modernas de origem latina seguem, basicamente, as regras e nomenclaturas herdadas pelos romanos dos gregos. Portanto, ao se estudar tais línguas, são encontrados termos já usados pelos gregos, como acento agudo, acento circunflexo, prosódia, entre outros.

A definição de sílaba tem sido um dos problemas encontrados nos estudos fonéticos. Há, entre os estudiosos, diversidade de critérios para a análise silábica. Drucksilbe (apud CÂMARA JR., 1970) define sílaba como sendo a emissão do ar por impulso, em que cada um corresponde a uma sílaba, dinâmica ou expiratória. Um segundo critério é o da energia de emissão que corresponde a maior energia de emissão, ou acento silábico, durante a articulação de uma sílaba. Por fim, Brücke (apud CÂMARA JR., 1970, p. 70) conceitua sílaba a partir de seu efeito auditivo, isto é, pela variação da perceptibilidade em uma enunciação contínua. Denomina a sílaba de sonora por observar "que a enunciação, sob o aspecto acústico, se decompõe espontaneamente em segmentos, ou sílabas, assinalados por um ponto máximo de perceptibilidade [...]".

Independente do critério utilizado, a conceituação de sílaba sempre envolve o ápice silábico que, pelos apontamentos de Borba (1975, p. 52), corresponde à tensão máxima a que se chega ao pronunciá-la. Para o autor, a sílaba se compõe de "uma tensão crescente e uma tensão decrescente. A primeira parte da sílaba é crescente até chegar à tensão máxima [...], a partir da qual começa a tensão decrescente". O ápice silábico, normalmente, é uma vogal. Câmara Jr. (2002) destaca que a vogal sempre é o ponto de maior tensão da sílaba. No caso dos ditongos haverá sempre uma vogal como ápice, sendo a outra denominada semivogal.

Quando formados por mais de uma sílaba, os vocábulos sempre têm uma delas pronunciada de forma mais intensa, contraponto à sílaba átona, que é pronunciada de forma mais branda. Identificar

a sílaba tônica dos vocábulos formais é uma das grandes dificuldades encontradas no processo de aprendizagem escolar, em especial, na fase de alfabetização.

Para Cagliari (2002), esse problema surge principalmente pelo fato de a escola não apresentar a tonicidade das palavras como uma ocorrência da pronúncia e não da escrita. A tonicidade é identificada nas palavras somente quando alguém busca verificar a posição em que se encontra a sílaba tônica. O autor assinala que, durante o processo de alfabetização, a escola não deve abordar a diferenciação das sílabas átonas e tônicas a partir de seu conceito. Ele acredita que elas devem ser estudadas em conjunto com a tomada de consciência dos alunos sobre o ritmo da fala.

### **Desenvolvimento da pesquisa**

O presente artigo teve por objetivo investigar os procedimentos utilizados pelos professores e livros didáticos de língua portuguesa no ensino de gramática do ensino fundamental, em particular, em relação ao conteúdo de acentuação gráfica e tonicidade. A amostra da pesquisa foi constituída por dois professores do ensino fundamental - um de 4.<sup>a</sup> e um de 5.<sup>a</sup> série de uma escola pública de Maringá-PR - selecionados a partir de seu aceite em participar da pesquisa.

Tomando como referência Lüdke e André (1986), para atingir os objetivos da pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa dos dados considerada a mais adequada para a compreensão da dinâmica presente no ambiente escolar. Os dados foram coletados por meio de dois instrumentos: observações de aulas de gramática e análises de livros didáticos. Foram observadas as aulas que abordaram o tema tonicidade e acentuação gráfica, critério que definiu a quantidade de horas de observação em cada série (4.<sup>a</sup> série quatro horas e meia e 5.<sup>a</sup> série, duas horas). As observações contemplaram o desenvolvimento das atividades: apresentação do conteúdo, exercícios, uso do livro didático e outros materiais, avaliação do conteúdo. Os livros didáticos foram analisados quanto aos procedimentos subjacentes à apresentação e exercício do conteúdo.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

Para a análise, foi utilizado o livro da coleção A Escola é Nossa, de Márcia Paganini Cavéquia (2004) - 4.<sup>a</sup> série. O volume é composto por sete unidades subdivididas em oito tópicos entre eles Pensando sobre a língua e Caderno de Ortografia, únicos em que são encontrados os conteúdos investigados - acentuação gráfica e tonicidade.

