

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ANDERSON CRISTIANO DA SILVA

**ENSINO DE PONTUAÇÃO EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE
PORTUGUÊS: uma análise dialógica**

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Profa. Dra. Elisabeth Brait.

SÃO PAULO

2015

BANCA EXAMINADORA

À Benedita Maria de Fátima Silva, minha mãe, pelo incentivo durante todos os meus anos de estudo.

AGRADECIMENTOS

Em especial, à Beth Brait, por ter acolhido com todo carinho minha proposta de pesquisa e por seu estímulo quanto à realização deste sonho. Além da profissional que já admirava por toda a obra e por seu percurso acadêmico, tive o grande prazer, nesses anos do doutorado, de conhecer a pessoa e amiga Beth Brait, que guardarei no meu coração o resto da vida.

Às agências CNPq e CAPES que proporcionaram financeiramente o aparato para que pudesse realizar meu doutorado e o estágio-sanduíche em Portugal.

Às secretárias Maria Lúcia e Márcia Martins, pelas conversas, dicas e todo apoio técnico quanto à realização do trabalho e em todas as etapas do doutorado.

À Profa. Dra. Madalena Teixeira, por sua supervisão, enquanto estive no período de estágio-sanduíche na Universidade de Lisboa, Portugal.

Aos professores, Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos, Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, Maria Helena Pistori, Miriam Bauab Puzzo, Kazumi Munakata e Sumiko Nishitani Ikeda, que aceitaram fazer parte da minha banca e contribuíram para a melhoria da tese, por meio da apreciação criteriosa durante as três qualificações, bem como de todos os conselhos e dicas de leituras e referências.

À Elizângela Costa, parceira bakhtiniana/braitiana e irmã do coração, que tive o privilégio de conhecer em minha caminhada acadêmica e que sempre fará parte da minha vida pessoal e profissional.

À Regina Braz, companheira braitiana, pelas conversas, conselhos e dicas tanto no meu projeto de pesquisa para a bolsa, quanto pelos valiosos toques no começo e no desenrolar do doutorado.

À Francisca Sousa, amiga pessoal e companheira de luta docente, pelas conversas, confissões e apoio durante os anos de trabalho em que desenvolvi esta pesquisa.

Aos colegas e companheiros do Círculo braitiano: Bruna Dugnani, Orison Marden, Cláudia Cavalcante, Bruno Tateishi, Luciene Mazza, Jean Gonçalves, Rodolfo Viana, Vinícius Nascimento e outros inúmeros colegas que compartilharam ideias, experiências, angústias, momentos bons e ruins em que passamos juntos.

Às queridas Luceni Araújo, Dalva Amorim, Hilda Akira Panhoca e Maria Rosa Petroni, pelas leituras e aconselhamentos, em diferentes etapas, quanto à escrita e revisão da tese.

QUESTÃO DE PONTUAÇÃO

Todo mundo aceita que ao homem
cabe pontuar a própria vida:
que viva em ponto de exclamação
(dizem: tem alma dionisíaca);

viva em ponto de interrogação
(foi filosofia, ora é poesia);
viva equilibrando-se entre vírgulas
e sem pontuação (na política):

o homem só não aceita do homem
que use a só pontuação fatal:
que use, na frase que ele vive
o inevitável ponto final.

(João Cabral de Melo Neto¹)

¹ MELO NETO, João Cabral de. *Museu de tudo e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p.146.

RESUMO

A partir dos resultados de avaliações em larga escala, observa-se que ao final do Ensino Fundamental os educandos apresentam defasagens em relação às habilidades de leitura e escrita correspondentes ao ano escolar em que se encontram. Dentre elas, estão a falta de habilidade para a colocação dos sinais de pontuação e, conseqüentemente, a não consciência de sua importância para a constituição de sentidos na escrita. Essa dificuldade resulta de diversos fatores, dentre os quais destacamos as possíveis inadequações nas propostas de ensino da pontuação em materiais didáticos de língua materna em circulação. A motivação para esta tese, portanto, recai sobre a maneira como os sinais de pontuação são abordados nos livros didáticos de Português (LDP) do Ensino Fundamental (EF), aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e distribuídos nas escolas públicas brasileiras. Sendo uma forma de questionar abordagens didático-metodológicas, este trabalho justifica-se pela reflexão a respeito do assunto e pela possibilidade de apresentar, dentro do campo da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem, novos olhares sobre a temática. A pesquisa buscou analisar as atividades didáticas relativas aos sinais de pontuação presentes nos volumes do 6º ao 9º anos de duas coleções: *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares, e *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Estabelecemos, para tanto, as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Que encaminhamentos teórico-metodológicos são oferecidos pelas duas coleções no que se refere ao ensino dos sinais de pontuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental? (2) Como as propostas didáticas relativas ao emprego da pontuação, nas obras analisadas, se articulam (ou não) à formação de leitores e produtores de textos, conforme orientações dos documentos oficiais? A partir dessas questões, trabalhamos com a hipótese de que as atividades de pontuação, presentes nas duas coleções selecionadas para esta pesquisa, podem não colaborar para o pleno desenvolvimento da competência escritora dos educandos. Nossa tese é a de que as duas coleções selecionadas apresentam abordagens didáticas insatisfatórias a respeito de pontuação, não condizendo com o prescrito pelos documentos oficiais e desenvolvendo de maneira parcial a reflexão crítica e a habilidade de uso adequado dos sinais de pontuação. Para alicerçar nossa investigação, a pesquisa teve como arcabouço teórico as contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD), concebida a partir dos trabalhos de Bakhtin e o Círculo, elegendo *enunciado concreto* e *relações dialógicas* como conceitos-chave. Da perspectiva organizacional, foram apresentados dois eixos: (i) o estado do conhecimento sobre pontuação, com base em algumas produções acadêmicas brasileiras que trataram do assunto nas últimas décadas, e a descrição do contexto de pesquisa, a coleta e a delimitação do *corpus*; (ii) a descrição e análise das atividades didáticas sobre o ensino da pontuação nas duas coleções selecionadas, bem como os enunciados que parametrizam a constituição dessas obras. Os resultados apontaram, apesar das diferenças existentes entre as coleções, semelhanças consideráveis na abordagem da pontuação, destacando-se a distribuição heterogênea do conteúdo em anos escolares distintos, a falta de articulação entre o conteúdo e as propostas de produção textual. Entretanto, a diferença mais relevante identificada entre as obras está relacionada à eleição da modalidade oral como espaço privilegiado para a realização dos exercícios, na coleção *Português: uma proposta para o letramento*.

Palavras-chave: sinais de pontuação; livro didático; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

At the end of primary school too many students leave primary school with gaps in reading and writing skills. Concerning the writing skill and despite the difficulties found, there is the ability of using punctuation mark as well as the lack of knowledge about this linguistic resource for the constitution of senses in the text. This specific learning difficulty is the result of multiple elements which we can emphasize one: the teaching proposals for punctuation in mother tongue pedagogical materials in circulation. Thus, our motivation arose mainly concerning the punctuation marks which are covered in Portuguese textbooks of elementary school, approved by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) and distributed in Brazilian public schools. Thus, this study lays on a reflection on the subject, revealing a way to question the educational-methodological approaches, therefore allowing new perspectives, whose results may contribute to the expansion of this topic in the field of Applied Linguistics and Language Studies. This research aims at analyzing the punctuation marks activities in of two textbook collections (6th - 9th grade): *Português: uma proposta para o letramento*, by Magda Soares, and *Português: linguagens*, by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães. In this case, we have established some important research questions: (1) What theoretical and methodological guidelines are offered by the two collections for the teaching of punctuation marks in the final years of elementary school? (2) How do they link (or not) to the readers' formation and producers of texts in the textbooks analyzed, according to official documents guidelines? These questions are related to the guiding assumption that the punctuation activities, present in two collections selected for this research, cannot contribute to the complete development of the writing competence, specifically for the proper use of punctuation marks. Based on this proposition, our thesis is that the two selected collections show unsatisfactory educational approaches related to punctuation, not fitting with the requirements of the official documents, developing critical thinking partially and the ability of proper use of punctuation marks on writing. To support our research, specifically related to the existing types of dialogical relations between didactic approaches on punctuation and expository plot involved in its constitution, the research has as theoretical framework the contributions of Dialogic Discourse Analysis, electing some key concepts developed by Bakhtin and the Circle, such as: utterance and dialogical relations. From the organizational perspective, it was proposed two axes. In the theoretical axis, we present the state of knowledge on punctuation topic by seeking them on last decades of Brazilian academic production. In a second step, we construct the description of the research context, collection and delimitation of the corpus. In practical axis, we started the description and analysis of dialogic educational activities about punctuation teaching in both listed collections, as well as the utterances that parameterize the constitution of these works. Our considerations show considerable differences in approach to punctuation between the two collections, which include: the heterogeneous distribution of content in different school years, lack of coordination between the content and textual production proposals as well as the emphasis given to the oral modality in the exercises at the collection *Português: uma proposta para o letramento*.

Keywords: punctuation marks; textbook; dialogical discourse analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – SINAIS DE PONTUAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS	21
1.1 Reflexões históricas: peculiaridades a respeito da pontuação	21
1.2 Panorama das produções acadêmicas nacionais sobre a pontuação	27
1.3 A pontuação nas gramáticas contemporâneas	34
1.3.1 Nomenclaturas gramaticais no Brasil	34
1.3.2 Definições gerais e estruturação metodológica	37
1.3.3 Visões contrastivas sobre o conceito de pontuação	50
1.4 Estudos linguísticos contemporâneos a respeito dos sinais de pontuação	54
CAPÍTULO 2 – DOCUMENTOS OFICIAIS E OS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS (ANOS FINAIS)	60
2.1 Diretrizes sobre o ensino de gramática nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Português (EF)	60
2.2 Sinais de pontuação: o que dizem os documentos oficiais?	66
2.3 Programa Nacional do Livro Didático: Edital e Guia do PNLD (triênio 2011-2013)	72
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO CORPUS	83
3.1 As contribuições de Bakhtin e o Círculo para a investigação sobre o ensino de línguas	84
3.2 Categorias de análise: enunciado concreto e relações dialógicas	88
3.2.1 O conceito de enunciado concreto nas obras do Círculo	88
3.2.2 Reflexões acerca das relações dialógicas	98
3.3 Delimitação e descrição do <i>corpus</i>	106
3.3.1 Coleção 1 – Português: linguagens	111
3.3.2 Coleção 2 – Português: uma proposta para o letramento	116
CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES DIALÓGICAS A RESPEITO DAS PROPOSTAS DE ENSINO DA PONTUAÇÃO	120
4.1 Coleção I - Português: linguagens	121
4.1.1 Volume do 8º ano	121
4.2 Coleção II - Português: uma proposta para o letramento	157

4.2.1 Volume do 6º ano	157
4.2.2. Volume do 7º ano	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	194
REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES	206
ANEXOS	208

Lista de tabelas

Tabela 1: Banco de Teses da CAPES: resultado total de trabalhos sobre a pontuação (1996-2012)	28
Tabela 2: Banco de Teses da CAPES: resultado das teses encontradas (1996-2012)	29
Tabela 3: Banco de Teses da CAPES: resultado das dissertações encontradas (1998-2012)	30
Tabela 4: Artigos indexados no SciELO sobre a temática de pontuação	33
Tabela 5: Perspectiva gramatical	39
Tabela 6: Tipo de pontuação encontrada nas gramáticas contemporâneas	49
Tabela 7: Definição e especificidades dos sinais de pontuação	50
Tabela 8: Coleções de LDP aprovadas pelo PNLD (triênio 2011-2013)	79
Tabela 9: A distribuição da pontuação nos volumes das coleções aprovadas	81
Tabela 10: Teses que utilizaram a coleção <i>Português: linguagens como corpus</i>	107
Tabela 11: Dissertações que utilizaram a coleção <i>Português: linguagens como corpus</i>	108
Tabela 12: Divisão das unidades didáticas (<i>Português: linguagens, 8º ano</i>)	123
Tabela 13: Organização da proposta didática na coleção <i>Português: linguagens</i>	125
Tabela 14: Divisão das unidades didáticas (<i>Português: uma proposta para o letramento, 6º ano</i>)	158

Tabela 15: Pontuações abordadas na coleção <i>Português: uma proposta para o letramento</i> (volume do 6º ano)	158
Tabela 16: Divisão das unidades didáticas (<i>Português: uma proposta para o letramento</i> , 7º ano)	171
Tabela 17: Pontuações abordadas na coleção <i>Português: uma proposta para o letramento</i> (volume do 7º ano)	171
Tabela 18: Quadro de valores e quantidades de aquisição (LDP– PNLD – triênio 2011 -2013)	208
Tabela 19: Obras de Bakhtin e o Círculo	209
Tabela 20: Programa de Português para o Ensino Básico: sinais de pontuação – 2º e 3º Ciclos	212
Tabela 21: Metas Curriculares de Português: sinais de pontuação	214

Lista de figuras

Figura 1: <i>Português: linguagens</i> , 8º ano, p. 169	128
Figura 2: <i>Português: linguagens</i> , 8º ano, p. 170-172	136
Figura 3: <i>Português: linguagens</i> , 8º ano, p. 173-175	148
Figura 4: <i>Português: uma proposta para o letramento</i> , 6º ano, p. 78-79	161
Figura 5: <i>Português: uma proposta para o letramento</i> , 6º ano, p. 88-89	168
Figura 6: <i>Português: uma proposta para o letramento</i> , 7º ano, p. 14-16	173
Figura 7: <i>Português: uma proposta para o letramento</i> , 7º ano, p. 138-140	179
Figura 8: <i>Português: uma proposta para o letramento</i> , 7º ano, p.164-165	183

Lista de abreviaturas e siglas

EF – Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EM – Ensino Médio

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LD – Livro Didático

LDP – Livro Didático de Português

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programme for International Student Assessment

PL – Português: linguagens

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPL – Português: uma proposta para o letramento

RBLA – Revista Brasileira de Linguística Aplicada

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SciELO – Scientific Electronic Library Online

INTRODUÇÃO

Entre os diversos recursos existentes na modalidade escrita, a pontuação contribui para os efeitos de sentido que são construídos na relação entre (inter)locutores. As interações entre os sinais de pontuação e os signos linguísticos influenciam a constituição de sentidos, configurando-se como um relevante subsídio para a aprendizagem da língua materna em sua modalidade escrita (SILVA, 2009, 2011).

Dentre as diversas publicações acadêmicas a respeito dos sinais de pontuação nas últimas décadas, bem como publicações contemporâneas dentro do campo dos estudos linguísticos, comprovamos a escassez de investigações que discutam a questão da pontuação nos Livros Didáticos de Português (LDP). Com essa constatação, nosso trabalho propõe-se a contribuir para a expansão do debate no campo da Linguística Aplicada e dos Estudos da Linguagem.

Considerando-se a carência de materiais sobre o assunto, bem como a importância para a escrita desse recurso gramatical e estilístico, nossa tese objetiva discutir as propostas didáticas relativas ao ensino dos sinais de pontuação encontradas nos LDP para os Anos Finais² do Ensino Fundamental (EF), notadamente nos volumes do 6º ao 9º anos, das coleções *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares (2002), e *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar (2009).

A contextualização sócio-histórica do nosso objeto de investigação baseia-se nas propostas de um dos principais documentos que parametrizam o ensino de línguas no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), doravante PCN, e também nas prescrições do Programa Nacional do Livro Didático, doravante PNLD, por meio do Edital do PNLD (BRASIL, 2008) e do Guia do PNLD – Português (BRASIL, 2010c).

No final do século XX, os PCN (BRASIL, 2001) apresentaram novas diretrizes para o ensino e a aprendizagem da língua, nas quais nos preocupamos em observar as recomendações referentes aos conteúdos gramaticais, às orientações didáticas para seu ensino. Desses aspectos, destacamos aqueles diretamente relacionados à pontuação dentro desse referencial teórico. Esse documento (BRASIL, 2001) prescreve a reflexão gramatical a partir

² Com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, regulamentada por meio da Lei nº 11.274, houve também uma reorganização estrutural. O Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, definiu a seguinte nomenclatura: Anos Iniciais – Faixa etária de 6 a 10 anos – duração de 5 anos; Anos Finais – faixa etária de 11 a 14 anos – duração de 4 anos.

das práticas de análise linguística, nas quais atividades conjuntas epilinguísticas e metalinguísticas devem ser voltadas para produção e interpretação de textos orais e escritos. Orienta-se um ensino gramatical articulado com textos reais de uso cotidiano, em oposição ao ensino cristalizado, que segue o modelo de textos descontextualizados, exemplificação, atividades de fixação, memorização de regras sintáticas e valorização excessiva, em alguns casos, das exceções.

No processo de análise linguística, é previsto que os educandos construam uma gama de conhecimentos acerca do sistema linguístico, visando a sua utilização na produção, escuta e leitura de textos. As diretrizes delineadas nos PCN (BRASIL, 2001) explicitam que os estudantes devem se apropriar dos elementos procedimentais e conceituais indispensáveis à análise linguística, a fim de serem capazes de discernir as formas da língua mais populares, em contraposição às normas estabelecidas por grupos privilegiados, além de serem aptos a compreender e utilizar apropriadamente a língua materna, de acordo com o contexto e os propósitos definidos.

Das prescrições gerais sobre a língua materna para os Anos Finais do EF elencados pelos PCN (BRASIL, 2001), ressaltamos a preocupação com as propostas de ensino dos conhecimentos gramaticais por meio da análise linguística, possibilitando ampliar a competência de produção crítica quanto à leitura e escrita, bem como a reflexão sobre o uso da língua em práticas sociais. Isto posto, é preciso (re)pensar os modelos didáticos propostos para a aprendizagem de certos conteúdos, dos quais chamamos a atenção para as abordagens didáticas da pontuação estruturadas nos LDP distribuídos para escolas públicas brasileiras, por meio do PNLD.

No edital³ do PNLD para o triênio 2011-2013 (BRASIL, 2008), explicitou-se que as práticas de reflexão gramatical deveriam ser estruturadas nas coleções em consonância com os textos oriundos das condições reais da língua em uso, evitando-se construções didáticas artificiais. Ademais, orientou-se que os LDP abordassem os conhecimentos linguísticos, articulando leitura, escrita, oralidade em coerência com os temas escolhidos para cada unidade das coleções.

³ Consulta realizada no 1º semestre de 2013. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2011.pdf

Sob outro aspecto, estudos linguísticos contemporâneos indicam, segundo a tendência adotada pelos PCN (BRASIL, 2001), a necessidade de uma percepção crítico-reflexiva a respeito da pontuação, deslocando-se de uma visão prescritivo-normativa, atrelada às nomenclaturas e regras sintáticas, para uma perspectiva que abarque os efeitos de sentido resultantes do emprego desse recurso linguístico. Dentre tais estudos, algumas teses (CAMARA, 2006; FARIAS, 2009; GRANTHAM, 2002; ROCHA, 1994), dissertações (LUIZ SOBRINHO, 2009; SILVA, 2009), livros (CHACON, 1998; DAHLET, 2006; JUNKES, 2002; PUZZO, KOZMA, 2014) e artigos científicos (CHACON, 1997; MUNIZ, 2011; PRESTES, 2009; PUZZO, 2012; RACILAN, LABANCA, 2006; SILVA, 2011) apontam novos olhares sobre os sinais de pontuação.

A partir dos resultados dessas investigações, vê-se a preocupação relativa à criação de novas metodologias de ensino da pontuação (CAMARA, 2006), à ratificação das contradições teóricas sobre o conteúdo encontradas nas gramáticas (FARIAS, 2009), bem como a importância das diferentes pontuações nas atividades de escrita e reescrita dos alunos (GRANTHAM, 2002). Outras pesquisas dedicaram atenção especial para os efeitos da ausência de pontuação em gêneros oriundos de diferentes esferas (LUIZ SOBRINHO, 2009) e a importância para a constituição de sentidos que a pontuação tem no texto midiático impresso (SILVA, 2009).

Apesar de todo o avanço da temática no campo dos estudos linguísticos, observando a apreciação oficial descrita por meio das resenhas no Guia do PNLD (BRASIL, 2010c), poucas coleções apresentaram uma proposta didática diferenciada para o ensino da gramática, do qual destacamos a pontuação, no triênio 2011-2013, centralizando a abordagem dos conhecimentos linguísticos na tradição prescritivo-normativa. Pelo estudo desse documento, constatamos a escolha e recomendação de 16 (dezesesseis) coleções para o PNLD (2011-2013), totalizando 64 (sessenta e quatro) livros didáticos. Esse Guia (BRASIL, 2010c) apresentou as resenhas detalhadas de cada coleção, apontando os diversos aspectos de leitura, produção de texto e o trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Dentro dessa apresentação realizada pelos avaliadores do PNLD (BRASIL, 2010c), estruturou-se um quadro esquemático, no qual foram apontados os pontos fracos e fortes das coleções selecionadas, bem como a adequação dos conteúdos ao tempo escolar. Conforme os resultados da avaliação, grande parte das obras apresentou como ponto fraco o tratamento

dispensado à oralidade e o trabalho com os conhecimentos linguísticos. Além disso, quase nenhuma das coleções propôs um trabalho diferenciado com relação à gramática.

Nesse sentido, chamou-nos a atenção a coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2009), pois, apesar de ser uma obra já reconhecida pelos educadores e com certo prestígio no meio educacional, obteve classificação negativa – fraca – em relação ao item conhecimento linguístico, por conta da ênfase atribuída ao conteúdo morfossintático. De outra forma, destacou-se positivamente a coleção *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares (2002), pela articulação entre a língua, produção de textos e exploração dos conhecimentos linguísticos, conforme prescrevem os PCN (BRASIL, 2001) e o Edital do PNLD (BRASIL, 2008).

Devido às expressivas diferenças entre essas propostas teórico-metodológicas, delimitamos como objeto de estudo as duas coleções supracitadas visto que, na coleção de Soares (2002), “[...] o trabalho com os conhecimentos linguísticos é voltado para a análise e reflexão da língua em uso” (BRASIL, 2010c, p.105), e na coleção de Cereja e Magalhães (2009), segundo pareceristas do PNLD, “[...] há uma ênfase desnecessária na descrição de regras e categorias, na perspectiva da gramática normativa” (BRASIL, 2010c, p. 116).

A partir dessa delimitação, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: 1) Quais encaminhamentos teórico-metodológicos são oferecidos pelas duas coleções selecionadas quanto ao ensino dos sinais de pontuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental? (2) Como as propostas didáticas relativas ao emprego da pontuação, nas obras analisadas, se articulam (ou não) à formação de leitores e produtores de textos, conforme orientações dos documentos oficiais?

Em consonância com nosso objetivo e as questões de pesquisa, a hipótese levantada é que as propostas didáticas relativas ao emprego da pontuação, presentes nas duas coleções eleitas, podem não contribuir para o pleno desenvolvimento da competência escritora dos educandos nesta etapa de aprendizagem, mais especificamente no que concerne ao domínio do uso dos sinais de pontuação em suas produções textuais.

Corroborando a estruturação dessa hipótese, algumas avaliações em larga escala, como PISA⁴ (nível mundial), SAEB⁵ (nível nacional) e SARESP⁶ (nível estadual) apontam que

⁴ De acordo com informações divulgadas no endereço eletrônico <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>, do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o PISA – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de

muitos alunos do Ensino Básico não dominam satisfatoriamente a leitura e escrita, de acordo com o ano escolar em que se encontram.

Além disso, dentre as muitas causas para essa realidade, está a expansão quantitativa de alunos nas escolas públicas no século passado, o que obrigou também a um aumento no número de docentes para dar conta dessa demanda. Como iniciativa para tentar melhorar também os índices qualitativos da educação brasileira, efetivou-se, principalmente na segunda metade do século XX, a cultura do LD como subsídio para o ensino e aprendizagem. Considerando o espaço relevante que os LD ocupam nas salas de aula na contemporaneidade, é preciso reconhecer que esses materiais didáticos não dão conta de abordar de maneira aprofundada todos os conteúdos recomendados pelos documentos oficiais, deixando assim algumas lacunas.

A partir desses resultados, nossa tese é que os LDP selecionados para análise apresentam abordagens didáticas insatisfatórias a respeito da pontuação, de modo que não condizem com o prescrito pelos documentos oficiais, desenvolvendo de maneira parcial a reflexão crítica e a habilidade de uso adequado dos sinais de pontuação na escrita.

Para alicerçar nossa investigação, a pesquisa tem como arcabouço teórico-metodológico as contribuições da Análise Dialógica do Discurso (ADD), com aporte nas obras⁷ desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo⁸. Desse modo, elencamos alguns conceitos-

Estudantes) é uma avaliação internacional comparada, aplicada trienalmente a estudantes na faixa dos 15 anos, na qual são estabelecidos os indicadores internacionais das competências de Leitura, Matemática e Ciências.

⁵ Segundo o INEP (<http://portal.inep.gov.br/saeb>), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) é um processo avaliativo por amostragem em escala nacional, aplicado a cada dois anos, nos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio. As avaliações são compostas por testes de Matemática e Português, com notas que vão de 0 a 10.

⁶ Dentro dessa busca por indicadores que corroborem nossa proposição, tomamos como exemplo o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Esse exame é aplicado na maior rede de ensino estadual do país, desde 1996. Em síntese, este exame é realizado anualmente, por amostragem, para avaliar o Ensino Básico, com relação às competências leitora e escritora, além do raciocínio lógico.

Utilizando como exemplo o último resultado divulgado sobre o 9º ano (EF) em 2012, observou-se que mais de 50% do total de alunos que prestaram o exame não conseguiram atingir o nível adequado com relação à competência escritora para o ano escolar em que se encontravam. Esse fato poderá acarretar dificuldades expressivas de escrita na continuidade de seus estudos. Consulta realizada em julho de 2013. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/#>

⁷ Obras organizadas por ordem cronológica, em tabela anexa (p. 209), a partir da reprodução das tabelas publicadas em: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009a, p.9-10 e BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009b, p.7.

⁸ Sobre a questão da autoria, compreendemos como coletiva a obra atribuída ao Círculo bakhtiniano, uma vez que o próprio pensador russo deixou claro em entrevista, pouco antes de morrer, que não existiria o Bakhtin teórico sem as vivências e produções do grupo de intelectuais reunidos no início do século XX (DUVAKIN, 2012). Desse modo, não discutiremos essa questão em detalhes em nossa tese, ratificando, que toda referência a Bakhtin e ao Círculo inclui outros teóricos que participaram do grupo, tais como: Volochinov, Medvedev,

chave para subsidiar nossas análises e corroborar a confirmação da tese, ou refutá-la. A partir das reflexões sobre o *corpus*, a análise dialógica que propomos pautar-se-á pelas noções de *enunciado concreto e relações dialógicas*.

Como perspectiva organizacional, estruturamos quatro capítulos. No capítulo 1, discorremos sobre aspectos históricos e contemporâneos dos sinais de pontuação. Em um primeiro momento, apresentamos algumas investigações (CAGLIARI, 2007; CATACH, 1994; DAHLET, 1995; HENRIQUE, 1941; HIGOUNET, 2003; MACHADO FILHO, 2004; ROCHA, 1997) sobre as peculiaridades históricas do surgimento e propagação dos sinais de pontuação ao longo da história da escrita. Apresentamos o estado do conhecimento sobre pesquisas acadêmicas nacionais que se preocuparam com a discussão da temática. Para tanto, fizemos uma busca no *Banco de teses* da CAPES⁹ e em um importante banco de periódicos, o SciELO¹⁰, os quais permitiram visualizar os trabalhos acadêmicos relativos ao conteúdo da pontuação, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Além disso, como contraponto entre o que é proposto e estruturado nos LDP e o que se entende por sinais de pontuação em outros materiais de referência, realizamos um estudo descritivo-comparativo sobre as definições e abordagens desse conteúdo específico em algumas respeitadas gramáticas contemporâneas em circulação (ALMEIDA, 2002; AZEREDO, 2010; BECHARA, 2004; CASTILHO, 2010; CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007; NEVES, 2000; PERINI, 2000, ROCHA LIMA, 2003). Entre os compêndios analisados, constatamos diferentes visões sobre o conteúdo, fato que nos obrigou a aprofundar essa questão por meio de um estudo contrastivo. Para finalizar o capítulo, apresentamos alguns resultados de pesquisas recentes no campo dos estudos da linguagem (MUNIZ, 2011; PRESTES, 2009; SILVA, 2011; SILVA, 2012; PUZZO, KOZMA, 2014), que contribuem para formarmos uma opinião mais crítica sobre a pontuação, assunto que desperta visões muito diferentes, formando uma gama variada de compreensões.

No capítulo 2, estruturamos uma síntese de dois assuntos fundamentais para discussão do nosso *corpus*: os documentos oficiais que parametrizam o ensino da gramática e os documentos que regem a constituição dos LDP. No primeiro momento, discutimos as diretrizes para o ensino da gramática, a partir dos PCN-EF de Português (BRASIL, 2001),

Iudina, Vaginov, Kanaev, Kagan etc. Para mais detalhes, sugerimos algumas referências: (BRANDIST, 2012; FARACO, 2009; VAUTHIER, 2010; VASILEV, 2006).

⁹ Vide: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

¹⁰SciELO – Scientific Eletronic Library Online. Vide: <http://www.scielo.org/php/index.php>

bem como o que esse documento prescreve como *prática de análise linguística*. De uma maneira mais pontual, mostramos como os documentos oficiais discorrem especificamente a respeito dos sinais de pontuação. Em um segundo momento, discutimos em detalhes as prescrições que regem a constituição dos LDP elencados, pontualmente o Edital do PNLD (BRASIL, 2008) e o Guia do PNLD (BRASIL, 2010c).

No capítulo 3, apresentamos a fundamentação teórico-metodológica do trabalho, que tem como base as contribuições desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo. Iniciamos essa etapa destacando a importância do viés bakhtiniano para a investigação focada no ensino de línguas. De maneira mais específica, apresentamos nossas categorias¹¹ de análise, discorrendo sobre o conceito de *enunciado concreto*, bem como reflexões acerca das *relações dialógicas*. Em termos metodológicos, constituímos a delimitação e descrição do *corpus*, esboçando um panorama das duas coleções¹² a serem analisadas.

No capítulo 4, tendo como base a perspectiva dialógica, efetivamos nossas análises a partir das propostas didáticas de pontuação. Para tanto, concentramos nossas discussões no livro do 8º ano, único volume, da coleção *Português: linguagens*, que abordou os sinais de pontuação. Na sequência, discutimos a temática nos dois volumes (6º e 7º anos) que trabalharam com a pontuação na coleção *Português: uma proposta para o letramento*. Após essa etapa do trabalho, os resultados dessas análises serviram como base para o engendramento de nossas considerações, cujo foco foi responder as duas perguntas de pesquisas estabelecidas, bem como confirmar ou refutar a nossa tese levantada.

¹¹ A partir dessas categorias, observaremos a *dimensão enunciativa* e a *trama enunciativa* que envolvem as propostas didáticas de pontuação elencadas em nossa pesquisa. Pela *dimensão enunciativa*, entendem-se os ambientes exteriores que influenciam a constituição da autoria; já a *trama enunciativa* compreende a organização das atividades de pontuação nas quais podemos perceber a posição autoral, ou seja, revelar a postura do autor-criador por meio de elementos enunciativo-discursivos.

¹² Em nossa tese, a partir da perspectiva dialógica, compreendemos a necessidade de distinção entre o *autor-pessoa* e o posicionamento autoral da coleção didática, compreendia aqui como *autor-criador*. A esse respeito, encontramos respaldo teórico na primeira parte da coletânea *Estética da criação verbal*. O texto *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2003a) apresenta questões que envolvem a atividade de autoria e da sua criação, tendo como foco o autor, dividido em *autor-pessoa* (aquele que escreve), *autor-criador* (um posicionamento do autor-pessoa, da representação de uma voz social). Em suas discussões, o teórico russo assevera que a visão do todo em uma obra de arte nasce a partir da atitude criadora do autor, na qual, ao distanciar-se de si, ele (o autor) organiza os aspectos axiológicos sobre a personagem e dá-lhe acabamento em um todo concreto e semântico. Entende-se que esse ato criativo surge a partir da reflexão do autor-pessoa ao estruturar o seu projeto discursivo, o qual evidencia a resposta presente no conteúdo, material e forma do enunciado. O autor-pessoa dá voz às suas atitudes valorativas por meio do *autor-criador*, o qual surge das práticas empáticas do autor e se mostra em sua intenção discursiva, em seu estilo e em sua forma composicional, aspectos usados para expressão do que o autor pretende dizer.

CAPÍTULO 1

SINAIS DE PONTUAÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONTEMPORÂNEOS

Para justificarmos a originalidade de nosso trabalho e a escolha da temática sobre a pontuação em duas coleções didáticas dos anos finais do EF, objeto central da nossa tese, elaboramos uma síntese de aspectos históricos a respeito dos sinais de pontuação, bem como das produções acadêmicas (teses, dissertações e artigos) realizadas no Brasil, notadamente nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Para termos parâmetro de distinção sobre como os LDP selecionados constituem a abordagem didática a respeito da pontuação, traçamos neste capítulo um breve panorama da historicidade da pontuação e a conceituação dos sinais de pontuação em algumas renomadas gramáticas contemporâneas. Inicialmente, discorreremos sobre a origem das nomenclaturas gramaticais no Brasil; na sequência, fazemos uma descrição contrastiva do modo como cada autor apresenta o assunto e da maneira como dispõe o conceito de pontuação. Fechando o capítulo, apresentamos uma síntese de algumas investigações recentes no campo linguístico, expondo as contribuições dessas pesquisas para o entendimento da pontuação nos textos do cotidiano.

1.1 Reflexões históricas: peculiaridades a respeito da pontuação

Dentro da nossa proposta de explicitar brevemente algumas peculiaridades a respeito da pontuação, resgatamos sua origem etimológica; assim: “Pontuação – vem de ponta. sf. a parte ou o ponto em que alguma coisa termina, extremidade” (CUNHA, 1986, p.622). Trazendo outra visão mais detalhada, observa-se um aprofundamento sobre a história desse vocábulo:

A palavra pontuação provém do baixo latim *punctuare*. Este verbo tem sua origem no vocábulo *punctum*, que significa pequeno buraco feito com o ponteiro. Relaciona-se com a ponta do estilete que servia para abrir as letras nas tábuas de cera, quando escreviam. *Punctu* procede do supino do verbo *pungo* (picar). Com a queda do *c* e a mudança do primeiro *u* em *o* deu ponto. A *pontu* juntou-se o sufixo português ação (do latim *actio*), derivado de *act*, raiz do supino de *ago*, fazer, mais o sufixo *io*, pertença. Etimologicamente, pontuação significa: ação de pontuar (HENRIQUE, 1941, p. 05).

A partir da história da escrita, a pontuação assumiu seu lugar e foi objeto de estudo de vários pesquisadores, dos quais restringimos nosso estudo a alguns trabalhos nacionais

(CAGLIARI, 2007; DAHLET, 1995; HENRIQUE, 1941; MACHADO FILHO, 2004; ROCHA, 1997) e estrangeiros (CATACH, 1994; HIGOUNET, 2003).

Segundo Rocha (1997), os sinais de pontuação raramente são objetos de discussão, sendo a maior parte dos escritos sobre esse assunto de cunho prescritivo. Comprovadamente, além das gramáticas e livros didáticos, o que se encontra, em matéria de pontuação, nas grandes livrarias, são publicações voltadas para a aprovação em concursos, configurando-se como manuais puramente prescritivos, acompanhados de exercícios repetitivos em larga escala. Dada essa concentração a respeito do emprego da pontuação, faz-se pertinente um aprofundamento sobre o surgimento e a própria noção desse conteúdo gramatical.

Durante séculos, não existiram sinais de segmentação, tampouco marcas gráficas de pontuação, pois a leitura cultivada era expressa em voz alta, sendo que a mudança na maneira de leitura corroborou a disseminação das pontuações. Henrique (1941) admite que há muitas definições para o conceito de pontuação, das quais se restringiu a apresentar algumas em sua investigação. Como se notará, Henrique (1941) utilizou três referências¹³, a saber, (a) *Revista O Panorama*¹⁴, (b) *Gramática Filosófica*, de Soares Barbosa¹⁵, e (c) *Dictionnaire Encyclopedique Quillet*¹⁶, para ilustrar a heterogeneidade que o conceito possuía em épocas passadas.

No primeiro caso, o periódico centenário (*Revista O Panorama*, século XIX) revela uma definição de pontuação associada à proporção das pausas, que é necessária tanto na fala quanto na escrita. A nosso ver, esse enunciado expressa uma espécie de imaginário equivocado que associa pontuação apenas com as pausas, que, por assim dizer, estão ligadas mais ao conceito de entoação, sendo a pontuação propriamente pertencente ao domínio da escrita.

Diferentemente desse periódico, a *Gramática Filosófica* associa pontuação à arte de distinguir na escrita as diferentes partes e membros da oração. Apesar de associá-la também

¹³ De maneira sucinta, resumimos as definições disponibilizadas pelo autor; ademais, cabe ressaltar que pelo caráter temporal da publicação, não há referências completas no final ou notas de rodapé, apenas indicações diretamente no texto, que acabam por não revelar todas as referências consultadas para compor o livro, bem como as datas corretas para cada referência.

¹⁴ Sugestão para consulta, <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/OBRAS/OPanorama/OPanorama.htm>

¹⁵ Como referência complementar, indicamos a consulta em: BARBOSA, Jerónimo Soares. *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios de grammatica geral applicados à nossa linguagem*. Lisboa: Academia Real das Sciencias, 1822. Disponível em: <http://purl.pt/128> Acesso em: 02 fev. 2015.

¹⁶ Sugestão para consulta, vide: http://data.bnf.fr/11872591/editions_quillet/

às pausas, informa ao leitor que a pontuação acaba por ser um índice que auxilia o tom e a inflexão vocal. Desse modo,

[...] a pontuação é a arte de distinguir na escritura, com certas notas, as diferentes partes e membros da oração, e a subordinação de uns e outros, a fim de mostrar a quem lê as pausas menores e maiores, que deve fazer, e o tom e a inflexão da voz com que as deve pronunciar. (SOARES BARBOSA, s.d., p. 59 apud HENRIQUE, 1941, p. 05).

O *Dictionnaire Encyclopedique Quillet* (vol. V, p. 3745) explicita que pontuação é a arte de distinguir, por meio de sinais convencionais chamados sinais de pontuação, frases entre si e as partes que as constituem. Aqui, o vocábulo *arte* pode ser associado ao sentido de competência, ou habilidade para fazer algo. Visto desse modo, esse conceito acaba por restringir o uso da pontuação a elemento segmentador da materialidade linguística, deixando de explorar outras características desse recurso gramatical, especialmente seu papel fundamental na constituição de sentidos, conforme estudo realizado em nossa dissertação de Mestrado (SILVA, 2009). A partir dessas visões distintas a respeito da pontuação, o autor sintetiza:

Depreende-se das definições que a pontuação é usada na escrita e tem muito valor na linguagem falada. Na escrita é representada por meio de sinais gráficos. Acontece com a pontuação o que se dá com as letras. Como estas são sinais que servem para representar sons das palavras, assim os sinais da pontuação servem para a reprodução da pausa e da inflexão que damos, quando falamos (HENRIQUE, 1941, p.06).

Vê-se que essa síntese mostra um pensamento ligado à representação da pausa, que acaba sendo atrelada aos sujeitos. Dessa maneira, em uma espécie de dicotomia, limita-se à dupla *entoação* (oral) X *pontuação* (escrita). Cabe ressaltar que esta não é uma definição errônea e nem estamos questionando sua contribuição teórica; apenas constatamos que a heterogeneidade conceitual sobre a pontuação é uma temática que não assola apenas pesquisadores e gramáticos contemporâneos, mas é resultado, de alguma forma, da contribuição de muitos para o entendimento desse conteúdo.

Tendo assim uma breve noção da funcionalidade e importância dos sinais de pontuação, Henrique (1941) discorre propriamente a respeito da historicidade dos sinais de pontuação. Para tanto, acaba por negar uma ideia difundida, segundo a qual a pontuação começou na mesma época que a imprensa, revelando provas que a refutam. Buscando nos tempos antigos exemplos que comprovam já a utilização do ponto, encontra algumas funcionalidades para o que hoje chamamos de ponto final:

Ele era empregado para separar palavras, e como sinal de abreviatura, pois colocava-se depois de uma palavra ou frase não acabada: v. g. (verbi gratia), ex. (exemplum). Geralmente, era empregado depois de alguns pronomes e advérbios: q. (que), mto. (muito) (HENRIQUE, 1941, p. 07).

Segundo esse autor, os antigos usavam também outros sinais que exerciam a mesma função: ora pintavam uma cruz, ora um coração, ora um triângulo, ora um quadrado, ora um círculo. Na escrita antiga, por não haver diferenciação entre letras, sendo todas grafadas em maiúscula e à mesma distância, o ponto se revestia de importância para distinguir marcadamente uma palavra da outra. Ademais, foram encontrados outros exemplos de pontuação em tábuas antigas, datadas do século IV antes de Cristo. Aristóteles, que viveu nesse século, queixava-se em seus textos da falta de sinais para marcação de pausas nos escritos de Heráclito¹⁷, comprovando, assim, seu conhecimento a respeito da importância de algo que fizesse esse papel da pontuação.

Desmistificando a ideia de que a pontuação seja uma criação mais moderna, nascida paralelamente ao início e expansão da imprensa, Henrique (1941) revela que, desde os tempos de Aristófanos de Bizâncio (Diretor da Biblioteca de Alexandria, século II a. C.), fazia-se alusão à necessidade de sinais que representassem a voz na modalidade escrita. Especificamente, Aristófanos de Bizâncio usava o ponto em três situações distintas, sendo classificado a partir do seu uso como *ponto médio*, *subponto* e *ponto perfeito*:

O *ponto médio* era colocado no fim da palavra, à direita da última letra e a meia altura desta. Tal ponto significava breve suspensão de sentido.

O *subponto* era colocado no fim da última palavra, à direita, isto é, no lugar onde nós hoje colocamos o ponto final, limitando o período. O *subponto* significava suspensão de sentido em frase não terminada, e designava que se podia tomar respiração; era mais ou menos equivalente a dois fôlegos.

O ponto perfeito era colocado junto à última palavra, à direita desta, na parte superior, na altura em que hoje começamos o ponto de exclamação. A significação do ponto perfeito era a de que a frase estava completa e por isso seu sentido se tornara perfeito. Daqui veio dar-se tal nome àquele ponto. Esse ponto, embora estivesse colocado em lugar diferente do atual ponto final, desempenhava função parecida à deste. Em resumo, pode dizer-se: ponto médio era equivalente à nossa vírgula; subponto ao nosso ponto-e-vírgula; o ponto perfeito ao atual ponto final (HENRIQUE, 1941, p. 09).

Com isso, houve o início de uma padronização no sistema de pontuar, com maior ênfase na Escola de Alexandria, a mais notória da época. Como não foi algo unânime, muitos escritores não a seguiram na íntegra, e outros até deixaram de pontuar pela justificativa de

¹⁷ Heráclito de Éfeso foi um filósofo pré-socrático, considerado o "pai da dialética". Vide: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Her%C3%A1clito>

facilitar a leitura, usando outros tipos de sinais em grande quantidade, como alíneas e versículos.

Na Antiguidade Clássica, os povos grego e romano tiveram grande influência na propagação da pontuação. Entre os gregos, os sinais de pontuação eram atribuídos pelo leitor/orador que se preocupava com a interpretação do texto a fim de evitar ambiguidades. Conforme as reflexões de Cagliari (2007), com a continuidade na separação de vocábulos, passaram-se a indicar os fatos entoacionais por meio da pontuação.

Já os romanos, inspirados pelos gregos, começaram a usar esse recurso como forma de facilitar a leitura, mas o uso dessas marcas não era padrão. Henrique (1941) explicita que, na Antiguidade, havia manuscritos com representações de folhas de árvores, como espécie de sinais de separação de palavras, servindo também como separadores de sílabas. Alimentando sua tese de que a pontuação provém do período antigo, o autor explicita que também foram encontradas, nas catacumbas de Roma, inscrições sepulcrais dos primeiros cristãos, contendo símbolos, como palmas e flechas, separando palavras. Tais recursos são indícios materiais sobre a comprovação da ideia de utilização de sinais que faziam o papel da nossa pontuação atual.

Higounet (2003) observou que, mesmo com a reprodução das ideias dos gramáticos greco-latinos, no século VII, as pontuações não eram utilizadas ou eram empregadas de maneira incoerente nos manuscritos da época:

A aparente incoerência da pontuação medieval provém do fato de que ela não tinha a mesma função de nossa pontuação. Com efeito, ela servia muito mais para destacar os elementos rítmicos do período do que para distinguir os elementos lógicos e gramaticais (HIGOUNET, 2003, p. 156).

Somente com o aparecimento dos tipos móveis e da imprensa, no final do século XV, os sinais de pontuação começaram a se estabelecer entre gramáticos e editores. Mesmo com toda instabilidade, foi a partir da Idade Média que se iniciou a fixação da herança gráfica tal como a conhecemos atualmente. Com isso, Higounet (2003) afirma que, no século XVI, as formas e o uso da pontuação se implantaram efetivamente como recurso gráfico da escrita. No caso mais específico, quanto ao aparecimento e discussão a respeito da pontuação na língua portuguesa, Cagliari (2007) afirma:

As gramáticas portuguesas começaram no século XVI, com Fernão de Oliveira e João de Barros. A partir daí, muitas outras se seguiam. Os tratados de ortografia apareceram junto às gramáticas, separando-se logo depois, como é o caso da obra de Duarte Nunes de Leão. No entanto, é preciso

também levar em conta o fato de que, antes das gramáticas vernáculas, havia as gramáticas latinas de uso geral. Essas gramáticas, como as de João Vaz e de Estevão Cavaleiro, já traziam normas para o uso da pontuação nos textos latinos. Certamente, as pessoas transpunham essas normas do latim para o português, aliás, como fizeram com o sistema ortográfico (CAGLIARI, 2007, p.118).

Em outro trabalho sobre os sinais de pontuação nesse período, Machado Filho (2004) preocupou-se em compreender os elementos linguísticos, suas relações e regularidades, que tiveram interferência no emprego dos sinais de pontuação em manuscritos medievais em língua portuguesa. Entre os resultados dessa investigação, concluiu-se que a pontuação quase não era utilizada nos textos latinos, muito embora se admita não haver consenso no que se refere ao histórico das pontuações antigas.

Nos escritos medievais, a pontuação foi apontada pelos filólogos como um sistema irregular, comumente associada à fala e pausa para respiração. No entanto, Machado Filho (2004) encontrou, em documentos medievais portugueses, pelo menos uma regularidade de algumas formas de pontuar, como o ponto seguido de maiúscula. Com base em alguns documentos analisados, chegou-se à conclusão de que não se deve atribuir um caráter assistemático ao emprego de todas as pontuações, sem fazer um estudo aprofundado sobre os elementos que desempenhavam, à época, o papel desse recurso da língua escrita.

Outro aspecto relevante, levantado nas pesquisas para justificar essa estabilização tardia do conteúdo, é o fato, segundo Cagliari (2007), de os gramáticos se preocuparem, por centenas de anos, em estruturar regras e princípios para diversos conteúdos gramaticais, não dando atenção à pontuação, deixando-a variar entre os povos ao longo da história.

Segundo Dahlet (1995), apenas no século XVIII se acrescentaram justificativas de ordem semântica para o uso da pontuação; já no século posterior, instala-se uma nova maneira de uso da pontuação. Fato importante ocorrido no século XIX foi a mudança no modo de leitura, com a substituição da leitura vocalizada pela leitura silenciosa. Com olhares diferentes, gramáticos e editores tentavam padronizar o emprego da pontuação, reivindicando esse emprego sob sua dimensão pessoal, explica a autora. Já no século XX, a homogeneização da pontuação deveu-se à contribuição dos acadêmicos que passaram a usá-la conforme os gramáticos.

Entre os ícones estrangeiros sobre estudos da pontuação no ocidente, está Catach (1994), com uma das suas obras de destaque, *La ponctuation: histoire et système*. Nesse trabalho, a autora ratifica que, mesmo sendo uma aquisição recente da comunicação humana,

a pontuação tornou-se indispensável, revelando as unidades linguísticas completas. Além de ratificar a importância desse conteúdo, afirma que a pontuação pode ser compreendida em um sentido lato ou estrito. No sentido amplo, incluem-se sinais como títulos, tipografia e espaços. Em um sentido restrito, estão os sinais estritamente relacionados ao texto alfabético.

A partir de referências como Parkes¹⁸, Catach (1994) asseverou que, na tradição ocidental, os sinais de pontuação não possuem uma classificação etária definida, sendo entre ao menos vinte séculos, se tomarmos como referência o Latim, ou vinte quatro séculos, se voltarmos aos gregos. Segundo essa especialista, se considerarmos o aparecimento da escrita, a leitura visual é um fenômeno recente. Além disso, diversos fatores contextuais influenciaram a existência dos sinais de pontuação, entre os quais destacamos: 1) auxílio na leitura de forma geral (melhorar a compreensão dos textos); 2) auxílio nas declamações cantadas (dicção e entonação); 3) subsídio na constituição textual, notadamente na modalidade escrita.

A cultura de massa proporcionou uma revolução na maneira de conceber a pontuação, atribuindo-lhe importância no texto escrito. Entre outras peculiaridades levantadas sobre a difusão da pontuação como um recurso obrigatório na escrita, destaca-se a expansão de leitores, a produção de livros em grande escala e a disseminação da leitura silenciosa como nova prática (SILVA, 2012).

Dessa maneira, os acontecimentos no decorrer dos séculos contribuíram para difundir a pontuação até os dias atuais. A partir do século XX, começou-se a discutir a pontuação sob um viés mais linguístico-discursivo, pelo qual linguistas estabeleceram critérios de outra natureza para seu uso, de acordo com as funções desempenhadas pela pontuação no texto cotidiano.

Tendo apresentado essa síntese das peculiaridades etimológicas, funcionais e históricas da pontuação, discutiremos algumas pesquisas contemporâneas brasileiras produzidas a respeito do assunto, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI.

1.2 Panorama das produções acadêmicas nacionais sobre a pontuação

Esta seção apresenta um breve panorama sobre as pesquisas acadêmicas realizadas nas últimas décadas com relação aos sinais de pontuação. Para tanto, fizemos uma investigação no

¹⁸ PARKES, M. B. Punctuation, or Pause and Effect, in *Medieval. Eloquence*, Berkeley, 1978, p127-142.

Banco de Teses da CAPES¹⁹, que disponibiliza informações básicas sobre dissertações e teses defendidas no país a partir de 1987. Essa ferramenta de busca *on-line* permite uma pesquisa por autor, assunto ou instituição, na qual se pode procurar o tema desejado por meio de três critérios²⁰: (a) todas as palavras, (b) qualquer uma das palavras, (c) expressão exata. Além disso, há como opção de refinamento a inserção do nível da pesquisa (mestrado ou doutorado) e o ano base dos trabalhos.

Para nossa investigação, procuramos a expressão exata SINAIS DE PONTUAÇÃO, dividindo a busca em dois momentos: um para teses e outro para dissertações. Desse modo, encontramos um total de 37 pesquisas realizadas entre os anos de 1996 e 2012, como visualizamos na organização abaixo.

Tabela 1: Banco de Teses da CAPES: resultado total de trabalhos sobre a pontuação (1996-2012)

ANO	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL DE TRABALHOS
1996	01	00	01
1997	01	00	01
1998	01	02	03
1999	00	01	01
2000	00	01	01
2001	00	00	00
2002	03	03	06
2003	02	02	04
2004	00	02	02
2005	00	02	02
2006	02	02	04
2007	01	00	01
2008	01	01	02
2009	00	01	01
2010	00	03	03
2011	01	01	02
2012	01	02	03
TOTAL	14	23	37

Conforme mencionado, essa ferramenta de busca disponibiliza os dados das produções acadêmicas produzidas desde 1987. A partir dessa afirmativa, o primeiro ponto que nos chamou a atenção na visualização dos dados coletados foi que, em um período de quase dez anos, não houve, pelo menos no que tange às teses e dissertações, nenhuma produção

¹⁹ Consulta realizada no primeiro semestre de 2013 <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>>.

²⁰ Com base em tais critérios, os resultados encontrados referem-se ao nome do autor, título e ano do trabalho, número de páginas, instituição, nome do orientador, e-mail do autor, palavras-chave, área(s) e/ou subárea(s) do conhecimento, banca examinadora, linha(s) de pesquisa, agência(s) financiadora(s), dependência administrativa e resumo da tese/dissertação.

acadêmica no país que se preocupasse com a discussão dos sinais de pontuação, iniciando-se as informações sobre a temática apenas a partir de 1996²¹.

De acordo com a tabela, os valores numéricos apontam pouca variação nas teses sobre os sinais de pontuação em quase duas décadas. Entre teses e dissertações, constatamos que a oscilação sobre a temática variou consideravelmente. Por exemplo, no ano de 2001, não houve nenhuma produção; já em 2002 averiguamos a realização de seis trabalhos. Por isso, a quantidade de dissertações em relação às teses produzidas ratifica nosso interesse na produção de um trabalho que contribua para um olhar crítico-reflexivo sobre as atividades de pontuação, dentro da grande área de Letras e Linguística.

A partir desse resultado geral²², organizamos as informações em duas tabelas, contendo: o ano das pesquisas por ordem cronológica, título dos trabalhos, área ou subárea do conhecimento e a universidade na qual foram desenvolvidas.

Tabela 2: Banco de Teses da CAPES: resultado das teses encontradas (1996-2012)

N.	Ano	Teses	Área ou subárea do conhecimento	Universidade
01	1996	Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem	Linguística	UNICAMP
02	1997	O silêncio em Teolinda Gersão	Letras	USP
03	1998	Por uma gramática da pontuação – um estudo dos sinais de pontuação em textos referenciais opinativos	Linguística Aplicada	PUC – RS
04	2002	Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação	Teoria e Análise Linguística	UFRGS
05	2002	Elaboração de textos narrativos por alunos da terceira série: análise da produção oral e escrita de alunos de duas escolas públicas	Linguística	UNESP – Araraquara
06	2002	“Poemas do Mar” de Arthur de Salles: edição crítico-genética e estudo	Linguística Histórica	UFBA
07	2003	Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita	Linguística Aplicada	UNICAMP
08	2003	O caráter interacional da segmentação periódica de uma troca epistolar entre Mário de Andrade e Manoel Bandeira	Literatura Brasileira	UFMG
09	2006	“Como subir nas tranças que a bruxa cortou”? Produção textual de alunos com síndrome de down	Educação	UFC

²¹ Cabe ressaltar que temos consciência de que há trabalhos que tenham sido desenvolvidos sobre a temática da pontuação em décadas anteriores em diversos pontos do país. No entanto, como não há registro de tais trabalhos no sistema da CAPES, restringimo-nos aos indexados nessa plataforma de busca.

²² As referências bibliográficas referentes aos trabalhos acadêmicos pesquisados nesta etapa foram organizadas em anexo, em *Referências Complementares* (p. 206).

10	2006	A pontuação não-gramatical de Guimarães Rosa: um estudo semiótico	Letras	UERJ
11	2007	Fragmentação do período composto na escrita contemporânea do português brasileiro	Teoria e Análise Linguística	UFRJ
12	2008	A construção da imaginação da criança: do desenho à escrita	Linguística	UFC
13	2011	A escrita na doença mental	Letras	UFRGS
14	2012	Libro dell'Abate Isaac di Siria: edição crítica e glossário	Linguística Histórica	UFMG

Sobre as informações encontradas, a tabela nos permite visualizar que, do total de trabalhos desenvolvidos, 13 foram de instituições públicas e 1 oriundo de instituição privada. Ademais, a maior parte das pesquisas foi vinculada à área do conhecimento da Linguística e suas subáreas. Quanto ao número de pesquisas nesse nível, observamos que, em um período de quase quinze anos, houve a variação de um até três trabalhos sobre a pontuação em um mesmo ano. Entre 1996 e 2012, verificamos que em certos anos não houve nenhum trabalho desenvolvido sobre a temática em questão, no Brasil.

A partir de uma leitura geral sobre os interesses de investigação desenvolvidos nas teses, observamos que parte considerável teve como escopo a análise das pontuações em produções textuais ou reescritas de alunos nos diferentes níveis de ensino, bem como de aprendizes com alguma deficiência específica. Sob outro aspecto, algumas pesquisas tiveram como mote a análise dos sinais de pontuação em documentos históricos e textos literários.

Após esse detalhamento, não encontramos nesses trabalhos nenhum que fizesse relação entre a pontuação e os livros didáticos. Desse modo, faz-se pertinente também a consulta nas dissertações encontradas em nossa investigação.