Em relação à segunda etapa do ensino fundamental foi analisado o livro de 5.<sup>a</sup> série da coleção Ler, entender e criar, de Maria das Graças Vieira e Regina Figueiredo (2004). Nesta coleção cada volume é composto por dez unidades subdivididas em sete tópicos. Os conteúdos de acentuação gráfica e tonicidade estão presentes no tópico Veja como se escreve.

O livro didático da 4.<sup>a</sup> série apresenta o conceito de sílaba tônica, classificação das palavras e regras de acentuação somente no Caderno de atividades de acentuação e ortografia, parte do Caderno de Ortografia. As explicações e os exercícios propostos apresentam os dois conteúdos de forma desvinculada. Para introduzir o conceito de sílaba tônica, o livro solicita que o aluno pronuncie várias vezes a palavra menina e indique a sílaba mais forte. Logo após, apresenta o conceito gramatical e exemplifica a classificação das palavras, conforme a posição da sílaba mais forte: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

Ao explicar a acentuação gráfica de palavras oxítonas, apresenta várias palavras como amor, cipó, calor, funil e José, com o intuito de demonstrar que nem todas essas palavras são acentuadas e que para fazê-lo corretamente deve-se observar sua terminação. O exercício denominado Complete solicitado para treinar esses conteúdos parece induzir os alunos à observação da terminação de cada vocábulo descartando a identificação da sílaba tônica.

Em outro exercício, é solicitado ao aluno que justifique o porquê da presença ou ausência do acento gráfico em um conjunto de palavras oxítonas. Segundo as orientações fornecidas ao professor, são consideradas corretas somente as respostas que explicam a acentuação a partir de regras de acentuação. Esse tipo de abordagem faz com que os alunos tomem como verdade a ideia de que o acento gráfico aparece somente em vocábulos nos quais tem uma sílaba mais forte e, assim, deixa de dar a ênfase necessária ao fato de que o acento solicitado é o gráfico. Com esse procedimento, não fica claro para os alunos que independentemente de sua grafia toda palavra possui uma sílaba tônica, com exceção dos monossílabos átonos.

Com relação à acentuação das palavras paroxítonas e proparoxítonas, o livro apresenta somente um quadro com palavras deste tipo acentuadas graficamente. Sobre esse tema são apresentados dois exercícios: o primeiro solicita a acentuação gráfica de vocábulos e sua transcrição no caderno por ordem alfabética; o segundo solicita a busca de palavras paroxítonas e proparoxítonas em jornais e revistas. Somente dois exercícios do livro sugerem a relação entre os conceitos de tonicidade e acentuação gráfica. Nesses exercícios, é solicitado aos alunos que indiquem ou pintem a sílaba tônica e, por meio das tentativas auditivas exigidas, é favorecida a percepção dos alunos quanto a tonicidade e sua relação com a acentuação gráfica (Figura 1)

1 Encaixe as palavras abaixo nos espaços adequados, de modo que a sílaba tônica fique sempre no quadrinho em destaque.

panela javali música

bicicleta suor blusa

já su li mú sí ca pa ne li

blu sa su or bi ci de ta

2 Pinte a sílaba tônica das palavras a seguir. Em seguida, classifique-as em oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas.

ELEFANTE paroxítona SIMPÁTICO proparoxítona

DOMINÓ oxítona JANELA paroxítona

POLÍTICA proparoxítona JABU oxítona

FIGURA 1- EXERCÍCIOS DE IDENTIFICAÇÃO DA SÍLABA TÔNICA DO LIVRO DIDÁTICO DE 4ª SÉRIE

O livro didático da 5.ª série aborda os conteúdos tonicidade e regras de acentuação gráfica no tópico Veja como se escreve. Nas unidades anteriores, o direcionamento gramatical vinculou-se diretamente à escrita de determinados vocábulos envolvendo aspectos relativos aos dígrafos. Nesta unidade, quando apresentadas, as questões de acentuação são relacionadas à separação silábica dos vocábulos. Para a realização do exercício, é necessário que os alunos retornem ao tópico Outra leitura, pois a tarefa refere-se a um texto contido neste item no qual é solicitado que sejam grifadas as sílabas mais fortes das duas palavras que compõem o seu título: *Atrás do gato*. Nessa atividade, é desconsiderado o monossílabo "do" por meio do qual poderiam ser resgatados os conceitos estudados anteriormente integrando-os à atividade presente.

Depois do primeiro exercício, o livro apresenta a diferença entre sílabas tônicas e átonas, bem como a classificação das palavras conforme a posição da sílaba tônica. Apresenta como exemplos, vocábulos com e sem acento gráfico, *Bidu*, *gato* e *amigo*. Tais exemplos podem ser considerados importantes para o aprendizado, em favor da independência existente entre sílaba tônica e acento gráfico. Isto facilita a percepção do aluno sobre as convenções da língua portuguesa, como o caso dos acordos ortográficos.

Para a introdução da acentuação gráfica de palavras oxítonas são apresentados dezesseis vocábulos com e sem acento gráfico, dos quais se solicita leitura em voz alta para identificação auditiva quanto a sua sílaba tônica. Depois desta etapa, os alunos devem identificar a sílaba tônica e sua classificação. O último exercício relaciona a acentuação gráfica à terminação dos vocábulos oxítonos com o objetivo de que os alunos associem esses dois elementos e elaborem uma regra gramatical apresentada em um quadro logo abaixo.

Depois de apresentadas as regras ortográficas, solicita-se que os alunos encontrem cinco palavras oxítonas que recebam acento gráfico e, logo em seguida, elaborem frases. A elaboração de frases permite aos alunos a percepção de que o vocábulo permanece com acento gráfico independente da localização sonora que ele assume em uma frase. No último exercício é solicitada a busca em jornais e revistas dos vocábulos ensinados, reproduzindo os exercícios apresentados nos livros didáticos do primeiro ciclo.

Os vocábulos paroxítonos são abordados na sétima unidade do livro, os vocábulos oxítonos, sexta unidade e proparoxítonos na oitava unidade. Essa fragmentação de conteúdos afins, segundo a literatura, não permite que os alunos percebam as relações existentes entre os temas. Além disso, nos três casos, a classificação é apresentada no item Veja como se escreve, embora o tema relacionado à sílaba tônica se refira a um aspecto próprio da oralidade, enquanto a acentuação gráfica trata de um aspecto da língua escrita. Neste exercício novamente é solicitada a separação de sílabas antes da classificação dos vocábulos. A única mudança em relação às atividades propostas para as palavras oxítonas é tão somente a posição das sílabas tônicas. Em outro exercício é solicitada a decisão do aluno sobre a necessidade ou não de acentuação gráfica estabelecendo uma relação direta entre tonicidade e acento gráfico.

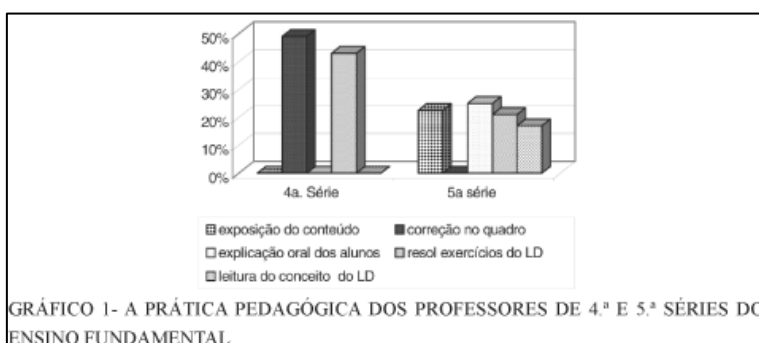
Quanto aos vocábulos proparoxítonos sua apresentação ocorre, como nas outras unidades, no tópico Veja como se escreve da oitava unidade do livro. A classificação é abordada por meio de três exercícios estruturalmente iguais: em um deles é apresentada a regra gramatical de acentuação das palavras proparoxítonas sem justificar o porquê desta norma; no último exercício sobre classificação e acentuação gráfica é sugerida uma atividade em grupo para a revisão do conteúdo gramatical das unidades anteriores. Seu foco são os vocábulos acentuados graficamente e desconsidera as palavras que não possuem acento gráfico, embora sejam submetidas às mesmas regras.