Tabela 3: Banco de Teses da CAPES: resultado das dissertações encontradas (1998-2012)

N.	Ano	Dissertações	Área ou subárea do conhecimento	Universidade
01	1998	Repetição lexical em narrativas escritas infantis	Psicolinguística	UFC
02	1998	A pontuação como indicação de processamento linguístico e coesão textual	Língua Portuguesa	UFF
03	1999	Estudo contrastivo dos fáticos retroalimentadores das línguas japonesa e portuguesa.	Teoria e Análise Linguística	USP
04	2000	Uma análise estilístico-semiótica dos sinais de pontuação em Tutaméia	Letras	UERJ
05	2002	Produção de textos em adolescentes surdos	Psicologia Cognitiva	UFPE

06	2002	Manifestações adjetivas: a descoberta do prazer estético na prosa literária e não-literária	Letras	UERJ
07	2002	A relação fala/escrita no texto radiofônico	Linguística	UNESP/ São José do Rio Preto
08	2003	O aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais: um estudo exploratório com crianças e adultos pouco escolarizados	Educação	UFP
09	2003	Investigação fonético-acústico – perceptual dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos	Linguística	UNICAMP
10	2004	Aquisição do sistema da pontuação sob a perspectiva da teoria da auto-organização	Epistemologia	UNESP/ Marília
11	2004	A relação entre o fenômeno prosódico da pausa e a pontuação em textos narrativos	Teoria e Análise Linguística	UFRJ
12	2005	Livro de Registro do Tratado de Santo Ildefonso (volumes I, II, III) – 1777 a 1793: edições de textos e estudo da pontuação	Linguística	UFMT
13	2005	Estudo contrastivo da pontuação em dois testemunhos da obra medieval espanhola Memorial de Jesucristo	Linguística	UFMG
14	2006	Os sentidos da pontuação: um estudo com os alunos do ensino médio de uma escola pública paulista	Linguística Aplicada	UNITAU
15	2006	Concepções de ensino de pontuação em sala de aula das séries iniciais (3ª e 4ª): contribuições para a formação do professor	Linguagem e Ensino	UFCG
16	2008	A interferência dos sinais de pontuação em textos em prosa na proficiência de leitura oral	Linguística	UFMG
17	2009	A pontuação e os efeitos de sentido: um estudo sob o viés bakhtiniano	Linguística Aplicada	UNITAU
18	2010	Edição semidiplomática e análise diacrítica de manuscritos do século XIX da administração geral dos Correios em São Paulo	Língua Portuguesa	USP
19	2010	Ausência de vírgulas em bate-papos virtuais produzidos por crianças: um enfoque prosódico-discursivo	Linguística	UNESP/ São José do Rio Preto
20	2010	A argumentação das propagandas veiculadas em folhetos de cordel	Linguística	UEL
21	2011	A hora da estrela: uma narrativa que se desdobra sobre si mesma, tecendo e destecendo retratos do(s) outro(s) e retratos de si	Língua Portuguesa	UERJ
22	2012	Usos não-convencionais da vírgula em textos de alunos de quinta série/sexta ano do Ensino Fundamental	Linguística	UNESP/ São José do Rio Preto
23	2012	Ritmo e escrita em <i>L'innommable</i> , <i>Comment c'est</i> e <i>Compagnie de Samuel Beckett</i>	Literaturas Estrangeiras Modernas	USP

Considerando apenas as dissertações que tiveram, de modo direto ou indireto, os sinais de pontuação como parte da pesquisa, constatou-se que (a exemplo das teses), do total dos 23 trabalhos produzidos num período de 14 anos, grande parte insere-se na área da Linguística e suas subáreas. Além disso, 21 pesquisas são oriundas de instituições públicas e 2 de uma universidade particular.

De maneira semelhante às teses, as dissertações observadas também versaram sobre *corpora* similares, não apresentando grandes diferenças acerca da temática da pontuação. Concernente ao objeto de investigação, observamos o interesse sobre a pontuação dentro de gêneros que circulam em diferentes esferas, tais como cordel, *chat* e textos radiofônicos. Sob outro aspecto, também houve estudos sobre a pontuação em documentos históricos e análise de textos literários de autores nacionais e internacionais.

Em uma leitura mais detalhada sobre o teor de cada trabalho, verificamos dissertações que se preocuparam em fazer um estudo sobre as concepções de ensino dos sinais de pontuação, bem como o processo de aprendizagem por alunos não escolarizados ou em processo de escolarização. Os sinais de pontuação tornaram-se referência no estudo de produções textuais de educandos em diferentes níveis de aprendizagem e de aprendizes da língua com algum tipo de dificuldade específica, como Síndrome de Down ou alunos surdos.

Como já mencionado em relação às teses, as dissertações observadas não propuseram um trabalho que relacionasse a pontuação e as abordagens didáticas nos livros didáticos de língua materna.

Na continuidade de nossa investigação, além da busca eletrônica pela temática em teses e dissertações, também procuramos artigos científicos que tivessem os sinais de pontuação como objeto de pesquisa. Tendo em vista o extenso número de periódicos²³, das mais diversas classificações, resolvemos organizar um critério de busca, delimitando nossa pesquisa por meio do projeto SciELO²⁴ (Scientific Electronic Library Online), indexador de renomada importância no meio acadêmico. Especificamente sobre os periódicos indexados na área de Linguística, Letras e Artes, nos diversos países com que possui parceria, encontramos 23 revistas científicas cadastradas até julho de 2013.

²³ Como há um número estimável de periódicos na área de Linguística e Letras, no portal da CAPES (sistema WebQualis), esses recebem uma classificação de acordo com a avaliação, cuja escala se inicia com o conceito C, para os não avaliados, passando por uma graduação decrescente, que vai de B5 até A1, sendo consideradas as revistas com Qualis A as mais bem avaliadas, segundo critérios da instituição.

²⁴ Vide <http://www.scielo.org>

O SciELO é uma biblioteca eletrônica que disponibiliza uma coleção de revistas científicas das diversas áreas do conhecimento. Esse projeto possui um sistema de avaliação de periódicos científicos muito rigoroso para admissão e permanência, o que dá ainda mais credibilidade às revistas científicas indexadas nesse programa e aos artigos publicados nesses periódicos.

Segundo informações disponibilizadas no portal eletrônico, o SciELO insere periódicos que publicam artigos científicos originais com significativas contribuições na área para qual foram publicados. Dentro desse contexto, as revistas possuem uma exigência mínima e desejada de periodicidade e número de trabalhos publicados. Além disso, podem publicar também outros trabalhos de cunho científico, tais como: artigos de revisão, comunicações, estudo de caso e resenhas.

Para pesquisa *on-line* das publicações, o sistema SciELO disponibiliza como ferramenta a opção de colocar uma ou mais palavras desejadas, por meio de uma busca integrada, por palavra ou proximidade léxica. Ademais, para refinamento da investigação, pode-se também escolher o país com o qual o sistema tem parcerias.

Objetivando nossa investigação (busca realizada em julho de 2013), percorremos o seguinte caminho: inserimos a expressão *sinais de pontuação* buscando por proximidade léxica, restringindo-nos aos periódicos avaliados no Brasil.

Tabela 4: Artigos indexados no SciELO sobre a temática dos sinais de pontuação

N.	ANO	TÍTULO	PERIÓDICO
1	1997	O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva	DELTA
2	1998	Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação	DELTA
3	2011	A pontuação e a constituição de sentidos: um estudo dialógico em texto midiático impresso	RBLA
4	2012	Revisitando questões de gramática e de ensino de um ponto de vista bakhtiniano	BAKHTINIANA

A partir do nosso critério delimitativo, foram mostrados sete resultados por similaridade. No entanto, fazendo uma leitura mais apurada, encontramos apenas quatro resultados que, efetivamente, mostraram produções científicas que tinham como escopo os sinais de pontuação, sendo um artigo de retrospectiva e três artigos científicos.

Sintetizando a temática desses trabalhos, destacamos que dois deles foram publicados pela mesma autora (ROCHA, 1997, 1998) na revista DELTA – Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. No primeiro, a autora apresentou um estudo aprofundado sobre os sinais de pontuação, percorrendo a trajetória lenta e tardia desse conteúdo gramatical ao longo da história. No segundo, analisou alguns motivos da oscilação na maneira de pontuar.

Na RBLA – Revista Brasileira de Linguística Aplicada, o artigo de Silva (2011) discorreu sobre os sinais de pontuação e a importância desse recurso para a constituição de sentidos no texto midiático impresso. Já em Puzzo (2012), a pesquisa, publicada na BAKHTINIANA – Revista de Estudos do Discurso, objetivou discutir o ensino da gramática, mais especificamente o emprego da pontuação em um texto literário.

Considerando todos os trabalhos analisados sobre os sinais de pontuação, observamos que nenhuma das teses, dissertações ou artigos exploraram qualquer aspecto entre a pontuação e os livros didáticos, fato esse que comprova a originalidade da nossa pesquisa e nos estimula a contribuir para a expansão do assunto no âmbito científico, mais especificamente no campo da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Sendo assim, cabe-nos, na próxima etapa, iniciar nosso aprofundamento sobre os sinais de pontuação, refletindo a respeito do conceito de pontuação nas gramáticas. Para isso, fizemos um recorte epistemológico, começando pelas origens das nomenclaturas gramaticais no Brasil até estabelecer uma descrição contrastiva das definições em algumas gramáticas contemporâneas em circulação.

1.3 A pontuação nas gramáticas contemporâneas

1.3.1. Nomenclaturas gramaticais no Brasil

No que tange ao entendimento da origem das nomenclaturas sistematizadas nas gramáticas vigentes no Brasil, recorreremos a algumas pesquisas realizadas por Neves (1987, 2002, 2011), que corroboram o entendimento das tradições gramaticais. A pesquisadora percorreu um caminho investigativo a partir das ideias apresentadas nas gramáticas gregas e latinas, possibilitando-nos compreender também nossa herança gramatical oficializada por meio da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (BRASIL, 1959), doravante NGB.

Com base na Linguística Histórica²⁵, os estudos de Neves explicitam o legado grego terminológico como referência na organização gramatical brasileira, deixando claro que essa herança veio da gramática grega por via da gramática latina:

É indiscutível a existência de um legado grego ao modo de organização da gramática portuguesa, como representante que é da gramática ocidental, oriunda da latina, que é calcada na grega. O histórico de constituição de uma terminologia gramatical é de significação notável na evolução do pensamento sobre a linguagem, tendo merecido atenção dos estudiosos pelo que representa de apreciação dos pressupostos e dos princípios que dirigiram e até hoje sustentam a instituição da disciplina “gramática” entre nós (NEVES, 2011, p. 641).

Segundo os estudos de Neves (2011), atribui-se a Dionísio, o Trácio (séc. II-I a.C.), a primeira gramática ocidental denominada de *Arte da gramática (Téchne grammatiké)*, a qual foi editada pela primeira vez apenas em 1715. Seguindo o pensamento dos gramáticos alexandrinos, resultante das discussões filosóficas de vários séculos, podemos observar a composição de oito partes do discurso que se assemelham à estrutura das nossas atuais gramáticas: nome, verbo, artigo, pronome, preposição, advérbio e conjunção, além do participio (que era considerado, à época, uma classe distinta).

Nas análises realizadas pela pesquisadora, nas quais se constatou a manutenção de conceitos, ou alterações ocorridas ao longo da história, verificamos a herança de termos gramaticais gregos, oriundos da tradição latina.

Mesmo com todo o desenvolvimento dos novos estudos sobre a gramática pelas ciências linguísticas, temos a noção da sua historicidade a partir dos estudos gregos e latinos, que chegaram a nosso país, via colonização portuguesa, até a sua oficialização pela NGB (BRASIL, 1959). Nesse documento, encontra-se a nomenclatura oficializada do país, com o intuito de garantir uma referência comum, uniformizando-a e ajudando-nos, mais especificamente, a compreender a tradição utilizada na constituição das gramáticas contemporâneas.

²⁵ **Linguística histórica** (historical linguistics) – O estudo da **mudança linguística** e de suas consequências. A linguística histórica foi o primeiro ramo da linguística a ser estabelecido em bases sólidas pela pesquisa universitária. Na historiografia linguística de língua inglesa, aponta-se tradicionalmente como data de fundação dessa disciplina o ano de 1786, quando o linguista sir William Jones fez sua famosa proposta em que se apontava a origem comum do grego, do latim e do sânscrito e, portanto, a existência da vasta família linguística das línguas **indo-europeias**, todas descendentes de um único antepassado comum (TRASK, 2011, p. 183).

Explicitamos que os próprios autores acabam admitindo que suas obras não dão conta de todos os fenômenos da língua (NEVES; CASSEB-GALVÃO, 2014). Por ocasião de um importante evento científico na área de Linguística e Letras, em que se reuniram alguns dos autores das gramáticas que analisamos, tivemos o privilégio de presenciar sua explicação sobre o contexto inicial de suas obras e outros assuntos, como a instituição da NGB (BRASIL, 1959).

Esse fato ocorreu no IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP²⁶), realizado em julho de 2013, em Goiânia (GO), no qual se organizou uma mesa-redonda histórica, reunindo autores de gramáticas de destaque em circulação, em que a temática foi *Gramáticos do português: “Defino minha/nossa gramática como...”*. Nesse evento histórico, estiveram presentes: Maria Helena Mira Mateus, Evanildo Cavalcante Bechara, Mário Perini, Maria Helena de Moura Neves, José Carlos de Azeredo, Ataliba Teixeira de Castilho e Marcos Bagno.

Dentro da contextualização para explicitar sua obra, Bechara relatou que, à época vigorava uma recente NGB (BRASIL, 1959), criada a partir da formulação de cinco catedráticos do colégio Pedro II. Segundo esse autor, havia necessidade de se enxugarem as nomenclaturas gramaticais, uma vez que os professores adotavam nomenclaturas muito distintas em suas aulas, prejudicando, assim, os estudantes da época. Com isso, o documento tentou fazer uma síntese para que os alunos tivessem uma orientação; desse modo, o professor da série poderia utilizar a nomenclatura que adotava, mas tinha que aceitar também o que a NGB (BRASIL, 1959) havia parametrizado.

A terminologia empregada pelas atuais gramáticas normativo-prescritivas foi definida por uma comissão formada por cinco especialistas – Antenor Nascente, Clóvis Monteiro, Cândido Jucá Filho, Celso Cunha e Rocha Lima – bem como por três assessores: Antônio Chediak, Serafim da Silva Neto e Sílvio Elia, e oficializada no ano de 1959, por meio da Portaria n. 36 do Ministério da Educação. Essa equipe, formada por filólogos e linguistas da época, tinha por objetivo simplificar e unificar as terminologias gramaticais utilizadas no meio acadêmico.

A comissão criou uma terminologia simples, apropriada e uniforme, visando atender três aspectos: (1) a exatidão científica dos termos; (2) a vulgarização internacional e (3) a

²⁶ Vide: http://www.simelp.letras.ufg.br/programacao_geral.php

tradição na vida escolar brasileira. Dentro desses princípios, a NGB (BRASIL, 1959) foi subdividida em três grandes partes: Fonética, Morfologia e Sintaxe.

Na primeira, parte destinada à Fonética, encontra-se a segmentação em cinco itens: (1) fonética: descritiva, histórica e sintática; (2) fonemas; (3) ditongos; (4) sílaba; (5) tonicidade. O segmento sobre a Morfologia aborda as palavras enquanto: estrutura, formação, flexões e classificação. Essa parte foi subdividida em quatro aspectos: (1) estrutura das palavras; (2) formação das palavras; (3) flexão das palavras; (4) classificação das palavras: substantivos, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição. A terceira seção, destinada à Sintaxe, foi organizada em duas partes: a) divisão da sintaxe em: concordância, regência e colocação; b) análise sintática (da oração, do período).

Além dessa organização, encontramos, após as três seções principais, o Apêndice, parte que nos chamou a atenção e nos interessa especificamente pelo tema de estudo em nossa tese. O Apêndice foi dividido em seis partes: (1) figuras de sintaxe; (2) gramática histórica; (3) ortografia; (4) pontuação; (5) significação das palavras; (6) vícios de linguagem.

No item sobre a pontuação, encontramos a disposição dos seguintes sinais em ordem alfabética: aspas, asteriscos, colchete, dois-pontos, parágrafo, parênteses, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, ponto-e-vírgula, ponto final, reticências, travessão e vírgula.

No documento analisado, não houve nenhuma descrição quanto à definição ou emprego dos sinais de pontuação, ficando a cargo dos gramáticos, parece-nos, a forma de abordar esse conteúdo específico dentro de suas obras. O único fato percebido foi que, além da listagem das pontuações, o conteúdo acabou sendo citado e organizado no Apêndice, que, por definição geral, tende a ser um espaço acessório, de menor importância em comparação a outros conteúdos.

A partir da descrição sintetizada da NGB (BRASIL, 1959) e seu detalhamento quanto ao espaço destinado aos sinais de pontuação, podemos iniciar nossas discussões da temática, tendo como noção sua origem, pela base grega e latina, até chegar aos compêndios gramaticais em circulação em nosso país.

1.3.2. Definições gerais e estruturação metodológica

Observando como as gramáticas orientam a temática da pontuação na contemporaneidade, elencamos como critério selecionar algumas obras em circulação (a partir

de edições do ano 2000) que são reeditadas e recomendadas nas ementas²⁷ de alguns cursos de graduação e pós-graduação (de instituições públicas ou privadas) na grande área de Linguística e Letras do país.

Desse modo, chegamos ao seguinte resultado, por ordem alfabética de autores: (1) *Gramática metódica da língua portuguesa* (ALMEIDA, 2002); (2) *Gramática Houaiss da língua portuguesa* (AZEREDO, 2010); (3) *Moderna gramática portuguesa* (BECHARA, 2004); (4) *Nova gramática do português brasileiro* (CASTILHO, 2010); (5) *Novíssima gramática da língua portuguesa* (CEGALLA, 2000); (6) *Nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2007); (7) *Gramática de usos do português* (NEVES, 2000); (8) *Gramática descritiva do português* (PERINI, 2000); (9) *Gramática normativa da língua portuguesa* (ROCHA LIMA, 2003).

Dentro desses resultados, precisamos ter claro o que se tem em mente quando falamos em gramática. De acordo com Trask (2011), a gramática tem por finalidade o estudo, dentro de uma língua particular, de regras na construção de palavras e orações. Além disso, compreendemos que as abordagens anteriores ao século XX foram denominadas como *gramática tradicional*, tendo como base os estudos na Europa e América, antes da evolução da linguística moderna.

Com o avanço das ciências linguísticas, iniciou-se o estudo da gramática por diferentes perspectivas, das quais se podem citar: histórica, comparada, contrastiva, internalizada, normativa e descritiva. Partindo de nossa proposta de observar o conceito de pontuação nas gramáticas contemporâneas, concentraremos a discussão nas concepções de gramática normativa (prescritiva) e gramática descritiva.

²⁷ Como critério delimitativo, analisamos as ementas das disciplinas: *Prática de análise gramatical* (1º semestre/2012) do curso de Linguística da UNICAMP (<http://www.iel.unicamp.br/graduacao/disciplina.php?codsel=6893>); *Sintaxe do Português* (1º semestre/2012) do curso de bacharelado em Língua Portuguesa da USP (<http://dlcv.fflch.usp.br/node/7>); *Sintaxe do Português* (2º semestre/2005) do curso de Letras da UFMG (<http://grad.letas.ufmg.br/programas-de-disciplinas>); *Gramática: história, usos e normas* (2º semestre de 2013) do curso de Letras do Mackenzie (http://www.mackenzie.br/letras_matriz.html); *Gramaticalização, Gramática Emergente, Construção de Sentidos/Ensino da Língua: Estudo de alguns casos de gramaticalização* (2º semestre/2012) do curso de Pós-graduados em Língua Portuguesa da PUC-SP (<http://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/lingua-portuguesa#disciplinas>).

Para corroborar essa delimitação, fundamentamo-nos nos estudos de Possenti (2006), autor que ratifica a distinção entre diferentes concepções de gramática. Ao discutir as necessidades (ou não) do ensino de gramática nas aulas de língua materna, explicita ser indispensável entender as principais noções de gramática que envolvem o ambiente escolar, entre elas a definição de gramática como conjunto de regras: (a) que devem ser seguidas e (b) que são seguidas.

No primeiro caso, o conjunto de regras que devem ser seguidas refere-se à *gramática normativa*. Por essa concepção, compreende-se o conhecimento e uso das regras estabelecidas, tendo como modelo a língua escrita empregada pelos escritores clássicos e pela herança histórica do português europeu, representando parte da língua de um povo, notoriamente a parcela de elite da sociedade.

O conjunto de regras que são efetivamente seguidas refere-se à *gramática descritiva*, perspectiva que orienta o trabalho de pesquisadores com a preocupação de explicar e descrever a língua em uso. Sabemos que a gramática normativa antecedeu por muito tempo a Linguística, mas, com o estabelecimento dessa ciência da linguagem e o avanço das pesquisas na área, principalmente, houve o surgimento de gramáticas pela perspectiva descritiva.

Norteados por essa diferenciação, elaboramos um quadro em que organizamos as gramáticas contemporâneas selecionadas em dois grupos, tendo como base a perspectiva normativa (também chamada de prescritiva) e a perspectiva descritiva.

Tabela 5: Perspectiva gramatical

Perspectiva gramatical	
Normativa	Descritiva
Gramática Metódica da Língua Portuguesa (ALMEIDA, 2002)	Nova Gramática do Português Brasileiro (CASTILHO, 2010) Gramática de Usos do Português (NEVES, 2000). Gramática Descritiva do Português (PERINI, 2000)
Gramática Houaiss da Língua Portuguesa (AZEREDO, 2010)	
Moderna Gramática Portuguesa (BECHARA, 2004)	
Novíssima Gramática da Língua Portuguesa (CEGALLA, 2000)	
Nova Gramática do Português Contemporâneo (CUNHA, CINTRA, 2007)	
Gramática Normativa da Língua Portuguesa (ROCHA LIMA, 2003)	

Dentro da nossa proposta, para um estudo contrastivo sobre os sinais de pontuação nesses compêndios, resolvemos, primeiramente, discorrer sobre a introdução da temática da

pontuação em cada material, elencado por ordem alfabética de sobrenome, e, em um segundo momento, fazer uma descrição contrastiva dos sinais de pontuação nesses materiais. Na sequência, discutiremos as divergências que as gramáticas normativas e descritivas apresentam sobre a definição dos sinais de pontuação, bem como a descrição e a abordagem metodológica que cada autor utiliza para introduzir esse conteúdo gramatical em sua obra.

A *Gramática metódica da língua portuguesa* (ALMEIDA, 2002), com algumas centenas de páginas, divide-se em: (1) Noções gerais; (2) Fonética; (3) Morfologia; (4) Sintaxe; (5) Apêndice literário. O assunto da pontuação foi abordado dentro da parte de Sintaxe, dedicando-se um capítulo com quatorze páginas.

Para iniciar a abordagem sobre o assunto, Almeida (2002) recorre à definição citada por Júlio Ribeiro, explicitando que a pontuação é a “arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes” (RIBEIRO, J. apud ALMEIDA, 2002, p. 570). Nessa definição, o autor faz uma ressalva, alertando o leitor que as partes do discurso não têm ligação entre si, mas, sim, os termos da oração, deixando mais clara a compreensão do que se entende por pontuação nesse compêndio.

Além disso, o gramático dividiu a pontuação em três classes: objetiva (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto final); subjetiva (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, parênteses); distintiva (aspas, travessão, parágrafo, chave, colchetes, asterisco).

A *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (AZEREDO, 2010), com quase seiscentas páginas, foi dividida em oito partes: (1) Apresentação; (2) Uma forma de conhecimento, de expressão e de comunicação; (3) Conceitos básicos da descrição gramatical; (4) Morfologia flexional e sintaxe; (5) A estruturação sonora; (6) O léxico: formação e significação da palavra; (7) A língua e seus usos expressivos; (8) Apêndices. No caso dessa última, vem subdividida em três assuntos: *pontuação, crase e português brasileiro: um tema e alguma polêmica*.

Com doze páginas no total, o assunto da pontuação foi colocado na parte dos Apêndices. Essa disposição parece demonstrar a linha metodológica que o autor adota, respeitando, assim, a organização adotada pela NGB (BRASIL, 1959), ratificando o caráter tradicional dessa obra.

Com relação aos aspectos gerais sobre a pontuação, Azeredo (2010) iniciou a discussão sobre a estrutura do texto escrito e a relação do emprego dos sinais gráficos; dessa

forma, discorreu sobre as funções que esses sinais exercem, servindo para fins estéticos, bem como para indicar pausas, sinalizar a entoação das frases e individualizar algum segmento. Dentro dessa definição, o autor aprofunda-se com mais acuidade na distinção entre entoação e pausa.

Pelo que compreendemos, o gramático explicita a entoação como um recurso da fala equivalente a um signo, pois consegue expressar sentidos; já a pausa pode representar fronteiras sintáticas e hesitações intencionais. Em todo caso, o autor tem consciência, e afirma para seu interlocutor, de que as manifestações de sentidos ocasionadas por esses recursos orais são impossíveis de serem todas representadas pelos sinais que conhecemos, admitindo a impossibilidade de a gramática dar conta de todos os aspectos da língua em uso.

Tendo explicitado a noção que o autor tem do conceito de pausa e entoação, finaliza a apresentação do assunto, afirmando que um texto bem pontuado é aquele no qual os sinais deixam claros os sentidos almejados pelo enunciador. No entanto, admite que certos sinais de pontuação não dão conta de representar na escrita todos os tipos de pausa na cadeia da fala.

O autor também faz uma ressalva quanto à metodologia utilizada para abordar a temática da pontuação; assim, “expõem-se alguns contextos típicos de uso dos sinais de pontuação e, em seguida, apresentam-se fragmentos variados acompanhados de comentários sobre as soluções dadas pelos respectivos autores” (AZEREDO, 2010, p. 520).

Continuando nossa descrição, a *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2004) possui quase setecentas páginas e está dividida, além da introdução, em cinco partes: Fonética e Fonologia; Gramática Descritiva e Normativa; Pontuação; Noções Elementares de estilística; Noções Elementares de Versificação.

Dentro dessa organização estabelecida por Bechara (2004), o fato que nos chamou a atenção foi o de ter colocado a pontuação em destaque, reservando uma parte específica para tratar desse assunto. Apesar de haver apenas onze páginas sobre o conteúdo, sua separação em um capítulo específico faz com que pensemos na importância que tem para o autor no engendramento do seu trabalho.

Para a definição dos sinais de pontuação, Bechara (2004) utiliza, como referência, alguns estudos de Catach (1980, 1987), compartilhando as ideias por ela defendidas de que os diferentes tipos de pontuação são um sistema de reforço da escrita, configurando-se como sinais sintáticos. Além disso, o autor discorre brevemente sobre aspectos históricos da pontuação, tendo também como base as pesquisas realizadas por Catach.

Diferentemente de outras gramáticas normativo-prescritivas, Bechara discorre sobre a aproximação entre a pontuação e o entendimento do texto, iniciando suas discussões pela distinção e relação entre enunciado, palavras e orações. Segundo o autor, o enunciado não se constitui como um aglomerado de palavras e orações, pois “elas se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentaram este princípio” (BECHARA, 2004, p. 606). Compreendida essa distinção, os sinais de pontuação são um dos elementos que contribuem para garantir a interrelação sintática e semântica no texto escrito.

O autor faz reflexões sobre os efeitos de sentido ocasionados pelo emprego das pontuações, exemplificando a partir de três casos, entre os quais o que se refere à ausência ou à permuta de certos sinais de pontuação em um mesmo período, podendo revelar efeitos de sentidos diferentes. Sobre a concepção de pontuação, o gramático entende o conteúdo de duas formas, numa definição larga e restrita. Na definição larga, compreendem-se todos os sinais, inclusive as marcações que dão realce e valorização ao texto (títulos, rubricas, margens, espaços, caracteres). No sentido restrito, entendem-se os sinais gráficos essencialmente separadores e os de comunicação ou mensagem (vírgula, ponto e vírgula, ponto final, exclamação, interrogação, reticências, dois pontos, aspas simples, aspas duplas, travessão simples, travessão duplo, parênteses, colchetes ou parênteses retos, chaves).

Analisando outro compêndio, a *Nova Gramática do Português Brasileiro* (CASTILHO, 2010), doravante NGPB, seu autor trouxe inovações no campo dos estudos gramaticais, estabelecendo novos paradigmas na maneira de descrever e prescrever a norma culta urbana da língua no Brasil contemporâneo.

Tendo como público-alvo professores do Ensino Médio, estudantes de nível superior e também professores universitários, a gramática de Castilho (2010) constitui-se em um trabalho de décadas, desenvolvido por esse pesquisador, que teve como referência teórica o que denominou de *teoria multissistêmica*²⁸, tomando como base os conteúdos funcionalista-cognitivistas.

De acordo com informações explicitadas na introdução da obra, essa gramática é resultado de cinquenta anos de pesquisas, distanciando-se das gramáticas usuais que

²⁸ A teoria multissistêmica funcionalista-cognitivista é definível pelos seguintes postulados: (1) a língua se fundamenta num aparato cognitivo; (2) a língua é uma competência comunicativa; (3) as estruturas linguísticas não são objetos autônomos; (4) as estruturas linguísticas são multissistêmicas, ultrapassando os limites da gramática; (5) a explicação linguística deve ser buscada numa percepção pancrônica da língua (CASTILHO, 2010, p. 69).

apresentam uma gama de listas e classificações, deixando de lado a língua em si, preocupando-se apenas com fatos gramaticais. Diferentemente dessa tradição, o autor objetivou “olhar o que se esconde por trás das classificações, identificando os processos criativos do português brasileiro que conduziram aos produtos listados” (CASTILHO, 2010, p. 31).

O título da obra chamou-nos atenção pelo adjetivo *nova*, que também faz parte de outras gramáticas tradicionais em circulação. No entanto, marcadamente, o autor assume tratar-se de um trabalho diferenciado que tem a concepção de língua utilizada no Brasil. O compêndio difere das outras gramáticas não só pelo título, mas também por sua organização teórico-metodológica, pois não se divide tradicionalmente em partes como fonética, morfologia e sintaxe. O que percebemos é uma tentativa do autor em dar cientificidade à gramática do português brasileiro, dispondo os assuntos de maneira mais didática.

A NGPB foi dividida em quinze partes, tituladas da seguinte forma: (1) O que se entende por língua e por gramática; (2) Os sistemas linguísticos; (3) História do português brasileiro; (4) Diversidade do português brasileiro; (5) A conversação e o texto; (6) Primeira abordagem da sentença; (7) Estrutura funcional da sentença; (8) Minissentença e sentença simples: tipologias; (9) A sentença complexa e sua tipologia; (10) O sintagma verbal; (11) O sintagma nominal; (12) O sintagma adjetival; (13) O sintagma adverbial; (14) O sintagma preposicional; (15) Algumas generalizações sobre a gramática do português brasileiro.

Como a NGPB não tem em seu sumário uma divisão canônica das gramáticas normativo-prescritivas, resolvemos procurar pela temática da nossa tese a partir do *Índice de matéria* disponibilizado no final da obra. Dessa maneira, encontramos apenas explicitamente abordagens sobre os parênteses e o processo de parentetização.

Sobre a definição de pontuação, Castilho não a explicita diretamente como as gramáticas tradicionais (normativo-prescritivas), deixando apenas no glossário a explicação sobre o que se entende por *parentetização*²⁹.

Fato relevante que nos chamou a atenção foi não encontrar menção direta a outros sinais de pontuação na obra, mesmo em conteúdos sintáticos como a diferenciação entre as

²⁹ Estratégia de construção textual, que se caracteriza pela inserção de informações complementares ao tópico discursivo em desenvolvimento, de modo que esse tópico é brevemente interrompido, retornando após a inserção (CASTILHO, 2010, p. 687).

subordinadas adjetivas explicativas e restritivas, espaço pertinente à discussão ou menção ao uso das vírgulas.

Outra obra em circulação é a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (CEGALLA, 2000), doravante NGLP. A inserção desse material em nossa descrição deu-se também pelo comprovado número de reedições dessa gramática. Na própria capa, há um enunciado direto com o subtítulo explicitando aos interlocutores sobre essa publicação: *Para os estudantes do nível fundamental e médio e os estudiosos da língua nacional*.

Com relação aos aspectos organizacionais, essa obra foi dividida em cinco partes: Fonética; Morfologia; Semântica; Sintaxe; Estilística. Especificamente sobre nosso tema de estudo, encontramos um capítulo sobre a pontuação no que tange à Sintaxe. Mesmo tendo reservado um capítulo especial para o tema, percebe-se ainda que o assunto não é muito explorado, uma vez que em um total de seiscentas e vinte páginas, apenas nove foram destinadas ao estudo da pontuação.

Sobre a definição desse conteúdo, Cegalla (2000, p. 393) afirma ser tríplice sua finalidade: “1º) assinalar as pausas e inflexões da voz (a entoação) na leitura; 2º) separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas; 3º) esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambiguidade”. O próprio autor admite que não há consenso entre os escritores sobre o emprego da pontuação, não podendo abarcar todos os usos desse recurso textual na língua escrita. Especificamente sobre a primeira função destacada, assinalar as pausas e a entoação, acreditamos que na oralidade haja pouco ou nenhum problema, mas, na transposição para a escrita, isso se torna muitas vezes uma ação complexa, que precisa ser mais discutida e aprofundada.

Após discorrer sobre quatorze tipos de pontuação, dando a definição e exemplos, o autor apresenta quatro atividades para os leitores aplicarem o uso correto das pontuações. Fato curioso é que acabou privilegiando o emprego das vírgulas, conforme observamos nas prescrições das atividades dessa gramática: “1. Assinale a frase em que o emprego da vírgula é inadequado” (CEGALLA, 2000, p. 400); “2. Ponha as vírgulas corretamente” (CEGALLA, 2000, p. 400); “3. Empregue convenientemente vírgula, ponto-e-vírgula e dois-pontos” (CEGALLA, 2000, p. 400); “4. Ponha os sinais de pontuação adequados na seguinte fábula” (CEGALLA, 2000, p.401).

A *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA; CINTRA, 2007), doravante NGPC, objetiva descrever o português contemporâneo, considerando o que os

autores admitem como correto dentro da sua gramática. Nesse sentido, tem como base os escritores portugueses, brasileiros e africanos, a partir do Romantismo, privilegiando também autores mais contemporâneos, além de evidenciar os fatos da linguagem coloquial, bem como aspectos afetivos das formas idiomáticas.

De acordo com os autores, a NGPC foi idealizada a partir da necessidade de um material que abordasse o português contemporâneo, conforme nuances linguísticas decorrentes dos diversos aspectos sociais, históricos e geográficos, configurando-se como um material de referência, sobretudo a propósito das expressões escritas.

Com mais de setecentas páginas, a obra é dividida em 22 capítulos, dos quais os autores dedicam um capítulo exclusivo à pontuação, reservando, entretanto, somente 11 páginas para o assunto. Apesar de reservarem um espaço específico para a pontuação, observamos que ainda é bem menor que aquele destinado a muitos conteúdos abordados ao longo dessa gramática.

Especificamente sobre a temática da pontuação, os autores dividiram o conteúdo em sinais *pausais* e *melódicos*, fazendo a ressalva de que a distinção colocada por ambos, embora didaticamente cômoda, não é, no entanto, rígida. Além disso, admitem que a língua escrita não possui recursos suficientes para expressar o movimento da língua oral em uso, sendo a pontuação um recurso importante nesse processo. A partir dessa divisão, verificamos, no grupo dos *sinais pausais*, a vírgula, o ponto e o ponto-e-vírgula (destinados a marcar as pausas no discurso), e no grupo dos *sinais melódicos*, destinados a abarcar a entoação, dois pontos; ponto de interrogação; ponto de exclamação; reticências; aspas; parênteses; colchetes; travessão. No entanto, os próprios autores afirmam em uma das primeiras observações que, “em geral, os sinais de pontuação indicam, ao mesmo tempo, a pausa e a melodia” (CUNHA; CINTRA, 2007, p.625).

Acrescentando mais um trabalho, a *Gramática descritiva do português* (PERINI, 2000) veio preencher, segundo o autor, uma lacuna há tempos apontada por professores de língua portuguesa e pesquisadores, entre outras razões, por causa da insatisfação contra as incoerências da gramática normativa, como formulações de normas e definições inadequadas, incoerência interna e incapacidade de acompanhar o avanço da língua, deixando de abarcar parte de seus usos contemporâneos. A partir das evoluções e contribuições da Linguística, surgiu a necessidade de se repensar o ensino da gramática e de se elaborar um manual que

possibilitasse a discussão dos fatos práticos da língua portuguesa contemporânea utilizada no Brasil.

Nas notas do editor, há uma explicitação e alerta ao interlocutor sobre a maneira como essa gramática foi elaborada, pois a linguagem difere um pouco do ponto normativo, uma vez que, intencionalmente, Perini (2000) quis aproximar a linguagem da sua gramática ao padrão atual brasileiro, distanciando-se do modelo estabelecido pelas normas gramaticais usualmente encontradas nas obras normativo-prescritivas.

Em termos estruturais, essa gramática foi dividida em cinco partes: Preliminares; Sintaxe; Semântica; Lexicologia; Quadros. Na primeira parte, explicita-se a língua padrão no Brasil, os objetivos da gramática, bem como os princípios de estudo e componentes de uma descrição gramatical. Sucintamente, sobre a Sintaxe, discutem-se: a oração simples, funções sintáticas, o sintagma (e seus desdobramentos), a oração complexa, transitividade, regência e concordância, sistemas de correspondência, estruturas sintáticas do português. Com relação à Semântica, subdividiu-se em: Semântica e Pragmática; papéis semânticos e funções sintáticas; elementos anafóricos. A respeito da Lexicologia, estruturou-se desse modo: princípios da taxonomia; classes de palavras em português; o léxico. Por último, na seção Quadros, falou-se a respeito: da noção de correspondência na literatura gramatical; funções sintáticas em estruturas correspondentes, agente e intencionalidade; semântica do predeterminante; orações sem sujeito: sintaxe e semântica; problemas de referência pronominal.

Com relação à temática específica da pontuação, encontramos na segunda parte, destinada à Sintaxe, alguns conteúdos pertinentes ao assunto da nossa investigação. Entre os títulos, estão os relacionados com o sintagma: o aposto e os parentéticos; os parentéticos; integração dos parentéticos na oração.

Observando outra obra contemporânea que se distancia das gramáticas normativas, encontramos a *Gramática de usos do português* (NEVES, 2000). Essa obra apresenta-se como referência sobre a língua portuguesa utilizada no Brasil na contemporaneidade, partindo da base tradicional das gramáticas, organizada em quatro grandes temas, tendo como princípio teórico-metodológico a discussão do funcionamento da língua em todos os níveis (sintático, semântico, morfológico), visando estabelecer relação com o uso e a constituição de sentidos.

O grande diferencial dessa obra está no material que a constituiu, uma vez que a autora utilizou-se de um *corpus* formado por diferentes gêneros escritos, organizados em uma base

de dados de 70 milhões de ocorrências, registradas no Centro de Estudos Lexicográficos da UNESP, campus de Araraquara.

Os quatro grandes temas em que se divide *A Gramática de usos do português* são: (parte 1) A formação básica das predicções, os argumentos e os satélites; (parte 2) A referenciação situacional e textual: as palavras fóricas; (parte 3) A quantificação e a indefinição; (parte 4) A junção. Com mais de mil páginas, apenas nos apêndices encontramos uma parte reservada ao estudo dos sinais de pontuação.

A pontuação encontra-se na parte final, denominada: *Apêndices: indicações ortográficas*. Esse item foi dividido em dois grupos: (1) Indicações especiais de ortografia; (2) Emprego de maiúscula. Na primeira parte, há vários subtópicos, totalizando 12, sendo o último destinado aos sinais de pontuação, com duas páginas. Fazendo uma reflexão sobre a divisão disposta sobre a temática da pontuação feita na gramática de Neves (2000), percebe-se a inclusão do assunto associado à ortografia, distanciando-se do que é comumente observado nas gramáticas prescritivo-normativas.

Na *Gramática de usos do português*, não há uma apresentação inicial da definição dos sinais de pontuação, começando diretamente sobre a descrição de alguns sinais específicos, os quais foram dispostos conforme a sequência: aspas, parênteses, travessão, ponto final. Na escolha desses sinais, percebemos que muitos outros foram deixados de lado nesse compêndio.

Para finalizar nossa descrição contrastiva, tomamos também como referência para este estudo contrastivo a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (ROCHA LIMA, 2003), doravante GNLP. Durante décadas, essa obra vem sendo reeditada e isso demonstra sua aceitação pelo público-alvo, o que também atesta a escolha desse material como parte de nosso material para descrevermos a pontuação nas gramáticas contemporâneas.

Em termos de segmentação metodológica, o autor dividiu sua obra, além da introdução, em quatro partes distintas: Fonética e Fonologia; Morfologia; Sintaxe; Rudimentos de Estilística e Poética. Dentro dessa divisão, a gramática possui 35 capítulos, dos quais se destinou um capítulo para pontuação na parte reservada à Sintaxe.

Sobre a definição dos sinais de pontuação, Rocha Lima (2003) alerta que a sistematização disposta em sua obra não é para ser decorada, mas objetiva ajudar o trabalho docente no que tange ao estudo da temática. Além disso, em sua divisão, relaciona a pontuação a três tipos de pausa: as que quebram a continuidade do discurso (vírgula,

travessão, parênteses, ponto e vírgula e dois pontos), as que indicam o término ou finalização de parte de um discurso (ponto simples, ponto parágrafo, ponto final), as que evidenciam o estado emotivo ou intencional (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências).

Como verificamos, há uma variedade de abordagens que ora se aproximam, ora se distanciam, conforme a estrutura teórico-metodológica adotada pelos gramáticos. Dentro dessas peculiaridades, uma que nos chamou a atenção foi a própria apresentação dos sinais de pontuação, pois constatamos que algumas obras apresentam o assunto de maneira geral, explicitando o conceito, mesmo que de maneira sucinta; já outras iniciam a temática da pontuação discorrendo diretamente sobre alguns sinais específicos, começando pelas regras e exemplos de usos de cada pontuação, sem fazer referência à definição geral.

No conjunto das gramáticas descritas, duas obras não apresentaram uma introdução geral sobre os sinais de pontuação. Em a *Nova gramática do português brasileiro* (CASTILHO, 2010), observou-se uma dedicação específica quanto ao uso dos parênteses e o processo de parentetização. Também a *Gramática de usos do português* (NEVES, 2000) não destina uma parte específica para introduzir o conteúdo, iniciando pelo emprego das aspas.

De outra maneira, cinco gramáticos apresentaram uma introdução geral sobre a temática. De início, Azeredo (2010) distingue o que se entende por entoação, pausa e valor estético, para depois tratar dos sinais específicos. Almeida (2002) recorre à definição feita na *Gramática Portuguesa* (RIBEIRO, 1899), explicitando ser a pontuação sinais gráficos de partes do discurso que não têm ligação, dividindo o conteúdo em três classes: objetiva, subjetiva e distintiva.

De modo semelhante, Bechara (2004) recorre às contribuições da especialista francesa Nina Catach (1994), para definir os sinais de pontuação. O autor subdivide o assunto em dois, a partir de uma acepção larga e uma acepção restrita. No sentido mais amplo, discorre sobre a questão de realce e valorização do texto. Na acepção restrita, comenta sobre sinais separadores (subdivididos em pausas conclusas e inconclusas) e também classifica os sinais de comunicação ou mensagem.

Por sua vez, Cegalla (2000) dispõe sobre a pontuação dentro da parte da Sintaxe, na qual diz ser tríplice a função dos sinais de pontuação: marcar as pausas, destacar palavras e esclarecer o sentido do texto. Em Rocha Lima (2003), encontramos um capítulo sobre a pontuação na parte de Sintaxe, na qual é definida a partir de três espécies de pausas rítmicas:

(1) as que não interrompem a continuidade do discurso; (2) as que marcam o final do discurso e (3) as que servem para ressaltar a intenção ou estado emotivo.

Pela análise, dois compêndios gramaticais (CASTILHO, 2010; NEVES, 2000) não definem o conceito de pontuação, iniciando diretamente o assunto por uma pontuação específica. Em síntese, verifica-se que a maioria das gramáticas normativas analisadas (AZEREDO, 2010; ALMEIDA 2002; BECHARA, 2004; CEGALLAR, 2000; ROCHA LIMA, 2003) associa a definição de pontuação à sintaxe. Nesta investigação, percebemos as diversas formas pelas quais os autores concebem os sinais de pontuação, tornando talvez a consulta da temática mais complexa, principalmente, para um usuário leigo.

No que tange ao tipo de pontuação abordado em cada gramática, organizamos uma tabela apontando os sinais de pontuação e as obras em que foram abordados, conforme verificamos na sequência:

Tabela 6: Tipo de pontuação encontrada nas gramáticas contemporâneas

Gramáticas por ordem de autores	Tipo de pontuação discutida na gramática														
	Vírgula	Ponto e vírgula	Dois pontos	Ponto	Ponto de interrogação	Ponto de exclamação	Reticências	Parênteses	Travessão	Aspas	Colchetes	Asterisco	Parágrafo	Apóstrofo	Chave
Almeida	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Azaredo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x					
Bechara	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x
Castilho								x							
Cegalla	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Cunha; Cintra	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x				
Perini								x							
Neves				x				x	x	x					
Rocha Lima	x	x	x	x	x	x	x	x	x						

A partir da visualização dos dados, percebemos que nem todas as gramáticas trabalham com as pontuações dispostas pela NGB (BRASIL, 1959), acrescentando ou deixando de abordar determinados sinais elencados no documento. Percebe-se que para certas pontuações, como a vírgula, há um trabalho quase que unânime nas obras consultadas. Por

outro lado, certos sinais (como apóstrofo, asterisco ou parágrafo) foram abordados em poucas das gramáticas elencadas.

Como resultado desse estudo contrastivo, vimos que muitas das obras não colocam o conteúdo da pontuação como apêndice, como organizado pela NGB (BRASIL, 1959). Com isso, os gramáticos dão mais destaque a esse conteúdo, reservando capítulos específicos para os sinais de pontuação ou atrelando esse conteúdo a outros de igual importância.

Dando continuidade a este breve panorama sobre os sinais de pontuação nas gramáticas selecionadas, discorreremos sobre as definições gerais, apontando suas peculiaridades no que concerne às divergências e convergências entre os materiais elencados.

1.3.3. Visões contrastivas sobre o conceito de pontuação

Considerando as peculiaridades de cada compêndio gramatical elencado, nesta seção organizamos uma síntese das visões contrastivas sobre a definição e especificidades dos sinais de pontuação. Para tanto, organizamos uma tabela agrupando as visões que cada gramático expressa a respeito do conteúdo.

Tabela 7: Definição e especificidades dos sinais de pontuação

GRAMÁTICA	DEFINIÇÃO GERAL	ESPECIFICIDADES
GRAMÁTICA METÓDICA DA LÍNGUA PORTUGUESA (ALMEIDA, 2002)	Almeida utiliza parte da definição utilizada por Júlio Ribeiro, na qual a pontuação era compreendida como “a arte de dividir, por meio de sinais gráficos , as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes”.	Divide em três classes: 1) Objetiva = vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e ponto final. 2) Subjetiva = ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, parênteses. 3) Distintivas = aspas, travessão, parágrafo, chave, colchetes asterisco.
GRAMÁTICA HOUAISS DA LÍNGUA PORTUGUESA	Azeredo entende a pontuação como parte dos sinais gráficos , entre os quais estariam: espaços, letra maiúscula, pontos,	Estabelece funções variadas para cada sinal: 1) Fins estéticos (espaço, modelo de letra);

(AZEREDO, 2010)	negrito, itálico etc.	<p>2) Individualização de algum segmento (aspas, negrito, itálico);</p> <p>3) Sinalização da entoação da frase (interrogação, exclamação);</p> <p>4) Indicação de pausas (vírgula, ponto e reticências).</p>
MODERNA GRAMÁTICA PORTUGUESA (BECHARA, 2004)	Bechara utiliza parte da definição estabelecida pela pesquisadora francesa Nina Catach, a qual entende a pontuação como “sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos , destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas”.	<p>Estabelece uma visão restrita para a pontuação, constituída por dois gráficos:</p> <p>1) Essencialmente separadores (vírgula, ponto e vírgula, ponto final, ponto de exclamação, reticências);</p> <p>2) Sinais de comunicação ou “mensagem” (dois pontos, aspas simples, aspas duplas, o travessão simples, o travessão duplo, parênteses, colchetes, chaves).</p>
NOVÍSSIMA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA (CEGALLA, 2000)	Cegalla não apresenta uma definição geral.	<p>Segundo o autor, tríplice é a função dos sinais de pontuação:</p> <p>a) Assinalar as pausas e as inflexões da voz (a entoação na leitura);</p> <p>b) Separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas;</p> <p>c) Esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambiguidade.</p>
NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO (CUNHA; CINTRA, 2007)	Cunha e Cintra não apresentam uma definição geral.	<p>Classificam os sinais de pontuação em dois grupos:</p> <p>a) Sinais que se destinam a marcar as pausas: vírgula, ponto e ponto e vírgula;</p> <p>b) Sinais que têm a função de marcar a melodia, a entoação: dois pontos, interrogação, exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes, travessão.</p>
GRAMÁTICA NORMATIVA DA	Rocha define a pontuação como sinais especiais que	As pausas rítmicas são de três espécies:

LINGUA PORTUGUESA (ROCHA LIMA, 2004)	correspondem na escrita às pausas rítmicas da pronúncia.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicando que a frase ainda não foi concluída (vírgula, travessão, parênteses, ponto e vírgula, dois pontos); 2) Pausa que indica o término do discurso ou de parte de dele (ponto simples, ponto parágrafo, ponto final); 3) Pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo (interrogação, exclamação, reticências).
GRAMÁTICA DESCRITIVA DO PORTUGUÊS (PERINI, 2000)	Perini não apresenta uma definição geral.	Observa-se a abordagem do uso de alguns sinais na parte destinada à Sintaxe, dando nomenclaturas diferentes às usuais encontradas na gramática normativa. Exemplo: usa o termo <i>parentético</i> para elementos que podem posicionar-se entre os elementos essenciais da oração.
GRAMÁTICA DE USOS DO PORTUGUÊS (NEVES, 2000)	Neves não apresenta uma definição geral.	Coloca o assunto na parte dos apêndices, em um segmento destinado a tratar das indicações especiais de ortografia. Explicita apenas: aspas, parênteses, travessão e ponto final.
NOVA GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO (CASTILHO, 2010)	Castilho não apresenta uma definição geral.	Dá ênfase na gramática à parentetização – estratégia de construção textual que se caracteriza pela inserção de informações complementares ao tópico discursivo em desenvolvimento, de modo que esse tópico é brevemente interrompido, retornando após a inserção.

Quanto à definição do conteúdo sintetizado na tabela, percebemos que as gramáticas descritivas consultadas (CASTILHO, 2010; PERINI, 2000; NEVES, 2000) não fizeram uma apresentação geral, iniciando a abordagem a partir de um sinal de pontuação específico. De maneira diferente, parte das gramáticas normativas (ALMEIDA, 2002; AZEREDO, 2010; BECHARA, 2004; ROCHA LIMA, 2004) apresentaram uma definição geral, sendo que duas (CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007) não o fizeram. Quanto às peculiaridades

encontradas, verificamos que algumas obras dividem a pontuação em segmentos e nomes diferenciados, de acordo com o projeto de cada gramático.

Almeida (2002) compreende a pontuação como *a arte de dividir as partes do discurso*. A acepção de arte, a partir de sua origem latina, é técnica ou habilidade sobre algo; no caso em estudo, é a divisão das partes do discurso que não têm ligação direta e indicação clara da ligação entre elas. Em uma das observações, admitiu que “o processo de pontuação do português atual diverge do seguido pelos clássicos, dos quais pouco seguras seriam as regras de pontuação que pudéssemos induzir” (ALMEIDA, 2002, p. 570).

Por sua vez, Azeredo (2010), na GHLP, considera a pontuação como *sinais gráficos*, entendendo-os como uma das partes do sistema gráfico. Essa noção parece não restringir o conteúdo, abarcando outros sinais, como til, acentos, cedilha. Em seus apontamentos, dá destaque à ênfase ocasionada pela entoação e pausas. Nessa obra, a entoação é considerada um tipo de signo, representando uma expressão portadora de sentido. Ademais, tanto a entoação como as pausas possibilitam expressar uma infinidade de sentidos, sendo tarefa impossível representá-los pelos sinais gráficos.

Na NGP (BECHARA, 2004), a pontuação é vista como um grafema especial, sendo definida como *sinais sintáticos*. Nessa obra, o conteúdo pode ser compreendido numa acepção larga e restrita. Na primeira acepção, abarca os elementos que dão realce ao texto; na segunda, compreendem-se os sinais que comumente conhecemos.

Em Rocha Lima (2004), apreende-se a pontuação como *sinais especiais* que corresponderiam na escrita às pausas da oralidade. Em nota, o autor dá ênfase às pausas rítmicas, alertando que sua sistematização não visa ser decorada, mas vislumbra auxiliar o trabalho docente. A exemplo de alguns autores, não define de maneira geral, mas subdivide os sinais de pontuação em três grupos, a partir do tipo de pausa.

A partir desse estudo descritivo, verificamos uma heterogeneidade na maneira de apresentar os sinais de pontuação, fato que pode influenciar a produção de materiais didáticos, como LDP e apostilas. Mesmo em gramáticas normativas, em que se esperaria certa homogeneidade no tratamento do conteúdo, observou-se uma variedade considerável entre os compêndios.

Dessa forma, entende-se a existência de um possível “livre-arbítrio” para cada autor em abordar a pontuação, não havendo uma coerção que obrigue a uma padronização das abordagens. Com nosso estudo, pode-se ter uma visão do tratamento heterogêneo que os

sinais de pontuação recebem entre renomadas gramáticas contemporâneas em circulação no país. A partir dessa noção, aprofundaremos nossas discussões sobre a pontuação, refletindo sobre alguns estudos linguísticos contemporâneos que se debruçaram a respeito do assunto.

1.4. Estudos linguísticos contemporâneos a respeito dos sinais de pontuação

A partir dos estudos linguísticos contemporâneos a respeito da pontuação, procuramos apresentar uma pequena mostra de trabalhos na área de Linguística e Letras, suas preocupações e contribuições para a expansão do assunto, restringindo nossa síntese a alguns trabalhos desenvolvidos entre a última década do século XX e as primeiras décadas do século XXI.

Ferreiro (1996) problematiza o processo de conceituação dos sinais de pontuação, sob a perspectiva da aquisição. Sua explanação sobre esses sinais parece-nos pertinente à pesquisa em desenvolvimento. Segundo a autora, há poucos trabalhos sobre o tema, pois “um dos grandes problemas de conceituação consiste em compreender que, enquanto as letras estão ‘para dizer algo’, as marcas que as acompanham não ‘dizem’ nada, são marcas silenciosas” (FERREIRO, 1996, p.123). A pesquisadora também discorre sobre a dualidade do discurso presente na escola sobre a aprendizagem da pontuação, uma vez que não há um ensino produtivo desse assunto. A relação da pontuação com as nomenclaturas sintáticas não é produtora; antes de se aprender a pontuação, seria necessário um domínio maior das estruturas sintáticas, estando um conteúdo atrelado ao outro.

Dentro dessa problemática, precisamos refletir sobre quem é esse aluno da escola pública hoje e quais são seus interesses. Essas questões precisam ser consideradas para se propor atividades que despertem o desejo dos educandos, proporcionando-lhes situações de efetiva aprendizagem. Para tanto, é preciso (re)pensar as práticas de ensino dentro da disciplina de LP, levando em consideração diversos fatores que influenciam o ensino e aprendizagem.

Se não houver essa relação de aprendizagem, os educandos ficam fadados a pontuarem sem nenhum parâmetro. Dessa maneira, recorrem à intuição ou a regras pouco ortodoxas. Esse discurso perdura em nosso meio, pois ainda vemos educandos de diferentes graus de instrução associando, por exemplo, o uso e emprego da vírgula a pausas referentes à respiração (SILVA, 2010).

Somando-se às vozes que discutiram o conteúdo pelo viés linguístico-discursivo, Muniz (2011) discute a respeito da pontuação em relação ao seu imbricamento com sintaxe, prosódia, discurso e ensino. Nomeando o conjunto desse conteúdo como *sistema pontuatório*, afirma que ora a pontuação relaciona-se mais com a prosódia, fazendo parte do sistema sintático, ora se aproxima mais da dimensão enunciativa, que demanda questões relacionadas ao discurso. Com isso, compreende-se que o ensino desse conteúdo deva dar conta dessas dimensões, fazendo com que os alunos percebam a importância da pontuação na construção dos sentidos.

Nesta pesquisa, observamos que a transposição da modalidade oral para a modalidade escrita requer uma organização em que a pontuação se faz necessária, não apenas pelos propósitos sintáticos e prosódicos, mas pelas necessidades enunciativo-discursivas dos (inter)locutores, uma vez que escrever é posicionar-se enquanto enunciador de um texto, dando sentido a ele. Além disso, Muniz (2011) deixa claro que a relação entre pontuação e entonação não é biunívoca, uma vez que a estrutura da língua remete a diferentes ritmos de fala, exigindo muitas vezes que as gramáticas escolares incluam regras facultativas sobre a pontuação. Como a pontuação faz parte do ato enunciativo, os sinais podem variar em suas funções, não havendo uma rigidez em sua regularidade.