A comparação entre os dois livros didáticos mostra que no de 4.<sup>a</sup> série o conteúdo é apresentado de forma integrada e o de 5.<sup>a</sup> série tende a sua fragmentação. No primeiro manual, primeiramente, é abordado o conceito de sílaba tônica e, posteriormente, são apresentadas as regras de acentuação gráfica para a resolução dos exercícios. Este tipo de procedimento parece ser mais adequado ao desenvolvimento do tema, pois leva o aluno a compreender que quase todos os vocábulos possuem uma sílaba tônica e que somente alguns são grafados devido à vigência ortográfica da norma. O livro direcionado à segunda etapa do ensino fundamental aborda o conteúdo de acentuação em unidades distintas, revisadas em conjunto somente no tópico final. Nessas situações são priorizados os vocábulos acentuados graficamente e a estrutura dos exercícios mantém-se relacionada à classificação das palavras quanto à sua tonicidade.

Apesar das diferenças, o modo como os dois livros didáticos apresentam o conteúdo sobre tonicidade e regras de acentuação favorece o estabelecimento de confusão conceitual por parte de alunos e professores, pois não mostra que a sílaba tônica é um aspecto presente na fala e as regras de acentuação na escrita. Marcando a importância dessa distinção, assinala que não diferenciar esses dois aspectos limita o processo de instrumentalização linguística dos alunos.

#### Quanto às observações de aulas

Comparando os dados das observações com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sobre o ensino de ortografia, pode-se afirmar que a professora de 4.<sup>a</sup> série manifesta uma postura pedagógica distanciada desses documentos e similar aos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Tecnicista, cujo foco é o livro didático. Do tempo total da aula, 43% (115 min.) foram dedicados à resolução de exercícios do livro didático e 49% (130 min.) à correção desses exercícios no quadro de giz. Além disso, a professora de 4.<sup>a</sup> série não fez uso do tempo das aulas observadas para expor e explicar oralmente o conteúdo gramatical (Gráfico 1).



Nas aulas de 5.<sup>a</sup> série para a exposição oral do conteúdo sem o livro didático, o professor fez uso de 23% (27 min.) do tempo de aula, 25% (30 min.) para retomada oral deste tema por parte dos alunos, 20% (25 min.) para a resolução de exercícios dos livros didáticos e 17% (20 min.) para retomada do conteúdo por meio do livro didático. Nas aulas observadas, em média de 13% (13 min.) do tempo da aula foram usados para recados, brincadeiras, enquanto a cópia de exercícios do quadro de giz, 2% (3 min). Este professor não corrigiu exercícios no quadro de giz, utilizando-se de outros recursos para o ensino do conteúdo em foco.

As observações de aula mostraram que os dois professores investigados - a professora da 4.<sup>a</sup> série e o professor da 5.<sup>a</sup> série - utilizaram como recurso básico de ensino o livro didático. A conduta dos entrevistados mostra-se consistente com as considerações de Silva (1996, p. 13), segundo as quais o desempenho insatisfatório dos alunos pode estar vinculado ao uso do livro didático no direcionamento da atuação pedagógica dos professores. Para o autor, esse comportamento pode levar os professores a uma "anemia cognitiva" e ao rebaixamento da qualidade de seu trabalho.





## **Tipos de Frases**

Existem cinco tipos de frases que são: exclamativas, declarativas, imperativas, interrogativas e optativas. Saiba mais detalhes e veja exemplos.

Chamamos de frase toda sentença com sentido completo, podendo ser constituída por uma ou mais palavras, com ou sem a presença de verbos. Por meio da frase, seja ela dita ou escrita, expressamos emoções, ideias, ordens, apelos e qualquer outro conteúdo cujo propósito seja o de comunicar alguma coisa a alguém. Existem cinco tipos de frases, caracterizados com base em suas particularidades.

### **Frases exclamativas**

Frases exclamativas são aquelas cujo objetivo é expressar algum tipo de emoção de forma intensa. Quando o emissor produz esse tipo de frase, ele está revelando determinado sentimento (urgência, medo, preocupação, pressa etc.) e, como sugere o próprio nome, essa revelação de emoções é seguida por um ponto de exclamação. Veja alguns exemplos:

Nossa, que dia difícil!

Que Lua maravilhosa!

Não saia de casa hoje!

Ela é a moça mais linda do mundo!

Que medo!

### **Frases declarativas**

As frases declarativas são aquelas que usamos para afirmar alguma coisa. Elas podem ser afirmativas ou negativas e levam um ponto final. Veja:

#### **Frases declarativas afirmativas:**

Ele estudou para a prova.