Independentemente dessas relações heterogêneas, a pontuação possui um vínculo lógico-gramatical chamado de unidades sintáticas portadoras de sentido, o que garantiria um percurso mais seguro no entendimento do texto. No entanto, a respeito do ensino desse conteúdo, a pesquisadora alerta sobre a necessidade de atividades que ultrapassem o campo gramatical *stricto sensu*, privilegiando uma aprendizagem em que o aluno reconheça sua funcionalidade, conforme o contexto.

Em uma publicação destinada à reflexão sobre o ensino de gramática na escola, “sobre um conteúdo específico do eixo didático ‘análise linguística’ – a pontuação”, Silva defende seu tratamento sistemático “desde os anos iniciais do ensino fundamental, tendo em vista a sua relevância para (re)construção dos sentidos dos textos” (SILVA, 2012, p. 149).

Dada a relevância desse conteúdo gramatical, o autor organizou suas reflexões sobre ensino e aprendizagem da pontuação. Para esse pesquisador, os sinais de pontuação se configuram como “um recurso linguístico de conexão/segmentação dos textos escritos diretamente associado à produção de sentido” (SILVA, 2012, p. 134). Como se vê nessa definição, o sinal barra acaba por clivar, unindo e separando ao mesmo tempo, as duas

funções da pontuação, demarcando na materialidade linguística um elemento de subjetivação. Outra preocupação foi destacar a relativa liberdade de pontuar, a partir da questão estilística, havendo a existência de escolhas e intercâmbios no momento da escrita, conforme preferências autorais.

Nesse estudo, notou-se que, ao cobrar a observação, análise e comparação da pontuação dentro de determinados gêneros, viu-se que há preponderância de pontuações específicas. Em um exemplo contrastivo, verificou-se que, em uma notícia, apareciam mais ponto, vírgula, dois-pontos e aspas; já no conto, eram usados mais vírgulas, pontos, travessão, interrogação e exclamação. A partir da consulta a esses trabalhos acerca das atividades didáticas sobre a pontuação, Silva chega a algumas considerações, dentre as quais: “o domínio de alguns usos da pontuação não está ligado a um gênero preciso, mas, via de regra, os diferentes gêneros escritos apresentam usos característicos da pontuação, os quais devem ser tomados como objeto de reflexão” (SILVA, 2012, p. 148).

Em outra pesquisa recente com foco na pontuação, Andrade e Hadler Coudry (2013), ao estudarem a escrita de crianças, constataram diversos problemas de pontuação, em decorrência, muitas vezes, da relação desse conteúdo com o domínio prosódico da língua. A pesquisa se configurou como um acompanhamento longitudinal, a partir de dados estatísticos da escrita de crianças de escolas públicas do interior paulista (chegando à média de 300 textos de três turmas do 5º e 6º anos) que apresentavam, em parte considerável, dificuldades expressivas na modalidade escrita, muitas vezes comparáveis aos sintomas de patologias da linguagem.

Entre os problemas decorrentes da ausência ou emprego inadequado da pontuação, além de aspectos relacionados à questão da prosódia, também constataram dificuldades específicas de aquisição de linguagem, indicando falhas no período adequado para o início da aprendizagem, o que seria recomendável nos Anos Iniciais. Nesse estudo, em consonância com as recomendações de Silva (2012), as pesquisadoras chegam à conclusão da necessidade de associar as propostas de ensino da pontuação ao gênero, pois determinados gêneros possuem mais ou menos aberturas para alguns tipos de pontuação. A título de ilustração, se pensarmos em um poema, uma notícia e um artigo científico, veremos que há certas aberturas, por exemplo, de um texto poético que um texto científico ou jornalístico não possui, influenciando os tipos de pontuação e a possibilidade de intercâmbio, conforme a constituição de sentidos.

Refinando ainda mais nosso olhar para esse conteúdo gramatical, Prestes (2004a) volta-se para situações em que o emprego da pontuação está vinculado com estruturas frasais fragmentadas, tomando como ponto de partida as contribuições da Análise do Discurso. A autora afirma que os sinais de pontuação são o espaço em os sujeitos trabalham seus pontos de subjetivação, configurando-se como um dos modos de desvelar a incompletude da linguagem, sendo uma das manifestações do interdiscurso³⁰. Ademais, complementa que há duas maneiras de pontuar, que ultrapassariam as fronteiras da sintaxe. No primeiro caso, a pontuação abriria espaço para o Outro (o interdiscurso); no segundo, a pontuação expressaria os limites do inapreensível, considerando esse recurso como um fato do discurso.

Em uma publicação mais recente sobre a temática, Puzzo e Kozma (2014) reuniram diferentes pesquisadores do país preocupados com a temática da pontuação, adotando, assim, uma abordagem discursiva para estudar os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido.

Observando a pertinência da pontuação no texto poético, Puzzo (2014) aprofunda-se no imbricamento entre pontuação, sintaxe e estilo em um conto de Guimarães Rosa. Utilizando os construtos do Círculo bakhtiniano, em especial a proposta de Bakhtin em *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013), a autora apresenta uma abordagem gramatical em perspectiva dialógica. Com a análise do conto, pode-se depreender um caminho criativo para fugir de modelos gramaticais cristalizados, mostrando a importância da pontuação no projeto enunciativo dos autores, sendo a sintaxe e o estilo elementos que dialogam entre si, dando acabamento ao enunciado concreto. Com apoio nesse viés teórico, Puzzo e Silva (2014) discutem o trabalho conjunto entre pontuação e sintaxe em um poema inédito do poeta Cassiano Ricardo. Ao refletirem a respeito do imbricamento entre elementos verbovisuais e o ritmo, a pontuação também se torna um recurso importante para a constituição de sentidos. Em suas considerações, foi possível constatar o recurso expressivo da pontuação como elemento de interação entre (inter)locutores.

³⁰ Interdiscurso – Todo discurso é atravessado pela **interdiscursividade**, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no **interdiscurso**. Esse último está para o *discurso* como o *intertexto* está para o *texto*.

Em um sentido restritivo, o “interdiscurso” é também espaço discursivo, *um conjunto de discursos* (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros. [...].

Mais amplamente, chama-se também de “interdiscurso” o conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc.) com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita. Esse *interdiscurso* pode dizer respeito a unidades discursivas de dimensões muito variáveis: uma definição de dicionário, uma estrofe de um poema, um romance (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 286, grifos dos autores).

Dentro dessa obra de referência (PUZZO; KOZMA, 2014), dois artigos se dedicaram a analisar a pontuação a partir da produção escrita de sujeitos específicos. No primeiro caso, Esvael e Paula (2014) refletiram sobre a função enunciativa da vírgula, a partir da produção escrita de formandos do curso de Letras. Guiados pela hipótese de que a habilidade de pontuar está entrecruzada com aspectos do letramento e da oralidade, os autores constataram que os sujeitos não pontuam de maneira aleatória, mas possuem certas regularidades e adotam diferentes estratégias, das quais deixam pistas linguísticas na materialidade textual, constituindo-se em autores do enunciado e estabelecendo relações dialógicas com diferentes aspectos da linguagem (prosódicos, sintáticos e semânticos).

Em outro trabalho, Campos e Polachini (2014) estudaram o discurso citado em produção de jovens escritores concluintes do Ensino Médio e participantes do ENEM. Nessa situação, percebeu-se que o discurso citado é um meio para construção da voz autoral, na qual as pesquisadoras comprovaram o lugar privilegiado da pontuação dentro da abordagem linguística enunciativo-discursiva.

Sob outra perspectiva, Alves (2014) refletiu sobre a presença e ausência da pontuação em manuais didáticos. Com esse trabalho, observou-se a ausência de enfoque desse conteúdo nas atividades voltadas para a produção textual. A autora constatou a falta de sistematização no trabalho com a pontuação que levasse os alunos a refletirem sobre suas próprias produções textuais. Em outra visão sobre a mesma temática, Gurpilhares (2014) destacou a polifonia³¹ como um dos elementos responsáveis pela argumentatividade. No *corpus* analisado, essa pesquisadora também evidencia novos olhares para o uso da pontuação a partir de textos mais informais que não possuem compromisso com a norma padrão.

A partir de um *corpus* com temáticas semelhantes, Kozma (2014) e Silva (2014) preocuparam-se em observar o papel da pontuação no texto midiático. Refletindo especificamente sobre o uso dos parênteses em um artigo opinativo de um jornal de grande circulação no país, Silva (2014) ratifica que a relação entre os signos linguísticos e os sinais de pontuação pode interferir nos efeitos de sentidos, constituindo-se como um importante

³¹ **Polifonia** – Termo emprestado da música, que alude ao fato de que os textos veiculam, na maior parte dos casos, muitos pontos de vista diferentes: o autor pode fazer falar várias vozes ao longo de seu texto. O termo **polifonia** era bastante corrente nos anos 20. Bakhtin lhe atribui, em seu célebre livro sobre Dostoievski (1929), um valor e um sentido totalmente novos. Nesse livro, Bakhtin estuda as relações recíprocas entre o autor e o herói na obra de Dostoievski, e resume sua descrição na noção de polifonia. Com o crescente interesse que se manifestou em linguística, desde os anos 80, pelos aspectos pragmáticos e textuais, o trabalho de Bakhtin foi redescoberto por alguns linguistas (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 384-385). Para um aprofundamento maior a respeito do conceito de polifonia, sugerimos a leitura de BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

recurso enunciativo. Utilizando-se do viés dialógico, o autor revelou que a pontuação corrobora a percepção de outros efeitos, de que a gramática normativa não dá conta, tais como *ironia, tom e ritmo*.

Kozma (2014), analisando três campanhas publicitárias, evidencia o papel da responsividade na relação entre (inter)locutores. Embora admita a relevância da gramática normativa para o uso das pontuações, a pesquisadora recomenda a proficiência da inserção de diferentes gêneros, tais como anúncios publicitários, para o ensino produtivo da pontuação.

Apesar da escassez de trabalhos acadêmicos quantos aos sinais de pontuação, verificamos que gradativamente o tema vem ganhando espaço entre os pesquisadores no país, estimulando-nos a contribuir com as pesquisas que se preocupam com o ensino e aprendizagem dos sinais de pontuação. A partir dessa mostra sobre algumas publicações recentes, entre dissertações, teses, livros e artigos científicos, que se debruçaram sobre a pontuação, iniciaremos nossa revisão teórica sobre os LDP e os documentos oficiais que parametrizam sua constituição.

CAPÍTULO 2

DOCUMENTOS OFICIAIS E OS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS (ANOS FINAIS)

2.1. Diretrizes sobre o ensino de gramática nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Português (EF)

Tendo como objeto o estudo das abordagens didáticas relativas aos sinais de pontuação nos LD de Ensino Fundamental (Anos Finais), é importante, em primeiro plano, explicitar o que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001), doravante PCN. Resultantes das discussões de diferentes teóricos no final do século passado, essas diretrizes constituem um dos principais documentos oficiais da educação no país, pois trouxeram à pauta uma nova perspectiva sobre ensino e aprendizagem de línguas, visando à melhoria da qualidade do sistema educativo brasileiro.

Configurando-se como referência curricular das diferentes áreas, apoiar-nos-emos nos PCN (BRASIL, 2001), especificamente, para verificar como esse documento caracteriza e parametriza o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, buscando observar as recomendações para os conteúdos da análise linguística e também a apresentação das orientações didáticas. Ademais, procuramos rastrear os pontos específicos nos quais é tratada a questão da pontuação dentro desses parâmetros.

Entre as críticas dispostas pelo documento quanto ao ensino de língua no âmbito da gramática estão:

- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 2001, p. 121).

As questões destacadas no excerto revelam o que de fato vinha acontecendo no Brasil nas últimas décadas do século XX, argumentos com os quais concordamos, uma vez que os materiais didáticos não ofereciam alternativas diferenciadas, baseando-se nas gramáticas mais

tradicionais, por um viés puramente prescritivo-normativo (deixando de lado as contribuições mais recentes da Linguística, conforme exposto no capítulo anterior).

Embora não exponha demasiadamente a respeito das nomenclaturas sintáticas, o documento prescreve a reflexão gramatical como prática pedagógica importante para ampliar a inserção efetiva dos educandos no mundo da escrita. Isso implica, de maneira especial, o domínio da norma padrão, modalidade prestigiada pela sociedade. Desse modo, o documento nomeia essa dinâmica de *práticas de análise linguística*, expressão essa que requer o entendimento da articulação entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Ao refletir sobre as sugestões dos PCN (BRASIL, 2001) para o ensino de gramática, Lopes-Rossi (2010) explicita a necessidade de pensarmos em alguns fatores que influenciaram o deslocamento funcional da gramática dentro do ensino de Língua Portuguesa. Dessa maneira, aponta três questões fulcrais: a) a forte crítica a respeito do tratamento dado pela gramática tradicional aos fatos linguísticos; b) o foco apenas em um dos aspectos da língua – a escrita formal; c) os avanços das pesquisas sociolinguísticas. Associadas a esses fatores, a autora menciona pesquisas no campo linguístico, que apontavam para o mau preparo das escolas e dos professores para lidar com as consequências da democratização escolar, gerando, muitas vezes, materiais didáticos inadequados e atitudes até mesmo drásticas, como o abandono do ensino de gramática nas aulas de LP.

Identificada essa problemática, instaurou-se a necessidade de buscar alternativas para superá-la. Nesse panorama, houve diversas publicações que se debruçaram sobre a questão, chegando especialistas, estudiosos e linguistas a um consenso sobre os objetivos gerais de ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, compilados, posteriormente, nas orientações dos PCN (BRASIL, 2001). Expondo nossa concordância com a posição de Lopes-Rossi (2010), é possível pontuar renomados especialistas que engrossaram o coro de vozes sobre a pertinência de um ensino de gramática como *prática de análise linguística*, entre os quais Neves (2003) e Franchi (2006).

Na década de 90 do século XX, Neves (2003) apresentou a situação dos conteúdos gramaticais nas salas de aula, tentando, assim, responder aos questionamentos sobre a possibilidade e desejo de se ensinar gramática nas unidades escolares. Muito embora a pesquisa tenha sido realizada no final do século XX, essa discussão parece-nos pertinente e ainda muito contemporânea.

Entre os resultados de sua pesquisa, observou-se que, do montante de professores de língua portuguesa entrevistados, uma parcela considerável apontou a finalidade do ensino da gramática ligada à normatividade, notadamente o conhecimento das regras e do padrão culto da língua. Ademais, a autora constatou que muitos docentes apenas ensinavam a gramática para cumprir o programa, mas alguns docentes acreditavam que esse trabalho nas aulas de LP não era pertinente.

Outro dado relevante foi a verificação de que as aulas de gramática consistiam apenas em uma transmissão dos conteúdos apresentados nos LDP adotados pela escola, sendo, na opinião desse grupo de docentes pesquisados, importante o reconhecimento de classes de palavras e funções sintáticas.

Considerado como um dos principais documentos de referência para o ensino da língua, os PCN (BRASIL, 2001) não tratam de ensino de gramática explicitamente, mas recomendam as *práticas de análise linguística*, que se configuram em uma abordagem diferente de ensino. Por essa razão, é preciso pensarmos no que seria essa nova maneira de ensinar gramática. No texto *Mas o que é mesmo “gramática”?* (FRANCHI, 2006), encontramos reflexões críticas que nos auxiliam a pensar a recepção e o ensino da gramática na escola, estabelecendo uma ligação entre essa questão e o aprendizado da língua.

Dentre as diversas concepções apontadas por Franchi (2006), está a gramática apreendida como exemplo de uma variedade culta e bela em contraposição às variações coloquiais, concebidas como vulgares e feias, empregadas por pessoas mais desprivilegiadas da sociedade. Desse fato, o autor alerta que uma perspectiva normativa ou puramente descritiva não consegue dar conta da gramática em geral, nem das regras, nem do modo como os educandos as dominam.

Em suas reflexões, Franchi (2006) aponta aspectos negativos interrelacionados que perduravam com relação ao ensino de gramática nas últimas décadas do século XX. Entre os problemas, estavam os métodos para esse ensino e, em decorrência, a escassez de propostas didáticas sobre certos conteúdos gramaticais imbricados com a compreensão e produção de textos. Desses fatos, algumas consequências foram a rejeição do estudo a gramática nas aulas de língua portuguesa, bem como a mudança de nomenclatura (de ensino de gramática para análise linguística) com a reprodução das mesmas práticas existentes em décadas passadas. Com a contribuição dos estudos linguísticos contemporâneos, essa situação vem se alterando

gradativamente, fato que iremos analisar especificamente com relação ao trabalho didático a respeito da pontuação.

Segundo esse especialista, o objetivo das escolas é levar os educandos a dominarem a modalidade culta escrita da língua, propiciando instrumentos e exercícios que os façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas, sabendo usá-las em cada situação. Ademais, a relação entre gramática e saber gramatical deve ser articulada com as noções de texto e discurso, exigindo dos professores conhecimento de maneira aprofundada dos conteúdos gramaticais e sua intersecção com a língua em uso.

De acordo com Franchi (2006), para se iniciar um trabalho gramatical de qualidade, é preciso pensar no processo em que o educando não seja um interlocutor passivo, sem nenhum conhecimento prévio; ao contrário, como o aluno já possui uma gramática internalizada, deve-se considerá-lo como agente ativo do seu próprio conhecimento, sendo sujeito corresponsável pela aprendizagem. Sob outro aspecto, o docente precisa ter um estofo para poder fazer um trabalho de qualidade, produzindo situações de aprendizagem efetivas. Desse modo, o profissional não pode ter uma atitude ingênua, pois precisa conhecer a fundo os conteúdos gramaticais, podendo, assim, questionar também as propostas didáticas presentes nos LDP, complementando possíveis lacunas ou corrigindo possíveis equívocos.

Nesse ponto, não há dúvidas sobre a necessidade do ensino da gramática normativa na escola; mas, a questão que se levanta é a maneira de ensinar, ou seja, o caminho didático-pedagógico para fazer os educandos se apropriarem de uma das modalidades linguísticas prestigiada pela sociedade.

Lopes-Rossi (2010) considera a necessidade de refletirmos sobre a gramática normativa a partir de suas peculiaridades, das quais destacamos um aspecto relacionado à temática da nossa pesquisa: a pontuação. Nesse caso, a autora destaca que, nos PCN (BRASIL, 2001), expressões como “ensino de gramática” ou “ensino de conteúdos gramaticais” não aparecem explicitamente, ficando subentendida a presença desse assunto em todas as atividades de reflexão sobre a língua. Embora não utilize diretamente termos explícitos, o documento também não rejeita a possibilidade de atividades metalinguísticas sobre os conteúdos gramaticais, exercícios que acabam por exigir habilidades de observação, descrição e categorização da língua.

Sendo inclusos dentro do que o documento chamou de *prática de análise linguística*, esses parâmetros vieram ilustrar aos professores uma mudança na concepção de ensino, a

partir da articulação das atividades *metalinguísticas* e *epilinguísticas*, em diálogo com os dois eixos básicos dos conteúdos de Língua Portuguesa: a) uso de língua oral e escrita; b) reflexão sobre a língua e linguagem.

Como o próprio documento afirma (BRASIL, 2001), a *prática de análise linguística* não pode ser concebida apenas como uma mera troca de nomenclaturas. Essa mudança implica pensarmos que a reflexão linguística permite aos educandos compreender as regularidades linguísticas a partir de um conhecimento gramatical internalizado. Dessa maneira, é necessária a articulação entre atividades epilinguísticas (que condizem com as habilidades de escutar, ler, produzir textos) e atividades metalinguísticas, que envolvem tarefas de observação, descrição, categorização dos fenômenos linguísticos.

Ter como base as *práticas de análise linguística* a partir da junção de atividades epilinguísticas e metalinguísticas implica um ensino que privilegie a descrição, a reflexão e a prescrição. De maneira sucinta, o viés descritivo objetiva apresentar todos os aspectos da língua (estrutura, forma, funcionamento) nas várias situações de uso; o viés reflexivo vislumbra levar os educandos a perceberem os dispositivos de funcionamento da língua em diversas situações, não havendo ainda necessidade de que saibam as nomenclaturas fixadas pela gramática normativa; por fim, a perspectiva prescritiva compreende a variedade padrão da língua prestigiada pela sociedade da época, sendo valorizado o conhecimento explícito de regras, classificações e nomenclaturas.

Entre os objetivos gerais de língua materna para o Ensino Fundamental elencados pelos PCN (BRASIL, 2001), chamou-nos a atenção a preocupação com o uso dos conhecimentos apreendidos por meio da análise linguística que possibilitem ampliar a competência crítica e a reflexão do uso da língua em práticas sociais. Para tanto, esse documento estabeleceu princípios organizadores que deram novos parâmetros para a aprendizagem da língua materna.

Os conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa nos PCN (BRASIL, 2001) são organizados e articulados em dois eixos básicos: (a) uso da modalidade oral e escrita e (b) reflexão sobre a língua e linguagem. No primeiro eixo, visa-se à prática de escuta e de leitura de texto, bem como à produção de textos orais e escritos.

No que tange ao eixo de reflexão a respeito da língua, vislumbra-se uma prática de análise linguística com vistas ao aprimoramento das competências linguísticas, conforme o estudo da: “1.variação linguística: modalidades, variedades e registros; 2.organização

estrutural dos enunciados; 3.léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos” (BRASIL, 2001, p.134).

Com relação ao escopo de ensino, mais especificamente ao processo de análise linguística, almeja-se que os educandos constituam uma gama de conhecimentos sobre o sistema linguístico para a utilização na produção, escuta e leitura de textos. Além disso, o documento propõe que os aprendizes se apropriem dos elementos procedimentais e conceituais indispensáveis para a análise linguística, sendo capazes de discernir entre as formas da língua mais populares em contraposição às normas estabelecidas por grupos privilegiados.

Dentro desse contexto específico da prática de reflexão sobre a língua por meio da análise linguística, encontramos nos PCN (BRASIL, 2001) uma primeira referência específica aos sinais de pontuação, no segmento destinado às práticas de produção de texto. Na seção de *Produção de Textos Escritos* são dispostos diversos elementos, entre os quais a utilização de marcas de segmentação, como “a pontuação (ponto, vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências); outros sinais gráficos (aspas, travessão, parênteses)” (BRASIL, 2001, p.152).

Chamou-nos a atenção a distinção que o documento faz entre os sinais de pontuação e outros sinais, pois coloca as aspas, o travessão e os parênteses em outro patamar que não o grupo direto das pontuações, deixando de explicitar os motivos dessa separação. Desse modo, retomando a questão da heterogeneidade do conceito de pontuação observado nas gramáticas contemporâneas (conforme reflexões no primeiro capítulo desta tese), esse documento norteador parece parcialmente similar ao posicionamento de algumas gramáticas prescritivo-normativas que compreendem a pontuação como sinais gráficos. É o caso da *Gramática Metódica da Língua Portuguesa* (ALMEIDA, 2002) e *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (AZEREDO, 2010). Nesse ponto, cabe uma reflexão sobre se essa heterogeneidade conceitual encontrada nas gramáticas e nos PCN (BRASIL, 2001) pode também influenciar a constituição das propostas a respeito da pontuação nos LDP, conforme verificaremos em nossas análises.

Ademais, o documento prescreve a “utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação” (BRASIL, 2001, p. 154). Aqui vemos explicitamente um exemplo de prática de análise linguística, no qual há uma clara referência à articulação entre atividades

epilinguísticas para chegar até as atividades metalinguísticas. Desse modo, é necessário utilizar aquilo que o aprendiz já sabe, a partir de sua gramática internalizada, para chegar às atividades mais complexas sobre as regras de pontuação encontradas no viés normativo-prescritivo.

Dada a importância desse tema para a discussão do nosso trabalho, uma vez que analisaremos as propostas didáticas de pontuação nos LDP, faz-se pertinente um aprofundamento sobre a questão gramatical, de maneira geral, e sobre a pontuação nos documentos oficiais relacionados à educação brasileira.

2.2. Sinais de pontuação: o que dizem os documentos oficiais?

Orientados por nossas questões de pesquisa, resolvemos nos aprofundar na temática dos conhecimentos linguísticos nos documentos oficiais, mais especificamente sobre a pontuação. Para tanto, como os LDP precisam se ater aos editais e a todas as leis que parametrizam a educação brasileira, iniciamos nossa reflexão a partir do que assevera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB (BRASIL, 2010a). Nesse documento, o Título III trata do direito à educação e do dever de educar. Tendo como foco a questão do nosso objetivo de pesquisa, o art. 4, item IX, afirma a necessidade e obrigatoriedade de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimos, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010a, p. 10).

Esse item aponta a exigência do *mínimo* de qualidade de ensino, mas a questão torna-se deveras subjetiva, uma vez que não há uma indicação objetiva de qual seria esse mínimo divulgado na lei. Aqui, trazemos para problematização o estabelecimento dos conteúdos mínimos que os materiais didáticos devem ter, bem como o que os educandos precisam saber para estar em determinado ano escolar. Dessa maneira, mais do que as prescrições genéricas apontadas por esses documentos, acreditamos que uma das maneiras de melhorar a qualidade de aprendizagem dos educandos é construir descritores de conteúdos mínimos a serem ensinados, para que, assim, alunos, pais e toda a comunidade escolar saibam o que de fato um educando precisa apreender em cada ano escolar.

Refletindo sobre esse documento, constatamos que não há indicação direta dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano escolar. Dessa forma, parece ficar a cargo das unidades federativas essa tarefa, sendo prescrito pela Constituição Federal (BRASIL, 1988),

no artigo 211, § 4º, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios organizem em regime de colaboração seus sistemas de ensino, tendo em vista também que o Brasil é uma república federativa. Mais especificamente a respeito do currículo, a LDB (BRASIL, 2010a) disponibiliza o Título IV – *Da organização da educação nacional*. Nessa parte, o art. 9 faz menção à temática dos conteúdos, prescrevendo a ideia de:

IV – estabelecer, em colaboração com estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 2010a, p. 12-13).

Sobre esse aspecto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010b), doravante DCN-EF, também não sugerem nenhuma organização específica do conteúdo para cada disciplina ou ano escolar correspondente.

Resumidamente, esse documento indica que o Ensino Fundamental deverá ser gratuito e de qualidade, sendo direito público subjetivo e dever do Estado. Percebe-se que o vocábulo qualidade acaba por ser algo subjetivo, uma vez que, para garantir o pleno domínio da leitura e escrita na idade correspondente, é preciso traçar metas e também objetivos claros a serem alcançados, que possam ser verificados por meio de diferentes instrumentos avaliativos. Como não há ainda um balizador, em nível nacional, que exprima detalhadamente quais conteúdos devem ser ensinados e aprendidos em cada ano escolar, as resoluções e leis acabam por ficar apenas no papel, deixando de influenciar positivamente os resultados das avaliações nacionais e internacionais.

Promovida pelo Ministério da Educação e promulgada pela instituição do Plano Nacional de Educação, doravante PNE (BRASIL, 2014), iniciou-se, na metade de 2014, a discussão para elaborar um currículo nacional comum. O debate a respeito dessa questão já se estende há alguns anos, e essa elaboração é prevista desde a publicação da LDB (BRASIL, 2010a), em seu artigo 26. Assim, a estruturação dessa Base Nacional Comum Curricular irá subsidiar as propostas de estados e municípios e o Plano Político-Pedagógico de cada unidade escolar.

Pela nossa experiência empírica como docente do Ensino Básico, por cerca de quase dez anos, tanto na rede estadual quanto municipal paulistas, no início de cada ano letivo os professores reuniam-se para decidir os conteúdos a serem ministrados no ano letivo, organizando-os por bimestre. Nesse sentido, muitas vezes o LD de cada disciplina era a base

de elaboração dos currículos, como uma espécie de documento norteador, pois seriam os materiais didáticos fundamentais utilizados por professores e alunos.

Considerando que os professores de cada escola possuem autonomia para escolher a coleção didática, conforme a avaliação da maioria do corpo docente, cada unidade escolar elege uma coleção diferente, dentro das opções oferecidas pelo governo e que certamente possuíam suas peculiaridades e organização didática própria. Esse processo pode acarretar problemas, caso o aluno mude de escola ou rede de ensino.

Com a instituição de avaliações estaduais e nacionais para aferição de aprendizagem, no final do século passado, algumas redes³² começaram a delinear suas próprias propostas e currículos. A partir da autonomia garantida por lei, essas redes não apenas criaram seu currículo unificado, como também começaram a elaborar materiais didáticos de acordo com os conteúdos elencados para cada ano escolar; é o caso, por exemplo, do Estado de São Paulo³³. O objetivo dessas redes, além melhorar a qualidade da educação em seus Estados, é garantir a evolução nas avaliações e o controle das unidades escolares. Assim, um aluno da mesma rede pode mudar de período, ou até mesmo de cidade, que provavelmente estará, em teoria, tendo os mesmos conteúdos.

Com isso, além dos milhões que o governo federal investe, distribuindo as coleções didáticas nas escolas públicas, também há a distribuição de outros materiais pelas redes estaduais, como apostilas, dispendendo um gasto de duas esferas públicas para um mesmo fim, o aprendizado dos alunos. Estabelecem-se, em nossa visão, gastos desnecessários, pois o governo federal, por meio do PNLD, distribui trienalmente as coleções didáticas.

Temos que levar em consideração que o país é uma república federativa, na qual cada estado tem autonomia para definir seu próprio currículo. No Estado de São Paulo (com maior número de alunos matriculados no país), houve a criação de um documento único estadual na primeira década do século XXI, denominado *Currículo do Estado de São Paulo – Linguagens, códigos e suas tecnologias*³⁴ (SÃO PAULO, 2010). Nesse documento, observando especificamente a nossa temática de estudo para o EF – Anos Finais, houve a recomendação dos sinais de pontuação nos quatro anos escolares que compõem o último

³² Alguns exemplos são as redes estaduais de São Paulo, Espírito Santo e Goiás. Para consulta: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>; <http://www.educacao.es.gov.br/web/curriculobasicoescolaestadual2014.htm>; <http://novosite.seduc.go.gov.br:90/SitePages/home.aspx>.

³³ Para mais detalhes, vide: <http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>.

³⁴ Para consulta, vide <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/43/Files/LCST.pdf>

segmento do EF. Sendo apontado na parte dos *Conteúdos Gerais*, este conteúdo aparece da seguinte forma: 6º ano – 3º e 4º bimestres; 7º ano – 1º, 3º e 4º bimestres; 8º ano – 4º bimestre; 9º ano - 1º, 2º, 3º e 4º bimestres. Avaliamos como positiva a recomendação do ensino dos sinais de pontuação em todos os anos escolares que compreendem os Anos Finais, sendo enfatizado o trabalho de maneira mais ostensiva no 9º ano.

Apesar dessa recomendação, há apenas a sugestão de trabalho a partir do título *Pontuação*, sem nenhuma especificação de quais tipos de pontuação devem ser trabalhados em cada bimestre ou ano escolar, algo que talvez pudesse ser explicitado, deixando mais claro para alunos, pais, professores e gestores o que deve ser aprendido em questão de pontuação no final de cada ano escolar. Tal orientação poderia favorecer um planejamento docente mais adequado das ações de avaliação das dificuldades mais frequentes dos alunos, e consequente revisão da metodologia de ensino, permitindo a todos terem clareza do processo. Com isso, os professores poderiam, efetivamente, ajudar os educandos a adquirirem habilidades de colocação adequada da pontuação, produzindo efeitos de sentido adequados às diferentes situações de interação.

Tendo em vista essa limitação, algumas redes, tanto estaduais quanto municipais, acabam por investir em sistemas apostilados. No entanto, apesar do investimento dispendioso de milhões de reais, alguns problemas ainda perduram, pois, se um educando muda para redes estaduais diferentes, ou mesmo da esfera particular para a pública, e vice-versa, também encontrará grandes diferenças em relação ao conteúdo, persistindo o mesmo problema.

Exposta essa questão, percebemos também que a definição dos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos é influenciada por diferentes esferas, tornando-se um fator de disparidade em âmbito nacional. Com a aprovação e implementação, no ano de 2014, do PNE (BRASIL, 2014), estabeleceram-se 20 metas para serem cumpridas no decênio de 2014-2024. Desse modo, a concretização da Base Nacional Comum Curricular poderá ser um dos dispositivos para o cumprimento da meta 7, que é o de fomentar a qualidade da Educação Básica, sendo uma das estratégias

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014, s.p.).

Em nossas leituras e investigação a respeito da temática, a elaboração de uma base curricular nacional não vislumbra substituir a autonomia que os Estados, os municípios e as

unidades escolares possuem. No entanto, estabelecido em detalhes o que, minimamente, cada educando precisa aprender em cada ano escolar, isso irá auxiliar o balizamento de avaliações e a mudança das políticas públicas, incluindo novos editais e mudanças na constituição dos LD. Considerando os benefícios da instituição da Base Nacional Comum Curricular, o documento complementar o que já é disposto nos PCN (BRASIL, 2001) e também nas DCN-EF (BRASIL, 2010b), que não têm em sua essência a função de currículo.

Tendo conhecimento de que o Brasil é uma República federativa e que compete aos estados a delimitação do currículo, conforme suas necessidades, essa realidade constitui ainda algumas lacunas (como os conteúdos mínimos a serem apreendidos em cada ano escolar) que precisam ser sanadas por diversas ações políticas, entre as quais já citamos as discussões em andamento do PNE (BRASIL, 2014). Enriquecendo nossa discussão a respeito do assunto, a existência de um Currículo Nacional Comum já é algo concreto em algumas nações, considerando suas peculiaridades. Tendo como contraponto um país que tem a língua portuguesa como língua materna, Portugal (país cujo regime é uma República unitária) estabeleceu o Programa de Português do Ensino Básico³⁵ (PORTUGAL, 2009). Finalizado e publicado em março de 2009, o documento é resultado do trabalho conjunto de uma dezena de especialistas e apoio de órgãos de referência, como a Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Em sua estrutura, encontram-se as determinações gerais sobre o ensino da língua portuguesa, das quais destacamos as questões estruturantes, os fundamentos e os conceitos-chave. Ademais, também dispuseram a organização dos três ciclos, bem como os referenciais disponíveis.

Consultando esse documento curricular de referência no tocante ao nosso tema de pesquisa, concentrando-nos no 2º e 3º ciclos, que correspondem aos Anos Finais (6º ao 9º) em nosso país, observa-se explicitamente a abordagem da pontuação na organização programática. Assim, no 2º Ciclo, entre os resultados esperados, compreende-se a capacidade de o aluno “produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da ortografia e da pontuação” (PORTUGAL, 2009, p.78). Ademais, no 3º Ciclo, espera-se que o estudante seja capaz de:

³⁵ Para maiores informações, verificar em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=11>. Consulta realizada no 1º semestre de 2015.
Metas curriculares para o Português <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>

[...] produzir textos em português padrão, recorrendo a vocabulário diversificado e a estruturas gramaticais com complexidade sintáctica, manifestando domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão textuais e aplicando correctamente regras de ortografia e pontuação (PORTUGAL, 2009, p. 117).

Conforme se observa, em ambos os ciclos, a pontuação ocupa um espaço privilegiado no contexto da aprendizagem esperada do educando no final de cada etapa de estudos. Nesse Programa português, percebemos que os sinais de pontuação foram inseridos de maneira detalhada, ao longo dos anos escolares³⁶. A partir dessa organização, veem-se claramente referências à pontuação, havendo um espaço no qual se explicitaram as pontuações e os conhecimentos de regras de seu emprego para cada ciclo. Com esse detalhamento, há objetividade quanto àquilo que deve ser ensinado e apreendido, sendo um elemento norteador na construção de propostas e materiais didáticos, assim como dos LD.

Servindo esse documento como contraponto, não se vê ainda no Brasil algo semelhante, que explicita detalhadamente os conteúdos básicos das diferentes disciplinas, sendo a iniciativa portuguesa um dos exemplos para a elaboração de um Currículo Nacional Comum, a partir do PNE (BRASIL, 2014). Cabe ressaltar que não queremos comparar as duas nações, visto que são realidades distintas, com diferenças econômico-territoriais incomparáveis. No entanto, possuindo as duas nações o Português como língua materna, o modelo português constitui-se em uma espécie de contraponto ao que observamos até este momento nos documentos oficiais brasileiros que tratam da temática educacional.

Dando continuidade à nossa reflexão, ressaltamos que, no tocante ao exposto no Programa Português para o Ensino Básico (PORTUGAL, 2009), complementando esse documento, houve o engendramento das Metas Curriculares³⁷ (PORTUGAL, 2012a) para deixar ainda mais explícito o que deve ser aprendido em cada ano escolar³⁸. Com esse instrumento, gestores e professores possuem modos de parametrizar a aprendizagem básica e os conteúdos mínimos a serem trabalhados nas disciplinas, facilitando o planejamento e as questões relacionadas aos diagnósticos e avaliações internas e externas.

Considerando todas as peculiaridades a respeito da pontuação nos documentos oficiais analisados, adentramos nas reflexões sobre os documentos ligados à constituição do nosso

³⁶ Conforme tabela anexa, p. 212.

³⁷ Gabinete do Ministro, despachos n.º 15971/2012 e n.º 10874/2012, publicados no Diário da República, 2.ª série, n.º 155, de 10 de agosto de 2012, referentes à homologação das Metas Curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico (PORTUGAL, 2012b).

³⁸ Vide tabela em anexo, p. 214.

material de investigação, os LDP, nos quais nos aprofundaremos especificamente nas propostas de ensino sobre os sinais de pontuação.

2.3. Programa Nacional do Livro Didático: Edital e Guia do PNLD (triênio 2011-2013)

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um dos projetos desenvolvidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE³⁹). De acordo com informações disponibilizadas no portal eletrônico do órgão, o FNDE é uma autarquia federal criada na década de 60 e tem por missão dar suporte à Educação Básica por meio de assistência técnica e financeira, executando as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Entre esses programas está o PNLD, programa atualmente organizado em ciclos trienais alternados que subsidia o trabalho docente, distribuindo aos estudantes do ensino público não apenas as coleções de livros didáticos, mas também acervos de obras literárias e dicionários. A partir de 1996, o PNLD instituiu uma etapa de avaliação prévia dos LD, feita por especialistas de cada área.

Usualmente indicados por meio das universidades, esses avaliadores são, às vezes, criticados por não conhecerem o cotidiano escolar e da sala de aula (SAMPAIO; CARVALHO, 2010). Embora tenhamos consciência de que nesse processo possa haver falhas, ainda assim é um meio mais adequado, parece-nos, para fazer a triagem dos materiais que serão levados para a escolha dos professores, em todas as escolas públicas do país. Nesse processo, não basta ser aprovado pelos especialistas indicados pelo governo; é também preciso ser escolhido pelos docentes em casa unidade escolar.

Para o funcionamento do PNLD, tem-se a sistematização das seguintes etapas: (1) adesão das redes de ensino; (2) publicação dos editais; (3) inscrição das editoras; (4) triagem e avaliação das coleções; (5) divulgação do Guia do PNLD; (6) escolha dos professores nas escolas; (7) pedido das escolas pela internet; (8) aquisição das obras, feita por contrato pelo governo federal; (9) processo de produção das obras; (10) análise da qualidade física dos materiais; (11) distribuição feita pelos Correios; (12) recebimento nas escolas.

Compreendidas essas informações, também é necessário discutir o edital do PNLD (BRASIL, 2008), que prescreveu as orientações necessárias para que os LDP pudessem

³⁹Vide: <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>

participar do Programa Nacional do Livro Didático, triênio 2011-2013. Esse outro documento objetivou convocar os titulares de direito autoral para inscrever suas obras no processo de avaliação e seleção das coleções didáticas destinadas às escolas públicas brasileiras.

O edital do PNLD (BRASIL, 2008) prescreveu a estruturação mínima das coleções didáticas, explicitando também as condições de participação, procedimentos e processo de avaliação, seleção das obras. Além disso, divulgou os princípios e critérios avaliativos para cada disciplina, de acordo com o nível de ensino. Cabe ressaltar que essa condição estabelecida pelo adjetivo *mínimo* para o engendramento das coleções é um índice linguístico que nos permite refletir sobre as diferenças essenciais para que cada autor, ou editora, consiga se destacar, ao propor a elaboração de um livro didático em determinada disciplina. A partir desse ponto, deve haver um trabalho de singularidade para se destacar perante o público-alvo, vislumbrando uma avaliação positiva dos técnicos responsáveis pela triagem, bem como a escolha dos professores de Língua Portuguesa, nas milhares de escolas públicas espalhadas pelo país.

A partir dos princípios e critérios de avaliação para o componente curricular de Língua Portuguesa no edital do PNLD (BRASIL, 2008), percebem-se orientações específicas de ensino para os quatro anos finais do Ensino Fundamental, entre as quais chamamos a atenção para os novos modelos de reflexão sobre a utilização da linguagem em uso e a sistematização dos conhecimentos linguísticos. Especificamente sobre a aprendizagem dos conteúdos de língua materna nos Anos Finais, o edital recomenda que os alunos possam dominar as normas urbanas de prestígio (especialmente em sua modalidade escrita). Ademais, também prescreve que as atividades de análise e reflexão sobre a língua sejam pertinentes à compreensão do funcionamento da linguagem.

Esse documento ainda orienta que a prática de reflexão linguística e descrição gramatical deve ser justificada nas coleções didáticas, em consonância com os textos oriundos das condições reais da língua em uso, evitando construções didáticas artificiais. Com relação às coerções relativas ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, exige-se que os LDP abordem os conhecimentos linguísticos, articulando leitura, escrita e exercícios com ênfase na oralidade, visando ao aprofundamento dos conceitos elencados para estudo em cada unidade didática.

Especificamente sobre o PNLD, triênio 2011-2013, de acordo com informações divulgadas no endereço eletrônico⁴⁰ do Programa, com relação aos dados estatísticos, foram investidos, para o Ensino Fundamental, R\$ 893 milhões, aplicados em: 29.445.304 alunos atendidos, 129.763 escolas beneficiadas e 118.891.723 livros distribuídos. No caso específico da disciplina de Língua Portuguesa, foram adquiridas 13.808.389 unidades no valor total⁴¹ de R\$ 90.760.530,00. A partir desses dados contextuais, acrescentamos em nossas discussões outro importante documento que influencia a escolha dos professores e a compra dos livros selecionados pelo governo federal.

Editado pela Secretaria de Educação Básica, sob responsabilidade do Ministério da Educação, o Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010c) é um importante documento que apresentou as coleções didáticas pré-selecionadas para o triênio 2011-2013.

Em um mercado editorial que movimenta milhões de reais por ano, recursos públicos gastos por meio do FNDE, a escolha final das coleções é feita pelos docentes das escolas públicas, que têm como referência as indicações apontadas no Guia do PNLD (BRASIL, 2010c), tornando-se este um documento de referência, capaz de interferir, muitas vezes, na escolha dos professores.

No caso específico do PNLD de Língua Portuguesa para o triênio 2011-2013, no ano de 2010, a instituição responsável pela avaliação foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Composta por renomados especialistas da Área de Língua Portuguesa, a equipe responsável pela apreciação dos materiais foi estruturada pela comissão técnica, coordenação institucional, coordenação geral de área, coordenação adjunta, leitura crítica e revisão, bem como por dezenas de avaliadores especialistas.

Quanto ao aspecto estrutural do Guia, o material foi dividido nas seguintes partes: Introdução; Critérios comuns; Critérios específicos; Sobre as coleções resenhadas no documento; Roteiro para análise e escolha de livros didáticos de português (LDP); Ficha de análise e Resenhas das coleções.

Na Introdução, apresentou-se a relação entre os anos finais do Ensino Fundamental de nove anos e o livro didático. Nessa parte, houve uma explicitação sobre o prazo de conclusão para ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, proposta iniciada em 2004 e que teve 2010 como ano limite para efetivação da lei 11.274, de 06/02/2006.

⁴⁰ <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>

⁴¹ Conforme anexo, na página 208.

Com a inserção da criança de seis anos de idade no início do Ensino Fundamental, houve a ampliação de um ano escolar, passando as séries de 1ª a 8ª a serem denominadas 1º ao 9º ano, divididos oficialmente, pelo Conselho Nacional de Educação⁴², em duas partes: Anos Iniciais (1º ao 5º anos) e Anos Finais (6º ao 9º anos).

Esse documento tem por objetivo subsidiar a escolha, pelos professores da rede pública, das coleções aprovadas no processo avaliativo oficial. Para tanto, discorre a respeito desse processo, explicitando os critérios por meio dos quais os LDP foram analisados e avaliados. Dentre as coleções inscritas, foram aprovadas as que atenderam as exigências impostas pelos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas, bem como pelos critérios específicos da área de Língua Portuguesa.

A respeito dos critérios comuns, as coleções precisavam respeitar a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que parametrizam o EF, dentre as quais citamos: Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2010a), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010b) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001).

Dentre os critérios gerais para estruturação do LDP, as coleções deveriam se adequar aos princípios éticos indispensáveis à construção da cidadania e ao convívio social. Os materiais precisariam ter coerência na abordagem teórico-metodológica, na estrutura editorial e no projeto gráfico, tendo em vista os objetivos e a abordagem didático-pedagógica proposta. Além disso, deveriam estar atualizados com as contribuições científicas recentes divulgadas na área, adequando-se corretamente os conceitos utilizados na coleção. Por último, as coleções tinham que apresentar um *Manual do professor*, em consonância com a linha pedagógica apresentada.

Com relação aos critérios específicos para aprovação das coleções, pressupõe-se que o educando chegue ao final do EF tendo se apropriado do processo de letramento e

⁴² Conforme informações divulgadas no site oficial do Ministério da Educação, o atual Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão colegiado integrante do Ministério da Educação, foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, com a finalidade de colaborar na formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação. As Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, que compõem o Conselho, são constituídas cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos em cada Câmara, respectivamente, o Secretário de Educação Fundamental e o Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, nomeados pelo Presidente da República. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/>.

alfabetização, cabendo, nessa etapa de aprendizagem, o aprofundamento e ampliação do seu conhecimento da língua materna, nas modalidades oral e escrita. Espera-se que, ao final dessa etapa de escolarização, o aluno possua habilidades básicas na escrita e na oralidade e que possa exercer plenamente sua cidadania.

Considerando essas recomendações gerais e específicas, no que tange ao ensino de língua materna, as coleções didáticas devem atentar também para o desenvolvimento da oralidade e a apropriação da competência escritora dos alunos dos anos finais:

Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica dos livros didáticos de Português (LDP) a eles destinados. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas (BRASIL, 2010c, p. 20, grifos dos autores).

Considerando esses elementos necessários à organização dos volumes didáticos, as coleções de LDP precisariam se ater aos critérios específicos para o componente curricular de Língua Portuguesa, no que tange: (1) à natureza do material textual selecionado; (2) ao trabalho com o texto (leitura e produção de textos escritos); (3) ao trabalho com a oralidade; (4) ao trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Especificamente sobre esse último critério, tendo em vista nosso objeto de pesquisa, o trabalho com os conhecimentos linguísticos propostos pelos LDP deve fazer o educando refletir a respeito das especificidades da língua. Para tanto, recomenda-se que os conhecimentos linguísticos trabalhados nas atividades didáticas privilegiem situações de uso e sejam articulados com a leitura e produção textual. Além disso, essas atividades precisam respeitar as variações linguísticas e estimular a reflexão sobre os conceitos abordados em cada volume.

A partir desses critérios específicos para o componente curricular de Língua Portuguesa, no que tange ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, verificamos que essas exigências estão em sintonia com um trabalho de análise linguística, ou seja, uma sequência didática que envolva atividades epilinguísticas e metalinguísticas, como sugerem os PCN (BRASIL, 2001).

Sobre as coleções resenhadas no Guia do PNLD (BRASIL, 2010c), houve a inscrição de vinte e seis para apreciação da comissão avaliadora, sendo aprovadas dezesseis delas. Segundo os dados disponibilizados no documento, o número de aprovação das coleções foi menor do que nos editais do PNLD anteriores, tendo em vista os critérios dispostos no Guia.

De acordo com esse documento, quanto ao tratamento didático estruturado dos conteúdos curriculares básicos nas dezesseis coleções aprovadas, percebe-se a recorrência de quatro tendências metodológicas: *vivência*, *transmissão*, *uso situado*, *construção/reflexão*.

Resumidamente, a metodologia de cunho *vivencial* refere-se ao objetivo de fazer o educando aprender os conteúdos por meio da vivência escolar, exigindo que professores e alunos tenham clareza dos objetivos traçados. É considerada uma metodologia *transmissiva* quando o aprendizado de um determinado conteúdo é dado por assimilação, constatada por meio de apresentação de conceito, exemplo e exercícios de verificação.

Em uma terceira possibilidade metodológica, consideram-se as coleções que utilizam o *uso situado*, quando a proposta de ensino dos conteúdos baseia-se no uso contextualizado, a partir de uma temática determinada. Por último, considera-se uma metodologia de *construção/reflexão* quando estimula os educandos a refletirem, fazendo-os desenvolver diferentes habilidades.

Considerando as metodologias existentes nas obras aprovadas, cada coleção pode apresentar uma abordagem metodológica específica, ou diferentes abordagens. A respeito dos princípios organizadores, o Guia do PNLD (BRASIL, 2010c) apresentou três elementos norteadores utilizados nas obras aprovadas e resenhadas: tema, gênero e/ou tipo de texto, projetos. As coleções poderiam estruturar-se por apenas um princípio ou mesclar elementos diferentes.

Após esses aspectos teórico-metodológicos, esse documento explicitou os cuidados para a escolha dos LDP nas unidades escolares. Nesse aspecto, alertou os professores de que o processo não é simples e requer responsabilidade nesse momento importante da troca dos materiais instrucionais nas escolas públicas brasileiras, pois serão utilizados por no mínimo três anos.

Para a avaliação dos docentes, o documento dispôs dois anexos que fizeram parte do Guia. No anexo 1, estabeleceu-se o roteiro para que os professores escolhessem os livros já analisados e selecionados em primeira instância pelos especialistas. O Guia lembrou aos docentes que os materiais didáticos avaliados para o PNLD não são apenas banco de

atividades, mas trata-se de um projeto de ensino e aprendizagem que leva em conta os documentos oficiais parametrizadores da educação no país.

O documento sugeriu a organização do processo e as etapas de escolha, explicitando detalhadamente cada uma delas: (1) leitura e discussão coletivas do Guia; (2) seleção e triagem de 04 coleções, conforme a necessidade da escola e do público-alvo; (3) análise de pelo menos uma unidade inteira de cada volume; (4) por último, discussão das análises, conforme o tempo disponível, resultando, ao final do processo, na escolha de duas coleções (1ª e 2ª opções) pelos professores de língua portuguesa da unidade escolar.

Nessa parte, observou-se que as fichas avaliativas apresentaram aos docentes os critérios para avaliação: (1) conjunto de textos; (2) trabalho com leitura; (3) produção de textos; (4) linguagem oral; (5) conhecimentos linguísticos. O documento forneceu também uma tabela para análise das unidades do LDP, na qual sugeriu parâmetros para organizar a escolha das coleções didáticas. Elencamos, em forma de perguntas, as recomendações de avaliação das atividades sobre conhecimentos linguísticos que interessam especificamente para esta tese: (1) Possuem peso menor que as relativas à língua oral, produção escrita e leitura? (2) Estão relacionadas às situações de uso? (3) Respeitam e consideram a diversidade regional e social da língua, situando as normas urbanas de prestígio nesse contexto linguístico? (4) Estão articuladas às demais atividades, ou as subsidiam direta ou indiretamente? (5) Promovem a reflexão e propiciam a construção dos conceitos abordados?

O anexo 2 apresentou as fichas de análise, divididas em três partes. A primeira refere-se à identificação geral, ou seja, descrição e características gerais da coleção. Na segunda, há os quadros com a análise avaliativa versando sobre: (a) abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção; (b) adequação da coleção à linha pedagógica declarada; (c) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (d) respeito à legislação e observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania; (e) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção. Por último, a terceira parte apresenta a síntese avaliativa.

No que tange ao nosso interesse de pesquisa, observamos as recomendações de avaliação sobre: (1) a coletânea de textos usados para a leitura; (2) leitura; (3) produção de texto escrito; (4) oralidade; (5) conhecimentos linguísticos; (6) atividades. Desses itens, destacam-se as fichas avaliativas referentes aos conhecimentos linguísticos e atividades, pois

estão ligadas diretamente ao nosso objeto de investigação, ou seja, o estudo da apresentação teórica e exercícios sobre os sinais de pontuação.

Após a disponibilização desses parâmetros avaliativos, iniciam-se as resenhas de cada coleção selecionada pelo PNLD (triênio 2011-2013). A tabela a seguir apresenta a lista das coleções resenhadas:

Tabela 8: Coleções de LDP aprovadas pelo PNLD (2011-2013)

	COLEÇÃO	EDITORA	AUTOR(ES)
1	A aventura da linguagem	Dimensão	Luiz Carlos Travaglia Maura Alves de Freitas Rocha Vânia M. Bernardes Arruda Fernandes
2	Diálogo	FTD	Eliana Santos Beltrão Tereza Gordilho
3	Língua Portuguesa – Linguagem e Interação	Ática	Carlos Emílio Faraco Francisco Marto de Moura José Hamilton Marusco Junior
4	Linguagem: criação e interação	Saraiva	Cássia Garcia de Souza Márcia Paganini Cavéquia
5	Para ler o mundo – Língua Portuguesa	Scipione	Graça Sette Maria Ângela Paulino Rozário Starling
6	Para viver juntos – Português	Edições SM	Ana Elisa de Arruda Penteadó Cibele Lopresti Costa Eliane Gouvêa Lousada (et alli)
7	Português – a arte da palavra	AJS	João Carlos Rocha Campos Flávio Nigro Rodrigues Gabriela Rodella de Oliveira
8	Português – Ideas & Linguagens	Saraiva	Dileta Delmanto Maria da Conceição Castro
9	Português: uma proposta para o letramento	Moderna	Magda Soares
10	Português: linguagens	Saraiva	William Roberto Cereja Thereza Cochar Magalhães
11	Projeto Eco – Língua Portuguesa	Positivo	Cristina Soares de Lara Azeredo
12	Projeto Radix - Português	Scipione	Ernani Terra Floriana Toscano Cavallette

13	Trabalhando com a linguagem	FTD	Givan Ferreira Isabel Cristina Cordeiro Maria Aparecida A. Kartes (et alli)
14	Trajelórias da palavra – língua portuguesa	Scipione	Celina Diaféria Mayra Pinto
15	Tudo é linguagem	Ática	Ana M. Trinconi Borgatto Terezinha Costa Hashimoto Bertin Vera Lúcia de Carvalho Marchezi
16	Viva Português	Ática	Elizabeth Marques Campos Paula Cristina Cardoso Sílvia Letícia de Andrade

Ao todo, foram nove editoras participantes. Percebe-se pela tabela que cinco delas (Dimensão, Edições SM, AJS, Moderna, Positivo) tiveram apenas uma coleção aprovada, sendo que as outras quatro conseguiram aprovar duas (FTD) ou até três coleções (Ática, Saraiva, Scipione). Segundo dados divulgados pelo Guia (BRASIL, 2010c), 26 coleções participaram do processo avaliativo, sendo reprovadas 38,46% (10 coleções ao todo). Das que foram aprovadas para o triênio 2011-2013, quatro coleções apareceram pela primeira vez no programa.

As resenhas sobre essas coleções, de um modo geral, foram estruturadas da mesma forma. Em primeiro lugar, apresentou-se uma visão geral da coletânea, na qual os pareceristas abordaram criticamente os aspectos ligados à leitura, produção de texto, linguagem oral, conhecimento linguístico, bem como o manual do professor. Um quadro esquemático apresenta a síntese da resenha, em que foram colocados: os pontos fortes, os pontos fracos, destaque da coleção, adequação ao tempo escolar e apreciação sobre o manual do professor.

Os avaliadores do PNLD analisaram os eixos de ensino, descrevendo o que cada volume apresentou de conteúdo, gêneros/tipos textuais. Elencaram as capacidades desenvolvidas no conjunto da coleção e dentro de cada volume. Por fim, apresentaram as possíveis sugestões de aprimoramento em sala de aula dos pontos fracos de cada coleção didática. A partir dessa classificação avaliativa das coleções, estabelecemos nosso critério delimitativo para a seleção do nosso *corpus*, levando em consideração os pontos fortes e fracos das coleções com relação à abordagem dos conhecimentos gramaticais.

Sobre os pontos fortes, constatou-se que foram enaltecidas as coleções e o trabalho com os textos. Outro aspecto em destaque foi a articulação entre leitura e produção de textos em diversas coleções. No entanto, apenas a coleção *Português: uma proposta para o*

letramento (SOARES, 2002) teve destacada a articulação entre leitura, produção de textos e exploração dos conhecimentos linguísticos, fato esse que nos chamou a atenção, despertando nosso interesse em analisá-la.

Com relação aos pontos fracos destacados nas coleções, chamaram-nos a atenção dois aspectos: o trabalho com a oralidade e o enfoque dado aos conhecimentos gramaticais. Das 16 coleções, 12 tiveram um ou dois aspectos apontados como não satisfatórios no engendramento dos volumes didáticos. Atentando às coleções que tiveram a questão gramatical como ponto fraco, observou-se que quase todas deram enfoque aos conhecimentos linguísticos, sendo a coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) a única apontada pela ênfase dada aos conteúdos morfosintáticos, termo usado especificamente para essa coleção.