Jorge aprendeu a fazer churrasco.

No próximo feriado, iremos para o Rio de Janeiro.

#### **Frases declarativas negativas:**

Ele não estudou para a prova.

Jorge não aprendeu a fazer churrasco.

Não viajaremos no próximo feriado.

### **Frases imperativas**

Esse tipo de frase é utilizado quando o emissor precisa dar alguma ordem, fazer pedidos ou pedir conselhos a alguém. Podem ser finalizadas com ponto final ou de exclamação e, como no exemplo anterior, também se dividem em afirmativas ou negativas. Confira alguns exemplos:

#### **Frases imperativas afirmativas**

Esqueça!

Vire à esquerda.

Siga o táxi!

#### **Frases imperativas negativas**

Não esqueça!

Não vire à esquerda.

Não siga o táxi!

Frases interrogativas

Nesse tipo de frase, o emissor tem a intenção de fazer uma pergunta. A frase poderá ser terminada com um ponto final, no caso de um questionamento indireto, ou por um ponto de interrogação, quando a pergunta for direta. Veja a diferença:

Por favor, o médico já chegou?

Por favor, estou ligando para saber se o médico já chegou.

Você sabe onde está a caneta?

Eu só quero saber se você viu onde está a caneta.

Que horas você vem?

Eu gostaria de saber que horas você vem.

Frases optativas

Nesse tipo de frase, a pontuação final também é uma exclamação, e seu intuito é o de expressar algum tipo de desejo. Confira:

Que os anjos te protejam!

Espero que a cirurgia ocorra bem!

Muito sucesso no novo empreendimento!

Que vontade de comer brigadeiro!

Frase nominal e frase verbal

Outra classificação possível para as frases, além dos tipos citados acima, é dividi-las em verbais ou nominais. As frases verbais são aquelas que são compostas também por verbos; e as frases nominais são aquelas que não têm verbos em sua formação. Vejamos as diferenças entre esses dois tipos:

Frase nominal:

Cuidado!

Coisa esquisita...

Que triste!

Frase verbal:

Venham todos para a abertura da casa.

Filhos são uma grande responsabilidade.

O tombo foi muito feio.

---

---

---



**Pontuação:**

Os sinais de pontuação são recursos de linguagem empregados na língua escrita e desempenham a função de demarcadores de unidades e de sinalizadores de limites de estruturas sintáticas nos textos escritos. Assim, os sinais de pontuação cumprem o papel dos recursos prosódicos, utilizados na fala para darmos ritmo, entoação e pausas e indicarmos os limites sintáticos e unidades de sentido.

Como na fala temos o contato direto com nossos interlocutores, contamos também com nossos gestos para tentar deixar claro aquilo que queremos dizer. Na escrita, porém, são os sinais de pontuação que garantem a coesão e a coerência interna dos textos, bem como os efeitos de sentidos dos enunciados.

Vejamos, a seguir, quais são os sinais de pontuação que nos auxiliam nos processos de escrita:

**Ponto ( . )**

Indicar o final de uma **frase declarativa**:

Gosto de sorvete de goiaba.

b) Separar **períodos**:

Fica mais um tempo. Ainda é cedo.

c) **Abreviar** palavras:

Av. (Avenida)

V. Ex.<sup>a</sup> (Vossa Excelência)

p. (página)

Dr. (doutor)

**Dois-pontos ( : )**

Iniciar fala de **personagens**:

O aluno respondeu:

– Parta agora!

b) Antes de **apostos** ou **orações apositivas**, **enumerações** ou **sequência de palavras** que explicam e/ou resumem ideias anteriores.

Esse é o problema dos caixas eletrônicos: não tem ninguém para auxiliar os mais idosos.

Anote o número do protocolo: 4254654258.

c) Antes de **citação direta**:

Como já dizia Vinícius de Moraes: “Que o amor não seja eterno posto que é chama, mas que seja infinito enquanto dure.”