Observando as 16 coleções selecionadas, percebe-se que o conteúdo da pontuação não foi distribuído de maneira uniforme, estando presente em todos os quatro volumes didáticos (6º ao 9º anos), em apenas 5 coleções. De outra maneira, as demais obras que foram selecionadas pelo PNLD estruturaram a temática da pontuação de modo heterogêneo, colocando-a em um, dois e/ou até três volumes, podendo estar presente no início (6º e 7º anos) ou no final (8º e 9º anos).

Tabela 9: A distribuição da pontuação nos volumes das coleções aprovadas

	COLEÇÃO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
1	A aventura da linguagem	X	X	X	X
2	Diálogo				
3	Língua Portuguesa – Linguagem e Interação	X	X	X	
4	Linguagem: criação e interação	X	X	X	X
5	Para ler o mundo – Língua Portuguesa			X	X
6	Para viver juntos - Português				
7	Português – a arte da palavra		X		
8	Português – Ideas & Linguagens	X	X	X	X
9	Português: uma proposta para o letramento	X	X		
10				X	

	Português: linguagens				
11	Projeto Eco – Língua Portuguesa	X	X	X	X
12	Projeto Radix – Português	X			
13	Trabalhando com a linguagem	X	X	X	X
14	Trajelórias da palavra – língua portuguesa	X	X		X
15	Tudo é linguagem		X	X	
16	Viva Português	X	X		X

Pelo que percebemos na tabela, essa particularidade sobre os sinais de pontuação nos volumes didáticos levanta outras questões sobre as quais tentaremos refletir no decorrer do nosso trabalho: Quais sinais de pontuação foram privilegiados em cada volume didático do *corpus* elencado? A distribuição do conteúdo nas coleções possui algum tipo de coerção ou fica a critério dos autores? Essa distribuição influenciou o engendramento das abordagens didáticas sobre a pontuação nos livros elencados?

Tendo essas questões para serem observadas ao longo das discussões, o capítulo seguinte apresenta o referencial teórico-metodológico, a partir das contribuições de Bakhtin e o Círculo, bem como os conceitos-chave elencados, que servirão de base para nossas análises dialógicas.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO CORPUS

Neste capítulo, discutimos os aportes teóricos que fundamentam a leitura e análise do *corpus*. Para tanto, adotamos como arcabouço teórico a Análise Dialógica do Discurso, doravante ADD, que tem como base as obras desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo⁴³, em especial Bakhtin/Voloshinov/Medviédev.

Desse modo, apresentamos os conceitos-chave que subsidiarão nossas discussões pelo viés dialógico, estruturando, assim, um breve percurso das noções de *enunciado concreto* e *relações dialógicas*. A partir dessa escolha, há a necessidade de explicitarmos a acepção que esses dois conceitos possuem pelo viés bakhtiniano, assim como sua constituição ao longo dos trabalhos publicados pelo Círculo.

A discussão sobre a questão das *categorias* não é nova, pois, séculos antes de Cristo, Aristóteles (1999), em sua obra *Organon*, discutiu sobre a lógica formal como instrumento integrante da filosofia e da ciência. No *Organon*, o pensador grego incluiu as categorias para estudo dos elementos do discurso, refletindo sobre a atribuição de predicados a um sujeito. Distinguindo os tipos de predicação, apresenta categorias como quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, posição, posse, ação e paixão. Desse modo, compreendemos que a discussão a respeito da própria noção de categoria dentro da obra do Círculo merece um pequeno espaço em nossa investigação.

Em suas reflexões a respeito das categorias de análise em Bakhtin, Fiorin (2010) assevera que uma análise baseada nos princípios bakhtinianos precisa ser considerada pela diferença que o autor russo estabeleceu entre a linguística e a metalinguística. Grosso modo, a linguística liga-se ao estudo da palavra abstrata no sistema, já a metalinguística seria uma disciplina nova, proposta pelo Círculo para complementar a linguística, compreendendo o estudo das práticas verbais concretas e das relações dialógicas entre enunciados. Ressaltamos, também, que a definição de um conceito pelo viés bakhtiniano não se dá em uma única obra, mas constitui-se ao longo dos escritos do Círculo.

Em termos organizacionais, este capítulo divide-se em três partes: 1) apresentação das contribuições teóricas bakhtinianas para a pesquisa e ensino de língua materna; 2) revisão do

⁴³ Como mencionado na introdução (p. 18-19, nota de rodapé 8), não nos ateremos à polêmica sobre a autoria das obras do Círculo, mesmo porque diversos trabalhos já se debruçaram sobre o assunto.

conceito de *enunciado concreto e relações dialógicas*; 3) delimitação e descrição do *corpus* à luz da perspectiva dialógica.

3.1. As contribuições de Bakhtin e o Círculo para a investigação sobre o ensino de línguas

Ao vislumbrarmos a problematização do ensino da língua materna, mais especificamente as atividades didáticas sobre a pontuação, encontradas nos LDP distribuídos para as escolas públicas, por meio do PNLD, apoiamo-nos nas ideias de Faraco e Castro (2000) sobre as fragilidades das abordagens prescritivo-normativas, as quais têm sido objeto de interesse não só da Linguística, como também de especialistas das mais diversas áreas.

Dentro desse contexto, percebe-se que sempre houve uma preocupação mais voltada para o aspecto prático do que teórico sobre a problemática; por outro lado, Faraco e Castro (2000) defendem a ideia de uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna a partir do arcabouço teórico desenvolvido pelo Círculo bakhtiniano, propondo uma articulação entre o conceito de *enunciado concreto* e a prática de análise linguística.

Partindo de alguns textos de referência do Círculo, como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999), doravante MFL, e *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010d), doravante PPD, observa-se a discussão sobre questões fundamentais a respeito da língua. Em confluência com tais questões, assim como uma das últimas publicações mais recentes em português, *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013), percebe-se um apoio teórico-metodológico a partir da ideia esboçada por Bakhtin.

Antes da versão para o nosso idioma, esse último texto era mais conhecido, entre iniciados e pesquisadores da teoria bakhtiniana no Brasil, por sua versão em língua inglesa. Fruto da tradução diretamente do russo⁴⁴ para o português, *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013) põe em pauta questões fundamentais a respeito das atividades didáticas, a partir da experiência e das práticas pedagógicas de um Bakhtin professor, quando este escreveu sobre os problemas do ensino da gramática nas escolas secundárias, na Rússia de seu tempo. Muito embora tais discussões tenham sido engendradas há décadas, parecem

⁴⁴ Tradução do original russo “Vopróssi stilístiki na uróках rússkogo iaziká v sriédnei chkóle”, em Mikhail M. Bakhtin, *Sobránie sotchinienií v semi tomákh* [Obras reunidas em 7 volumes], vol. 5, *Raboti 1940-kh – natchala 1960-kh godov* [Trabalhos dos anos 1940 ao começo dos anos 1960], Serguei G. Botcharov e Liudmila A. Gogotichvíli (Org.), Moscou, Russkie Slovári, 1997.

mais atuais do que nunca, uma vez que os pensamentos do autor trazem-nos a reflexão sobre algo tão contemporâneo, que é o (re)pensar o ensino da língua materna.

Em *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013), o pensador russo inicia suas anotações defendendo a posição de que não é adequado estudar as formas gramaticais sem levar em consideração a estilística, pois, na ausência desse trabalho conjunto, pode-se correr o risco de cair em uma prática denominada de *escolasticismo*⁴⁵, modelo de ensino baseado no *trivium* (nome atribuído no período medieval ao conjunto de três disciplinas ensinadas no percurso educativo: gramática, lógica e retórica).

Além disso, o teórico russo explicitou que poucos professores da sua época sabiam ou faziam o diálogo entre estilística e as formas gramaticais a serem estudadas. Nesse ponto, lembramos o caráter atual do texto, sendo a gramática um tema ainda controverso no ensino de línguas, fato confirmado, no Brasil, por meio de publicações recentes e, o que cabe ressaltar, oriundas de diferentes correntes teóricas na área de Linguística e Letras⁴⁶.

Na defesa de seu posicionamento, enquanto professor de língua russa nos poucos anos em que atuou no ensino regular, Bakhtin (2013) realizou uma análise contrastiva de alguns livros didáticos de sua época. Tal fato permitiu-lhe afirmar que a tentativa de elaboração de um trabalho pelo viés estilístico não alcançava sucesso, sobretudo, a partir de livros que traziam atividades de sintaxe, o que acabava por desorientar os professores. A partir dessa problemática, esboçou um plano metodológico diferenciado para os estudos gramaticais, associando o conteúdo da sintaxe a uma abordagem estilística.

O teórico embasou suas reflexões em conteúdos específicos, como a oração subordinada adjetiva e suas especificidades. Nessa perspectiva, sugeriu que, na maioria das vezes, nem os manuais, nem os professores conseguiam mostrar o objetivo de se aprender tal conteúdo e suas implicações na materialidade linguística. Na busca por uma solução ou abrandamento dessa situação, Bakhtin (2013) esboça, então, um projeto metodológico por meio de uma questão gramatical específica: o período composto por subordinação sem

⁴⁵ Derivado da Escolástica, o adjetivo refere-se ao método de ensino dominante das universidades medievais, em que dialogava o pensamento racional com a fé cristã (tendo como destaque a dialética). Para aprofundamento do tema, sugere-se a leitura de: JOSEPH, I. M. *O trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica*. São Paulo: É Realizações Editora, 2008.

⁴⁶ A título de ilustração, citamos algumas obras: BECHARA (2006); FRANCHI (2006); POSSENTI (2006) e SILVA (2006).

conjunção. Tal enfoque, segundo o autor, raramente aparecia nas produções dos seus alunos dos últimos anos escolares.

O autor analisou detalhadamente trezentas redações produzidas em sala de aula, bem como em lições de casa, por duas turmas de oitava série (1º ano do Ensino Médio) em que lecionava. Na mesma época, também verificou oitenta redações de alunos da 10ª série (3º ano do Ensino Médio).

Ao término da observação de todo o material, Bakhtin (2013) constatou que em pouquíssimos casos havia a utilização de período composto por subordinação sem conjunção. Esse fato apontava para o despreparo dos estudantes em séries anteriores, visto que não havia uma abordagem do valor estilístico relacionado ao ensino da gramática. Dessa forma, questionou a maneira de fazer o aluno perceber a importância dessa abordagem específica, apreciando o período composto sem conjunção, como um meio eficaz de expressão linguística. Para tanto, desenvolveu uma sequência metodológica tendo por base uma análise detalhada de três frases retiradas de autores consagrados da literatura russa: “1) *Triste estou: o amigo comigo não está.* (Púchkin); 2) *Ele começa a rir – todos gargalham.* (Púchkin); 3) *Acordei: cinco estações tinham ficado para trás* (Gógol)” (BAKHTIN, 2013, p. 30, grifos do autor).

Em sua proposta didática, o primeiro passo seria a mudança dos exemplos a partir da introdução de uma conjunção, sem alteração do sentido da frase. Na sequência, haveria uma troca dialogada em que os alunos teriam que expressar a diferença entre as frases originais e os exemplos modificados, atentando para os efeitos de sentido. No terceiro passo, haveria o estudo gradual das razões da perda de expressividade nos períodos alterados. No final do processo, os alunos tirariam suas próprias conclusões, a partir das trocas reflexivas em sala de aula, percebendo a relação lógica entre orações simples e compostas, sua carga entonacional, bem como a concisão das orações (conforme o estilo da frase).

Esta proposta observada em *Questões de estilística no ensino de língua* (BAKHTIN, 2013) assemelha-se com a prática de análise linguística proposta pelos PCN (BRASIL, 2001), pois engloba o trabalho conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Nestas ações do professor Bakhtin, estão centradas concepções de ensino da gramática que partem do ensino produtivo descritivo até chegar ao ensino prescritivo.

Com o objetivo de articular a teoria dialógica da linguagem com a proposta didático-pedagógica de ensino gramatical feita por Bakhtin, Puzzo (2013) chama a atenção para a

necessidade de compreendermos estilo de uma maneira mais ampla, deixando de associá-lo apenas ao sujeito, para pensarmos também no público-leitor. Ademais, a autora destaca o fato de não haver comentários teóricos explícitos nessas anotações, mas o plano didático e sua metodologia de ensino acabam por revelar implicitamente um posicionamento dialógico da linguagem, servindo de referência não somente para o ensino de gramática, mas também como elemento de pesquisa entre os estudiosos da linguagem.

Ressaltamos que, nesse particular, os sinais de pontuação exercem papel relevante na substituição das conjunções, o que daria ênfase aos exemplos colocados por Bakhtin para o estudo do período composto sem conjunção. Muito embora o teórico não se tenha aprofundado explicitamente na temática, pode-se ponderar que a pontuação exerce uma função de destaque nessa proposta de trabalho da gramática pelo viés dialógico, abordagem que tem despertado crescente interesse, bem como o desenvolvimento de estudos contemporâneos que se coadunam com as ideias bakhtinianas.

Em uma discussão mais teórica, na terceira parte de *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999), também encontramos um Bakhtin preocupado com as formas enunciativas na construção sintática. Na tentativa de aplicação do método sociológico aos problemas sintáticos, o autor vai dedicar, no capítulo 10, uma parte à relação entre gramática e estilística.

Pelo ponto de vista bakhtiniano, é impossível estabelecer uma fronteira concreta entre estilística e gramática, pois é justamente no imbricamento limítrofe que se tornam perceptíveis as peculiaridades sobre a língua. A partir de exemplos literários, o filósofo russo mostra a pertinência de uma análise linguístico-estilística, destacando, assim, o tom valorativo-emocional do enunciado.

Com efeito, as ideias de Bakhtin influenciaram a concepção de língua nas últimas décadas do século XX e hoje são consideradas precursoras de uma nova abordagem teórico-metodológica, fundamentada no princípio dialógico da linguagem. Além disso, as contribuições bakhtinianas proporcionaram uma nova maneira de fazer pesquisa nas ciências humanas (AMORIM, 2003; 2004), pois não desvinculam o pesquisador desse processo, tampouco a relação entre os (inter)locutores do discurso.

Por isso, a partir de uma maneira específica de entender a linguagem, temos como fundamento teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que possui como objeto de investigação os *enunciados concretos*. Dessa maneira, iniciaremos nossas

discussões, apresentando, na sequência, o que se entende por enunciado concreto pelo viés bakhtiniano.

3.2. Categorias de análise: enunciado concreto e relações dialógicas

3.2.1. O conceito de *enunciado concreto* nas obras do Círculo

Para dar início às nossas discussões teóricas e arrazoarmos os conceitos-chave que serão a base de nossas análises, parece produtivo uma introdução à própria *noção de enunciado*, pois é um termo que denota diferentes acepções. Para tanto, explicitaremos uma breve noção do termo e suas implicações específicas no campo dos estudos da linguagem.

A partir de uma noção polissêmica que existe sobre o termo enunciado, buscamos referência em alguns dicionários especializados da área. Dessa forma, no *Dicionário de linguagem e linguística*, averiguamos que não há diretamente uma referência explicativa para o termo *enunciado*, mas referência ao termo *enunciação*. Na descrição do vocábulo, vê-se a definição de enunciado como “fragmento de fala marcada de algum modo como unidade; por exemplo, por meio de pausas e pela **entonação**” (TRASK, 2011, p. 92, grifo do autor).

No *Dicionário de linguística da enunciação* (FLORES et al., 2009), encontramos diversas acepções para o verbete *enunciado*, entre as quais uma explicitada pelo viés bakhtiniano, que é reportada ao verbete *enunciação*. Em notas explicativas, encontra-se o motivo de *enunciado* ser tratado de maneira equivalente pelo verbete *enunciação*. Os autores recorrem às explicações do tradutor Paulo Bezerra para esclarecer que o vocábulo russo *viskázivanie* dá margem a dois sentidos: ato de enunciar palavras ou seu resultado, por exemplo, um romance. Ao verificar o sentido de enunciação, constatamos que há uma indicação na qual o termo pode ser encontrado com outras denominações, como enunciado ou enunciado concreto, sendo a enunciação (enunciado) caracterizada como materialização da interação verbal de sujeitos históricos, a partir da definição encontrada na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999a).

Em uma publicação específica em língua espanhola, o *Nuevo diccionario de la teoría de Mijaíl Bajtín* (ARÁN, 2006), a autora propôs um percurso das publicações dos membros do Círculo, no qual identificamos o delineamento desse conceito-chave bakhtiniano entre os escritos de Bakhtin, Voloshinov e Medviédev. Trilhando esse percurso, a autora explicitou a definição de enunciado como unidade de comunicação discursiva em oposição à unidade da língua. Além disso, ao estudar a estrutura do enunciado, os membros do Círculo consideraram

as fronteiras enunciativas a partir da alternância dos sujeitos discursivos, bem como de seu contexto sócio-histórico.

Sintetizando os diversos trabalhos que de alguma forma enfocaram a questão do enunciado, o dicionário deixa claro que o enunciado bakhtiniano é a base de uma proposta para o estudo da linguagem, ultrapassando os limites da linguística, por considerar o extraverbal e possibilitar acabamento a partir da relação entre os participantes do discurso.

A opção por trabalhar com *enunciados* torna-se um elemento importante em nossa pesquisa, pois vem colaborar para a investigação das abordagens sobre o emprego da pontuação nos LDP, uma vez que a base de investigação de Bakhtin e outros teóricos do Círculo é o *enunciado concreto*.

Ao vislumbrarmos a problematização das propostas didáticas sobre a pontuação nos LDP, não podemos perder de vista que a interação entre os sujeitos dá-se por meio de enunciados concretos e, por isso, necessitamos explicitá-los. Consoante o estudo de Brait e Melo (2005), acreditamos que a conceituação de enunciado possui nuances de empregos e definições, conforme a teoria adotada.

Os membros do Círculo iniciam a gênese do conceito, tendo como objeto o diálogo com outras disciplinas. Sua contribuição tornou-se essencial para os estudos linguísticos, pois, por meio desse aporte, podemos nos embasar para a discussão sobre as atividades didáticas de pontuação nos LDP. Segundo as autoras (BRAIT; MELO, 2005), a concepção bakhtiniana de enunciado/enunciação não é algo acabado, mas expressa algo resultante das diversas obras do Círculo.

Queremos ressaltar que o enunciado concreto representa um conceito abrangente no qual existe um propósito discursivo, além de ser expresso por uma materialidade linguística. Dentro de um contexto bivocal, o enunciado constitui-se pela existência de um autor, para quem se compreende a possibilidade de uma réplica (atitude responsiva), e pela existência do(s) interlocutor(es), que recebe(m) esse enunciado de maneira diferente, conforme sua constituição subjetiva, possibilitando efeitos de sentido.

Fazendo um paralelo com nosso objeto de pesquisa, as propostas de ensino de pontuação encontradas nas duas coleções elencadas possuem autores e público-alvo definidos, permitindo juízos de valor e efeitos de sentido a partir das *relações dialógicas* existentes entre todos os enunciados envolvidos nessa *trama enunciativa*.

Entre os primeiros textos bakhtinianos que tratam do assunto, ressaltamos a obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010c), doravante PFA. Antes de discorrermos sobre a pertinência desse texto para o entendimento de enunciado, é preciso entender o contexto sócio-histórico desse escrito e suas contribuições para as demais obras produzidas pelo autor e pelos membros do Círculo, tornando-se, assim, uma espécie de matriz filosófica dos escritos bakhtinianos (AMORIM, 2009).

O manuscrito ficou guardado por várias décadas, devido ao contexto sócio-histórico do país, e sua divulgação só aconteceu a partir da abertura política. Dessa maneira, conseguimos entender sua circulação no meio acadêmico muito depois de outras obras do Círculo tornarem-se amplamente conhecidas. Após essa divulgação em russo, a primeira versão em inglês aconteceu em 1993, em espanhol em 1997 e em francês em 2003. Apenas em 2010, PFA (BAKHTIN, 2010c) foi publicado em português, traduzido do italiano, aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco.

Cabe ressaltar que a versão de PFA (BAKHTIN, 2010c) em português foi traduzida do italiano, a partir da edição organizada por Augusto Ponzio, que teve como base a última versão russa, nas *Obras completas de Bakhtin*. Ademais, além da densidade filosófica, ratificamos que a complexidade na compreensão de PFA dá-se por seu inacabamento, uma vez que se tratava de um rascunho, um manuscrito não concluído; somando-se a isso, a dificuldade de entendimento dá-se, também, pelo fato de as obras bakhtinianas não terem sido publicadas na mesma ordem cronológica de sua escrita.

Em suas discussões introdutórias para o italiano, Ponzio explicitou que fez uma distinção especial entre *ação* e *ato*, dizendo que esse último seria o mais apropriado para intitular os manuscritos do filósofo russo: “Bakhtin, neste texto, fala de ‘ato de pensamento, de sentimento, de desejo’ e diz que ‘tudo é um ato meu, também o pensamento e o sentimento’” (PONZIO, 2010, p.9). Ao se falar em ato, é preciso compreender todas as possíveis dimensões relacionadas ao termo, como pensamento, desejo, fala, ação, atribuindo-lhes a singularidade do momento enunciativo e a responsabilidade dos (inter)locutores nesse engendramento.

Numa perspectiva histórico-fenomenológica, esse trabalho investigou o ato ou a ação em sua realização concreta, revelando que não há enunciado neutro, uma vez que todo enunciado deixa transparecer o tom axiológico em determinada situação da vida cotidiana. Ademais, esses manuscritos publicados em PFA (BAKHTIN, 2010c) são fundamentalmente

filosóficos e também elucubram sobre o contexto filosófico da Rússia. Neles, o autor reflete e refrata os enunciados de sua formação inicial, com uma forte base na filosofia ocidental, além da tendência filosófica russa, que se preocupava, à época, com questões de ordem moral.

Apesar de essa matriz filosófica iniciada por Bakhtin em sua juventude ser um projeto inacabado, revela uma densidade teórica posteriormente perceptível ao longo de outras obras escritas pelo próprio autor, ou pelos demais membros do Círculo. Dessa forma, encontramos nesses manuscritos as ideias iniciais sobre a noção do acabamento enunciativo, ou seja, os enunciados têm, como uma de suas características, a capacidade de resposta. Do mesmo modo, vemos o papel fundamental que os sujeitos exercem na enunciação, sendo a interação entre os (inter)locutores um dos elementos que possibilita o evento ser único.

No início de seus manuscritos, Bakhtin (2010c) alerta que o ato (entendido como pensamento e ação) não pode ser compreendido apenas em termos teóricos, pois só é real em sua totalidade, ou seja, em sua concretização. Assim, a expressão do ato ético como um evento único do sujeito é a palavra, não podendo esta ser desvinculada do indivíduo. Com isso, o teórico pretendeu criar uma *filosofia primeira*, tendo como foco o acontecimento historicamente real e singular:

Somente no interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta; somente em relação a isso pode orientar-se uma filosofia primeira.

O ato – considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização – de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele o considera em sua completude – seja no seu aspecto contedístico, seja na sua real facticidade singular; do interior, o ato não vê somente um contexto único, mas também o único contexto concreto, o contexto último, com o qual relaciona *tanto o seu sentido* assim como *o seu fato*, em que procura realizar responsabilmente a verdade única, seja do fato seja do sentido, na sua unidade concreta (BAKHTIN, 2010c, p. 79-80, grifos do autor).

Com isso, pode-se pensar na relação complexa de construção de um LD, pois os enunciados que o compõem foram constituídos a partir de um ato responsável. Nesse processo, autores e editores tornam-se responsáveis pelos seus atos, que se tornam públicos, por meio da impressão e distribuição dos volumes didáticos entre professores, alunos e futuros pesquisadores, os quais poderão fazer suas análises sobre esses materiais, revelando, assim, o ato responsável por meio do acabamento enunciativo.

Tomando como ilustração os LDP que servirão de base para nossas discussões, podemos exemplificar aqui essa interação entre os participantes do discurso. Começamos

pelos autores dos livros, que, ao assinarem as coleções didáticas, assumem a responsabilidade sobre a obra a ser divulgada. Nesse processo, a autoria é geralmente feita por um especialista na área, que possui certo reconhecimento e prestígio no meio acadêmico, predispondo-se a ser o responsável por tal coleção. Isso ocorre por vontade própria ou por convite de determinada editora, o que já ocasiona uma primeira decisão, por meio do ato responsável de aceitar ou não esse empreendimento.

Ao aceitarem, esses autores terão que dialogar com diferentes enunciados no processo de criação da obra; precisarão atender, também, todos os critérios de avaliação estabelecidos pelas editoras. Estas, por sua vez, estão subordinadas aos interesses governamentais e têm como propósito fundamental a comercialização dos produtos resultantes dos contratos de publicação.

Inserido nesse contexto comercial, o autor precisa adaptar seu trabalho aos critérios estabelecidos no Edital do PNLD (BRASIL, 2008). Nesse aspecto, as editoras vendem seus produtos para livrarias e por meio de sites, mas grande parte das vendas se dá pela aprovação e distribuição desses materiais adquiridos pelo governo federal. Apenas pensando nesse fato, podemos já imaginar essa relação tão complexa entre o eu e o outro, a partir da interação enunciativa.

Para reflexão e aprofundamento a respeito do *enunciado concreto* pelo viés bakhtiniano, trazemos, também, a contribuição do ensaio *La construcción de la enunciación* (VOLOSHINOV/BAJTÍN, 1993), conforme versão espanhola. Para discutir a constituição enunciativa, a temática é subdividida em partes: 1) o intercâmbio comunicativo social e a interação verbal; 2) o discurso monológico e dialógico; 3) a dialogicidade da linguagem interior; 4) a orientação social do enunciado; 5) a parte extraverbal subentendida do enunciado; 6) a situação e a forma do enunciado; 7) estilística do enunciado cotidiano.

Com relação ao *intercâmbio comunicativo social* e a *interação verbal*, os autores afirmam que a linguagem é um fenômeno de duas faces: cada enunciado pressupõe a existência de (inter)locutores, ou seja, o enunciado é sempre orientado para um ouvinte-interlocutor, mesmo quando não existe uma pessoa próxima e real (estamos falando aqui do leitor pressuposto ou virtual).

No fluxo contínuo da comunicação verbal, manifesta-se a relação entre sujeitos. Nessa interação, o enunciado é comparado a uma gota dentro de um rio, pois faz parte de um fluxo da comunicação verbal:

Não compreenderemos nunca a construção de um enunciado qualquer - por completo e independente que possa parecer - se não temos em conta o fato de que ele é apenas um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a vida social em si, a história em si (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1993, p.246, tradução nossa).

Em consonância com essa realidade, os teóricos explicitam outras variedades de intercâmbio comunicativo social, entre as quais citam as ligadas à produção, aos negócios, à vida cotidiana, e as sociais, com o sentido próprio do termo. Ao explicitar o objeto de estudo para o intercâmbio comunicativo artístico como uma das variedades do *intercâmbio comunicativo social*, esses autores chamam a atenção para a situação, que nada mais é do que a concretização dos enunciados na vida cotidiana. Por meio dessa concretização, introduzem a ideia do auditório como elemento-chave da interação verbal, destacando a importância dos (inter)locutores na constituição de sentidos e na relação entre os enunciados.

Além da interação entre (inter)locutores, compreende-se também a dialogicidade inerente à linguagem, na qual o monologismo se faz presente apenas nas formas externas e não em seu interior, ou seja, a forma externa é monológica, mas sua essência é dialógica, compreendendo sempre os elementos de resposta.

Sobre as características monológicas e dialógicas do enunciado, os autores apresentam alguns exemplos, entre os quais um deles nos chamou a atenção: a palestra. Aparentemente, uma palestra parece ser um monólogo, porém apenas sua forma externa é monológica, pois sua essência semântica e estilística é sempre dialógica. Quando o locutor profere sua fala por meio de enunciados, tem em mente a responsividade do seu auditório. Nesse sentido, mesmo sob o silêncio do auditório, há sempre uma relação dialógica entre os (inter)locutores.

Na busca de outros escritos do Círculo que dialogam com a gênese da noção de enunciado, encontra-se o ensaio *O discurso na vida e o discurso na arte* (VOLOSHINOV, s.d.). Trazendo apontamentos de outros renomados comentadores desse texto, Clark e Holquist (2008) compreendem o texto de Voloshinov como um projeto filosófico do Círculo para discutir a linguagem, por meio dos aspectos comunicativos da fala. Segundo Bubnova (2009), as reflexões desse autor russo descrevem como funciona a comunicação verbal, sendo um dos primeiros trabalhos que mostram o enunciado literário, levantando a reflexão sobre o início da teoria enunciativa pelo viés bakhtiniano. Ademais, Francelino e Leite (2012) também defendem que *Discurso na vida e discurso na arte* seja uma espécie de trabalho propedêutico do Círculo, no qual o ensaio escrito por Voloshinov, em 1926, já trazia ideias

basilares do pensamento bakhtiniano, como *entonação* e *orientação social* enquanto elementos essenciais de todo enunciado.