**Reticências ( ... )**

Indicar **dúvidas** ou **hesitação**:

Sabe... andei pensando em uma coisa... mas não é nada demais.

b) **Interromper** uma frase incompleta sintaticamente:

Quem sabe se tentar mais tarde...

c) **Concluir** uma frase gramaticalmente incompleta com a intenção de estender a reflexão:

“Sua tez, alva e pura como um foco de algodão, tingia-se nas faces duns longes cor-de-rosa...” (Cecília - José de Alencar)

d) **Suprimir** palavras em uma transcrição:

“Quando penso em você (...) menos a felicidade.” (Canteiros - Raimundo Fagner)

### **Parênteses ( )**

**Isolar** palavras, frases intercaladas de caráter **explicativo, datas** e também podem **substituir a vírgula ou o travessão**:

Manuel Bandeira não pôde comparecer à Semana de Arte Moderna (1922).

"Uma manhã lá no Cajapió (Joca lembrava-se como se fora na véspera), acordara depois duma grande tormenta no fim do verão." (O milagre das chuvas no Nordeste- Graça Aranha)

### **Ponto de Exclamação ( ! )**

Após **vocativo**

Ana, boa tarde!

b) Final de **frases imperativas**:

Cale-se!

c) Após **interjeição**:

Ufa! Que alívio!

d) Após palavras ou frases de caráter **emotivo, expressivo**:

Que pena!

### **Ponto de Interrogação ( ? )**

Em **perguntas diretas**:

Quantos anos você tem?

b) Às vezes, aparece com o **ponto de exclamação** para **ênfatizar** o enunciado:

Não brinca, é sério?!

### **Vírgula ( , )**

De todos os sinais de pontuação, a **vírgula** é aquele que desempenha o maior número de funções.

Ela é utilizada para **marcar uma pausa do enunciado** e tem a finalidade de nos **indicar** que os termos por ela separados, apesar de participarem da mesma **frase** ou **oração**, não formam uma **unidade sintática**. Por outro lado, quando há uma **relação sintática entre termos da oração**, não se pode separá-los por meio de vírgula.

Antes de explicarmos quais são os casos em que devemos utilizar a vírgula, vamos explicar primeiro os casos em que **NÃO** devemos usar a vírgula para separar os seguintes termos:

Sujeito de Predicado;

Objeto de Verbo;

Adjunto adnominal de nome;

Complemento nominal de nome;

Predicativo do objeto do objeto;

Oração principal da Subordinada substantiva (desde que esta não seja apositiva nem apareça na ordem inversa).

### **Casos em que devemos utilizar a vírgula:**

#### **A vírgula no interior da oração**

Utilizada com o objetivo de separar o **vocativo**:

Ana, traga os relatórios.

O tempo, meus amigos, é o que nos confortará.

b) Utilizada com o objetivo de separar **apostos**:

Valdirene, minha prima de Natal, ligou para mim ontem.

Caio, o aluno do terceiro ano B, faltou à aula.

c) Utilizada com o objetivo de separar o **adjunto adverbial** antecipado ou intercalado:

Quando chegar do trabalho, procurarei por você.

Os políticos, muitas vezes, são mentirosos.

d) Utilizada com o objetivo de separar elementos de uma **enumeração**:

Estamos contratando assistentes, analistas, estagiários.

Traga picolé de uva, groselha, morango, coco.

e) Utilizada com o objetivo de **isolar expressões explicativas**:

Quero o meu suco com gelo e açúcar, ou melhor, somente gelo.

f) Utilizada com o objetivo de **separar conjunções intercaladas**:

Não explicaram, porém, o porquê de tantas faltas.

g) Utilizada com o objetivo de **separar o complemento pleonástico** antecipado:

A ele, nada mais abala.

h) Utilizada com o objetivo de **isolar o nome do lugar na indicação de datas**:

Goiânia, 01 de novembro de 2016.

Utilizada com o objetivo de **separar termos coordenados assindéticos**:

É pau, é pedra, é o fim do caminho.

Utilizada com o objetivo de **marcar a omissão de um termo**:

Ele gosta de fazer academia, e eu, de comer. (omissão do verbo gostar)

### **Casos em que se usa a vírgula antes da conjunção e:**

Utilizamos a vírgula quando as **orações coordenadas** possuem **sujeitos** diferentes:

Os banqueiros estão cada vez mais ricos, e o povo, cada vez mais pobre.

2) Utilizamos a vírgula quando a **conjunção “e”** repete-se com o objetivo de **ênfatar** alguma ideia (polissíndeto):

E eu canto, e eu danço, e bebo, e me jogo nos blocos de carnaval.

3) Utilizamos a vírgula **quando a conjunção “e” assume valores distintos que não retratam sentido de adição (adversidade, consequência, por exemplo):**

Chorou muito, e ainda não conseguiu superar a distância.

### **A vírgula entre orações**

A vírgula é utilizada entre orações nas seguintes situações:

Para separar as **orações subordinadas adjetivas explicativas**:

Meu filho, de quem só guardo boas lembranças, deixou-nos em fevereiro de 2000.

b) Para separar as **orações coordenadas sindéticas e assindéticas**, com exceção das orações iniciadas pela conjunção “e”:

Cheguei em casa, tomei um banho, fiz um sanduíche e fui direto ao supermercado.

Estudei muito, mas não consegui ser aprovada.

c) Para separar **orações subordinadas adverbiais** (desenvolvidas ou reduzidas), principalmente se estiverem antepostas à **oração principal**:

"No momento em que o tigre se lançava, curvou-se ainda mais; e fugindo com o corpo apresentou o gancho." (**O selvagem** - José de Alencar)

d) Para separar as **orações intercaladas**:

"— Senhor, disse o velho, tenho grandes contentamentos em estar plantando-a..."

e) Para separar as **orações substantivas** antepostas à principal:

Quando sai o resultado, ainda não sei.

### **Ponto e vírgula ( ; )**

Utilizamos **ponto e vírgula** para **separar os itens** de uma sequência de outros itens:

Antes de iniciar a escrita de um texto, o autor deve fazer-se as seguintes perguntas:

O que dizer;

A quem dizer;

Como dizer;

Por que dizer;

Quais objetivos pretendo alcançar com este texto?

Utilizamos **ponto e vírgula** para **separar orações coordenadas** muito extensas ou **orações coordenadas** nas quais **já se tenha utilizado a vírgula**:

"O rosto de tez amarelenta e feições inexpressivas, numa quietude apática, era pronunciadamente vultuoso, o que mais se acentuava no fim da vida, quando a bronquite crônica de que sofria desde moço se foi transformando em opressora asma cardíaca; os lábios grossos, o inferior um tanto tenso."

(**O Visconde de Inhomerim** - Visconde de Taunay)

**Travessão ( — )**

Utilizamos o **travessão** para iniciar a **fala de um personagem** no **discurso direto**:

A mãe perguntou ao filho:

— Já lavou o rosto e escovou os dentes?

b) Utilizamos o **travessão** para indicar **mudança do interlocutor** nos **diálogos**:

— Filho, você já fez a sua lição de casa?

— Não se preocupe, mãe, já está tudo pronto.

c) Utilizamos o **travessão** para **unir** grupos de palavras que indicam **itinerários**:

Disseram-me que não existe mais asfalto na rodovia Belém—Brasília.

d) Utilizamos o **travessão** também para substituir a vírgula em expressões ou **frases explicativas**:

Pelé — o rei do futebol — anunciou sua aposentadoria.

**Aspas ( “ ” )**

As aspas são utilizadas com as seguintes finalidades:

Isolar palavras ou expressões que fogem à norma culta, como gírias, estrangeirismos, palavrões, neologismos, arcaísmos e expressões populares:

A aula do professor foi “irada”.

Ele me pediu um “feedback” da resposta do cliente.

b) Indicar uma **citação direta**:

“Ia viajar! Viajei. Trinta e quatro vezes, às pressas, bufando, com todo o sangue na face, desfiz e refiz a mala”. (**O prazer de viajar** - Eça de Queirós)

**Fique Atento!**

Caso haja necessidade de destacar um termo que já está inserido em uma sentença destacada por aspas, esse termo deve ser destacado com marcação simples ('), não dupla (").

**Veja Agora Algumas Observações Relevantes:**

Dispensam o uso da vírgula os termos coordenados ligados pelas conjunções e, ou, nem.

**Observe:**

Preferiram os sorvetes de creme, uva e morango.

Não gosto nem desgosto.

Não sei se prefiro Minas Gerais ou Goiás.

Caso os termos coordenados ligados pelas conjunções e, ou, nem aparecerem repetidos, com a finalidade de enfatizar a expressão, o uso da vírgula é, nesse caso, obrigatório.

**Observe:**

Não gosto nem do pai, nem do filho, nem do cachorro, nem do gato dele.