Na primeira parte do ensaio, inicia-se uma crítica à utilização do método sociológico apenas na discussão de questões históricas, deixando de lado elementos da poética, e à necessidade de não se separar forma e conteúdo, bem como teoria e história. Nesse sentido, é reivindicado um método sociológico que efetivamente fosse capaz de fazer compreender uma obra de arte concreta. O método sociológico teria êxito se estudasse literatura e a arte em geral, considerando o meio social extra-artístico, ou seja, considerando sua natureza sociológica.

Na segunda parte, Voloshinov explicita sua crítica a dois pontos de vista que se praticavam à época, com relação à análise de uma obra de arte. No primeiro caso, consideravam a obra de arte em si, sem levar em conta o criador e o contemplador. No segundo caso, considerava-se a psique individual do criador ou do contemplador, analisando-os separadamente. Dessa maneira, “ambos os pontos de vista pecam pela mesma falta: eles tentam descobrir o todo na parte” (VOLOSHINOV, s.d., p.3). Com isso, o teórico alerta sobre a necessidade de se observar o enunciado fora do campo artístico, ou seja, os enunciados da vida cotidiana.

Voloshinov explicita que o enunciado cotidiano nasce de uma situação extraverbal e está sempre relacionado a um contexto. Para que o interlocutor possa compreender esse enunciado e dar-lhe sentido, é preciso considerar três fatores do contexto extraverbal: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; 3) a avaliação comum dessa situação. Nesse roteiro metodológico, o teórico admite que um aspecto importante do enunciado concreto sempre unir os (inter)locutores por meio do contexto em comum. Assim, também deixa claro que um enunciado concreto compreende sempre a existência de duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida.

Na continuidade das discussões, esse pensador russo discute a relação entre a interpretação e o contexto cotidiano, afirmando que qualquer tipo de entoação dependerá do contexto no qual ela ocorra, de sua relação com o verbal e o não verbal. Voloshinov questiona como um enunciado verbal artístico difere de um enunciado da vida cotidiana. Para tanto, reserva um espaço específico para explicar o funcionamento do enunciado artístico (literário). Segundo suas discussões, o discurso artístico não é dependente dos fatores extraverbais, além

de estar distanciado do imediatismo (característica própria da comunicação cotidiana), pois se insere no contexto dos subentendidos.

Ademais, o teórico explicita três momentos principais do acontecimento artístico, ou seja, a consideração da relação entre autor, herói e ouvinte, ressaltando que o imbricamento desses elementos precisa ser levado em consideração, uma vez que há uma proximidade entre autor/ouvinte/herói para a constituição de sentidos do todo artístico. Acrescenta que a contemplação de uma obra de arte se dá, em primeiro lugar, pela leitura da imagem visual relacionando-se a outros elementos que ultrapassam a fronteira verbal. Com essa distinção, Voloshinov tenta fazer uma aproximação entre o discurso na vida e o discurso na arte:

Na poesia, como na vida, o discurso verbal é o “cenário” de um evento. A percepção artística competente representa-o de novo, sensivelmente inferindo, das palavras e das formas de sua organização, as interrelações vivas, específicas, do autor com o mundo que ele descreve, e entrando nessas interrelações como um terceiro participante (o papel do ouvinte). Onde a análise linguística vê apenas palavras e as interrelações de seus fatores abstratos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, etc.), a percepção artística viva e a análise sociológica concreta revelam relações entre pessoas, relações meramente refletidas e fixadas no material verbal. O discurso verbal é o esqueleto que só toma forma viva no processo de percepção criativa consequentemente, só no processo da comunicação social viva (VOLOSHINOV, s.d., p. 12).

Voloshinov alerta, ainda, sobre a importância de uma visão que não funda autor, ouvinte e herói em um bloco indissolúvel, uma vez que possuem posições independentes, necessitando que essa relação entre os três elementos seja vista como lados de um mesmo processo.

Dando prosseguimento a essa trilha teórica bakhtiniana, está o livro *O freudismo: um esboço crítico* (BAKHTIN, 2012). Publicada em 1927, a obra dialogou com as correntes filosóficas e psicológicas da época, sendo mais uma reflexão que corrobora o entendimento de *enunciado concreto*. Ao definir o *Freudismo* como uma variedade da psicologia subjetiva, Bakhtin (2012) aponta a falha dos freudianos em não tentar explicitar, de modo mínimo, a relação da psicologia da época com os métodos utilizados por ela. Nessa linha de raciocínio, a teoria de Freud se baseia na construção do enunciado a partir da questão do inconsciente, sem levar em consideração seu aspecto objetivo e suas origens sociológicas. Bakhtin defende a ideia de que nenhuma enunciação verbalizada pode ser constituída somente por quem a enunciou, uma vez que é resultado de uma situação social estabelecida na interação dos sujeitos:

A linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem. A enunciação a encontra pronta no aspecto fundamental. Elas são o material da enunciação, o qual lhe restringe as possibilidades. O que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação da enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa (BAKHTIN, 2012, p. 79).

Nessa obra, o Círculo começa a delinear alguns aspectos fundamentais para a caracterização do enunciado concreto, ideias que também podem dialogar com outro trabalho, publicado em período posterior: *Marxismo e filosofia de linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999). Nesse trabalho, percebe-se uma relação explícita entre linguagem e sociedade, destacando a importância da interação social. Sucintamente, os signos são considerados como parte de um processo comunicativo ininterrupto em que, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, podem ser analisados a partir de um contexto sócio-histórico.

Na segunda parte de MFL, intitulada *Para uma filosofia marxista da linguagem*, os teóricos apresentam o objeto da filosofia da linguagem e sua metodologia para analisá-lo. Para tanto, limitaram-se a um estudo de duas tendências relevantes na época, o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*. Com isso, procuravam respostas sobre o modo de existência e o verdadeiro núcleo da materialidade linguística, questionando-se a propósito da enunciação e do sistema da língua. O interesse era traçar diretrizes metodológicas, tendo como foco a delimitação do objeto de investigação. O problema que emergia nessas discussões era, justamente, o isolamento e a delimitação da linguagem como elemento de estudo específico. Bakhtin/Voloshinov (1999) discorrem sobre as duas principais tendências elencadas para estruturar seu pensamento com relação ao enunciado concreto.

Denominada de *subjetivismo idealista*, essa tendência tinha como objeto a criação individual, o ato da fala, como alicerce da língua. O subjetivismo como sistema filosófico não admitia outra realidade que não fosse a do sujeito pensante, na qual a língua era concebida como processo criativo individual a partir de um instrumento acabado que servia a um determinado uso. Já para o *objetivismo abstrato*, a língua era concebida como um sistema estável, sem considerar os valores ideológicos. O *objetivismo abstrato* não relacionava o sistema linguístico com o ato de criação individual, considerando esse sistema exato e imóvel. Desse modo, desconsiderava-se a influência da perspectiva sócio-histórica sobre os sujeitos, impondo-se um distanciamento entre ideologia e aspectos linguísticos.

Para o Círculo, as duas tendências possuíam falhas com relação à visão sobre a língua. “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999a, p.124, grifo do autor). A partir das reflexões com relação às duas tendências, os teóricos expressaram seu próprio ponto de vista.

Segundo Bakhtin/Volochinov (1999a), a abstração científica não conseguia abarcar, de modo adequado, a realidade concreta da língua, uma vez que esta é resultado de um processo de evolução ininterrupto, por meio da interação verbal entre os (inter)locutores. As leis da evolução linguística não poderiam se originar da psicologia individual, pois são fundamentalmente leis sociológicas. Dessa forma, os atos de fala individuais se mostrariam um contrassenso, uma vez que a estrutura enunciativa é social, tornando-se efetiva na relação entre os sujeitos.

Essa relação é construída em um contexto social específico, em um dado contexto histórico. Para unir o locutor e o interlocutor há a palavra, sendo esta considerada como o produto da interação de ambos. A expressão verbal é socialmente dirigida e construída, pois, dependendo dos indivíduos envolvidos no ato de fala e da situação social em que o locutor está inserido, este expressará seu enunciado de maneiras diferentes.

Corroborando essa visão delineada em MFL (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999), em uma das publicações mais conhecidas do Círculo no Brasil, o adendo sobre *Os gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003b), inserido na coletânea *Estética da criação verbal*, trouxe uma nova perspectiva à concepção de língua, pois a relaciona a todas as esferas da atividade humana: “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003b, p.261).

Entre suas reflexões, o autor apresenta uma concepção histórica de sujeito, a partir da linguística do século XIX, em que o papel do outro era considerado passivo na compreensão das ideias do locutor, ignorando-se a complexidade da interação verbal. A imagem que a linguística geral trazia do leitor/ouvinte como um mero receptor da linguagem não poderia ser mais aceita, visto o grande avanço dos estudos teóricos em voga. Em suas discussões, Bakhtin já tratava desse assunto numa abordagem direta, dizendo que o ouvinte recebe e compreende o ato discursivo e apreende, de forma simultânea, com esse discurso, o que o próprio autor denomina de atitude *responsiva ativa*.

Assim, o enunciado concreto é considerado como unidade real de comunicação verbal, e as fronteiras deste objeto marcam-se pela alternância dos (inter)locutores. Essa atitude dialógica pode ser considerada em ambas as situações: tanto na ação em que os falantes estão presentes, como no caso de os (inter)locutores estarem separados. Nas duas hipóteses, há uma complexa rede de comunicação, pois os discursos constitutivos se entrelaçam para dar acabamento e sentido ao enunciado em questão.

A relação dialógica que se constitui entre os enunciados é concepção fundamental para a compreensão do nosso objeto de pesquisa. Se pensarmos nas propostas didáticas sobre a pontuação encontradas nos LDP, por exemplo, veremos que as mesmas possuem um autor (ou autores) que precisa(m) se ater à execução de um projeto enunciativo. Todas as ideias apresentadas por Bakhtin e o Círculo vêm corroborar uma visão menos ingênua dessas propostas didáticas, pois consideram os aspectos sócio-histórico-ideológicos na tessitura dos enunciados.

Com isso, no próximo subcapítulo, para adentrarmos na fundamentação teórica de nossa outra categoria de análise, discutiremos a respeito das *relações dialógicas*.

3.2.2. Reflexões acerca das relações dialógicas

Para a compreensão das *relações dialógicas* como categoria de análise em nossa tese, partiremos, inicialmente, de uma visão sucinta a respeito de *diálogo*. Tal procedimento se justifica pela confusão que muitas vezes se estabelece no contexto educacional, bem como em pesquisas da área de linguagem, em que se toma a acepção de dialogismo como sinônimo de diálogo, em seu sentido mais conhecido de interação face a face. No entanto, esse conceito não se restringe apenas ao diálogo, pois o dialogismo encontra-se na vida cotidiana, por meio da arena de valores ideológicos, resultante da interação entre (inter)locutores pela linguagem, em seus diversos planos de expressão: verbal, visual ou verbo-visual.

Nas discussões do Círculo, no início do século XX, para a formação de um novo viés teórico, o diálogo apresentou-se como um eixo, ou seja, um elemento fundamental para a teoria bakhtiniana. Dessa forma, pela perspectiva dialógica, o diálogo representa uma condição da linguagem e não apenas uma estrutura.

Na acepção dicionarizada do vocábulo *diálogo*, pode-se encontrar a seguinte definição: “1. Fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversação. 2. Troca ou discussão de ideias, opiniões, etc” (FERREIRA, 2002, p. 234). Essa não é uma compreensão errônea de

diálogo, mas restringe os sentidos que o conceito possui nos estudos da linguagem. Em um dicionário especializado no discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012), temos a informação de que o termo diálogo provém do grego e apresenta deslizamento de compreensão entre os afixos: *di-*, no sentido de dois, e *dia-*, no sentido de através, o que poderia ocasionar a ideia apenas de comunicação face a face entre dois sujeitos, deixando mais claro o motivo dessa acepção mais restrita assumida por muitos.

Em um dicionário especializado em Linguística, vemos que o termo possui diferentes definições, conforme o ponto de vista teórico adotado. Pelo viés bakhtiniano, o verbete é definido da seguinte forma: “propriedade constitutiva de todo discurso, pressupõe comunicação com outros discursos e o discurso do outro, independentemente da estrutura dos enunciados” (FLORES et al., 2009, p. 81). Por essa perspectiva, o diálogo, como parte de todo enunciado, não pode se limitar a um modelo restrito, mas apresenta-se como um elemento amplo e complexo de toda estrutura discursiva.

Além da definição encontrada no dicionário, faz-se pertinente a discussão de alguns trabalhos de renomados comentadores e estudiosos da teoria bakhtiniana (BRAIT, 1997, 2002, 2003, 2013; FARACO, 2009; IVANOVA, 2011; MARCHEZAN, 2006; PONZIO, 2008) que também se debruçaram sobre esse tema, para refletir a respeito do papel que o diálogo exerceu nas discussões dos teóricos do Círculo e seus contemporâneos.

Em seus apontamentos sobre os estudos do Círculo, Marchezan (2006) mostrou que o diálogo se tornou um conceito-chave, relacionado com outros elementos centrais da teoria bakhtiniana, como o enunciado concreto. Para a compreensão da linguagem verbal em todas as suas manifestações, o diálogo permite ao estudioso da linguagem observar a relação entre os sujeitos, em diferentes tempo e espaço.

Ao refletir sobre a questão do diálogo, Ponzio (2008) explicita que as ideias bakhtinianas dialogam entre si em uma interação contínua, na qual a compreensão dos signos linguísticos se dá pela resposta ativa, estabelecida em um diálogo constante entre os enunciados. Em suas reflexões a respeito do vocábulo *diálogo*, Faraco (2009) considera que essa palavra é, muitas vezes, “mal-dita”, sendo confundida como sinônimo de dialogismo. De acordo com seus apontamentos, os membros do Círculo não se interessavam pela forma – diálogo – tampouco a tinham como sua preocupação principal – em seu sentido restrito, mas por seu sentido amplo, que implica discutir a complexidade da interação entre as vozes sociais.

Em especial, alguns artigos escritos por Brait (1997, 2002, 2003) explicitam uma das características do diálogo, a *interação*. De acordo com suas discussões, a perspectiva bakhtiniana trouxe à pauta o elemento interacional como parte intrínseca da linguagem, na qual se consideram o contexto situacional e a participação contínua e ativa dos (inter)locutores sócio-historicamente situados, bem como os discursos que os constituem e reverberam na constituição dos sentidos:

A abordagem interacional de um texto permite verificar as relações interpessoais, intersubjetivas, veiculadas pela maneira como o evento conversacional está organizado. Isso significa observar no texto verbal não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também as formas dessa maneira de dizer que, juntamente com outros recursos, tais como entoação, gestualidade, expressão facial etc., permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividade, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de trocas, de normas partilhadas (BRAIT, 2003, p.194).

Refletindo sobre a abordagem interacional no processo dialogal para o entendimento de diálogo pelo viés bakhtiniano, Brait (2013) mostrou a importância que o conceito passou a ter a partir do início do século XX. Desde então, iniciou-se a compreensão de diálogo, num sentido mais amplo, resultado de uma mudança de pensamento, passando de uma linguística da língua para a do discurso.

Em *O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930*, Ivanova (2011) chamou a atenção para a importância que o diálogo começou a ter na linguística do século XX, tanto na Europa quanto na Rússia. Entre as publicações que se destacam nesse período, está o artigo intitulado *Sobre a fala dialogal*, publicado em 1923 pelo linguista Lev Jakubinskij. Afirma a autora:

[...] pela primeira vez na linguística russa e mundial, encontra-se a formulação dos princípios da teoria do diálogo como fenômeno complexo e heterogêneo, no qual se cruzam componentes linguageiros e extralinguísticos. Dentre os princípios estabelecidos por Jakubinskij que permanecem atuais, podem-se mencionar os seguintes: (1) o diálogo como atividade mútua, interação; (2) o fenômeno da “resposta” (otvetnost’) de cada enunciado, que tem como consequência a “produção de réplicas no discurso interior”; (3) o caráter “não-acabado, não-terminado” de cada enunciado; (4) a espontaneidade dos processos de percepção e preparação de um novo enunciado; (5) a interação em um dado diálogo entre a experiência e a réplica de um interlocutor (IVANOVA, 2011, p. 247).

Com as reflexões sobre a fala dialogal e seu ponto de vista a respeito do diálogo, Jakubinskij definiu-o como resultado da interação verbal entre os participantes do discurso. Entre as características dessa interação destacadas pelo estudioso, está o papel fundamental da entoação, despontando como um dos elementos-chave na constituição de sentidos.

Ivanova (2011) chama a atenção para três princípios importantes desenvolvidos por Jakubinskij: a) entoação na interação verbal; b) oposição entre diálogo (fenômeno natural) e monólogo (fenômeno artificial); c) alternância de réplicas. Essas características serão posteriormente discutidas, em diferentes publicações do Círculo, em abordagens muito próximas das ideias desenvolvidas pelo linguista.

Além das contribuições explicitadas sobre Jakubinskij, Ivanova (2011) também destacou o trabalho a respeito do diálogo realizado por Voloshinov. Esse membro do Círculo estudou na Universidade de Petrogrado, entre 1922-1924, tendo contato com diferentes áreas do saber, inclusive com os estudos de linguística desenvolvidos por Jakubinskij, pois este já era um professor reconhecido na Rússia de seu tempo. Além de terem sido contemporâneos, ambos trabalharam juntos no Instituto de Estudos Comparativos de Literaturas e Línguas Ocidentais e Orientais, bem como em um periódico especializado da época, no qual publicaram seus artigos.

Entre as temáticas prioritárias desenvolvidas no trabalho do Círculo, estavam o interesse pela poética sociológica, a comunicação verbal e a natureza enunciativa, sendo a interação um fio condutor que perpassou todas essas discussões teóricas. Entre as obras de destaque em que podemos perceber essa preocupação com o diálogo, estão: *Discurso na vida e discurso na arte* (s.d.), *O freudismo* (2012), *Marxismo e filosofia da linguagem* (1999) e *La construcción de la enunciación* (1993).

Para a compreensão de uma obra artística, o ensaio *Discurso na vida e discurso na arte* (s.d.) mostra que é necessário levar em conta a relação entre todos os envolvidos no processo artístico, visto que a obra “[...] se torna arte apenas no processo de interação entre criador e contemplador, como o fator essencial nessa interação” (VOLOSHINOV, s.d., p. 4). Dessa forma, os teóricos discutiram pontos essenciais para o desenvolvimento de uma teoria da interação verbal, tendo consciência de que o enunciado é fruto de uma situação extralinguística, originada na vida cotidiana.

Na continuidade dos estudos sobre diálogo, observamos que, em MFL (1999), há um capítulo específico dedicado à interação verbal, no qual são desenvolvidas questões sobre a

fala, como base da evolução da língua. Nesse capítulo, desenvolvem-se questões no âmbito filosófico, nas quais a relação entre (inter)locutores é considerada como parte fundamental do processo enunciativo:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1999a, p. 113).

Essa discussão sobre a importância da interação revela a preocupação com a língua em uso, na qual o processo geral de interação está ligado ao diálogo constante entre os participantes do discurso. Com isso, há de se considerar, no processo de compreensão, o ato de produção e sua natureza dialogal, que pressupõe a interação entre enunciados.

Em suas discussões referentes ao intercâmbio comunicativo social e a interação verbal, Voloshinov (1993) reafirma sua ideia sobre a natureza social da linguagem, uma vez que o fenômeno enunciativo pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte, sendo que o enunciado sempre é orientado para um interlocutor, mesmo quando não há uma presença real e imediata. A partir desse aprofundamento sobre o diálogo pelo viés bakhtiniano, iniciamos nossas reflexões acerca das *relações dialógicas*.

Com base na linguística, a análise proposta pelo teórico russo foca nas formas e aspectos das *relações dialógicas*. Para tanto, as categorias analíticas bakhtinianas encontram-se ao longo de suas obras, sendo que se parte da materialidade linguística para a compreensão dos sentidos que estão fora dela. Nesse aspecto, Fiorin (2010) aponta outra característica importante, que é considerar o funcionamento real da linguagem por meio da historicidade discursiva. Isso implica considerarmos que todo discurso compreende a palavra do outro, em uma determinada época e formação social, configurando-se, assim, seu caráter dialógico.

Se considerarmos que a base do projeto do Círculo era o *diálogo*, podemos estabelecer uma espécie de aprofundamento teórico por meio de diversos escritos, que passam pela discussão de *diálogo*, *dialogismo* até chegar às *relações dialógicas*. Mesmo considerando a relação e a (inter)dependência entre esses três conceitos, ressaltamos que, em nossas análises, ater-nos-emos à categoria de *relações dialógicas*.

Como os demais conceitos desenvolvidos pelo Círculo, observa-se que esse também não é definido em apenas uma obra, mas, ao longo de alguns escritos bakhtinianos, podemos identificar sua gênese, de maneira fragmentada. Iniciando o percurso de uma maneira didática, encontra-se uma definição do termo *relações dialógicas* no *Dicionário de Linguística da Enunciação*: “relações de sentido desencadeadas pelo enunciado” (FLORES et al., 2009, p.202). O resultado dessa definição didática e sintetizada teve como fonte *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010d), bem como a colaboração de outros textos, tais como *O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas* (BAKHTIN, 2003c) e *Metodologia das Ciências Humanas* (BAKHTIN, 2003d), ambos publicados na coletânea *Estética da Criação Verbal*. Apesar da objetividade típica de um dicionário para a definição de um conceito, percebe-se, por meio da nota explicativa⁴⁷, que o termo é bem mais complexo.

Pensando nas propostas didáticas de pontuação como *enunciados concretos*, temos que observar não apenas sua forma física e o sistema linguístico organizado que as caracterizam, mas considerá-las como resultado da relação entre diferentes enunciados e sujeitos pertencentes a esferas distintas. Desse modo, o LDP não é um objeto que aparece na mão do professor e alunos de maneira aleatória, tampouco sua constituição se dá de maneira espontânea e arbitrária, mas é um material resultante do diálogo entre diferentes segmentos, notadamente o governo federal, editoras e escolas. Em princípio, há os enunciados provenientes dos documentos oficiais relacionados à educação, que regem e prescrevem a existência dos LD como parte da política pública educacional, sendo destinada uma verba expressiva para aquisição desses bens.

Por outro lado, há o interesse econômico das grandes editoras em participar do processo de escolha do governo, pois, se aprovadas, as coleções poderão ser uma das opções em todas as escolas públicas do país. Para tanto, cada editora acaba por responder aos anseios do seu público-alvo direto a partir do que é prescrito pela esfera governamental, cumprindo todas as exigências do processo.

⁴⁷ Ultrapassando o limite das relações lógicas (linguística do sistema) sem dispensá-la, as relações dialógicas configuram-se no campo do discurso, da língua como fenômeno integral concreto, em que circundam posições avaliativas de diferentes sujeitos, o que garante a permanente renovação de sentidos. As relações dialógicas são possíveis a qualquer parte do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, desde que considerada representante do discurso do outro, da voz do outro. Para o Círculo de Bakhtin, todo enunciado, todo texto, somente tem vida contando com outro enunciado, outro texto. Não é, pois, um contato mecânico entre elementos abstratos, mas sim um contato entre variadas vozes sociais provenientes de diferentes sujeitos do discurso, como a resposta a dizeres anteriores e a antecipação de dizeres futuros, permitindo observar inter-relações de sentido diversas, as relações dialógicas (FLORES et al., 2010, p.202).

Adentrando propriamente em obras do Círculo que, direta ou indiretamente, corroboraram a formulação teórica de *relações dialógicas*, iniciamos nossas reflexões por uma publicação da década de 40 (BAKHTIN, 2013). Em *Questões de estilística no ensino da língua*, Bakhtin (2013) propõe questões fundamentais a respeito do ensino da língua, a partir da experiência e das práticas pedagógicas desenvolvidas durante o tempo em que foi professor. Nesse período, escreveu sobre os problemas do ensino da gramática nas escolas secundárias, na Rússia de seu tempo.

Ao relatar didaticamente toda a sua prática, o autor fez uma série de atividades específicas com relação ao conteúdo, criando variantes com e sem conjunção, refletindo com os alunos sobre a pertinência da estilística. Após essa etapa, analisava e refletia conjuntamente com os educandos a respeito dos resultados obtidos, fazendo a leitura em voz alta de todos os trabalhos realizados na sala de aula, destacando os efeitos estilísticos do período composto com e sem conjunção:

Na realidade, MMB defendia provavelmente o ponto de vista de que a superação da escolástica e do dogmatismo no ensino escolar seria possível apenas quando as tendências monológicas tivessem sido superadas na própria linguística teórica e que o caminho para superação do monologismo linguístico estaria, de acordo com a filosofia bakhtiniana geral sobre a linguagem, em uma adaptação completa e variada feita pela linguística de todo aquele conjunto de problemas que MMB relacionava ao seu conceito central de 'relações dialógicas' (GOGOTICHVÍLI, 2013, p. 52).

Ratificando a apreciação de Gogotichvíli (2013), em nenhum momento houve o aparecimento explícito do termo *relações dialógicas*. No entanto, é utilizado o termo *dramaticidade*, sendo uma das maneiras de compreender o projeto dialógico de sua metodologia de ensino, em que, para analisar os períodos escolhidos como exemplo, Bakhtin recomenda a dramatização por meio da reflexão coletiva e entonação.

As *relações dialógicas* que se estabelecem entre os enunciados são fundamentais para compreendermos a constituição de um LDP, mais especificamente as atividades de pontuação que elegemos como nosso *corpus*. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os autores precisam se ater à execução do projeto didático, também não podem esquecer que a coleção será apreciada por sujeitos (avaliadores especialistas do MEC e professores de Português das escolas públicas) que irão relacioná-la com os inúmeros enunciados concretos que a constituem e que regem a avaliação dos LDP. Para tanto, utilizam-se de diferentes enunciados provindos de livros de referência e dos documentos oficiais; de outra parte, respondem aos interesses comerciais da editora, que, por sua vez, dialoga com outros *enunciados concretos*,

tais como o edital do PNLD (BRASIL, 2008) e outros documentos que parametrizam o processo de avaliação dos LD.

A respeito dos escritos bakhtinianos, vê-se que o teórico atribui ao *enunciado concreto* tonalidades dialógicas, sendo preciso considerá-las no entendimento da relação entre os (inter)locutores envolvidos na cadeia enunciativa. Em *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas* (BAKHTIN, 2003c), notas escritas em 1959-1960 e inseridas na coletânea *Estética da Criação Verbal*, vemos que o pensador russo faz uma experiência de análise filosófica. Bakhtin apresenta uma preocupação explícita com o texto e seu contexto, bem como as questões de interação e inter-relação. Nesse escrito, aprofunda-se a respeito do discurso do autor e das personagens, afirmando que o discurso entre eles se relaciona, ocasionando as *relações dialógicas*:

As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2003c, p. 323).

A partir da leitura do excerto, compreende-se que as *relações dialógicas* realizam-se e são perceptíveis por meio da concretude da palavra. No entanto, elas não são concretas, mas parte-se dessa materialidade linguística para observar as relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados.

Aprofundando nossas reflexões, detectamos que a expressão *relações dialógicas* também é utilizado pelo filósofo russo em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010d). De maneira original, Bakhtin mostra as peculiaridades da visão artística dostoiévskiana por meio dos seus romances. Com o enfoque na crítica literária, explicita que o romance polifônico é completamente dialógico e essa característica não aparece apenas no diálogo entre as personagens, mas há *relações dialógicas* em toda a estrutura romanesca. Aqui, ratifica-se a pertinência dessa categoria para analisar as diversas relações existentes entre as propostas didáticas de pontuação e os enunciados que as constituem, sendo esses provenientes dos âmbitos governamental, editorial e escolar.

Ao discutir as particularidades da obra dostoiévskiana, Bakhtin admite que as *relações dialógicas* não pertencem exclusivamente ao campo linguístico, mas são objeto da metalinguística. Desse modo, analisar um enunciado concreto apenas pelo seu viés material, preocupando-se com o texto, não condiz com uma prática dialógica, uma vez que se parte dos conhecimentos linguísticos em consonância com os resultados da metalinguística:

Assim as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral e concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010d, p. 209).

Pautados pela perspectiva dialógica, e a partir das relações no campo discursivo, procuraremos observar as *relações dialógicas* que se estabelecem entre as propostas didáticas de pontuação elencadas em nossa tese e os diversos *enunciados concretos* envolvidos em sua constituição, buscando, assim, compreender as consonâncias e dissonâncias envolvidas nessa *trama enunciativa*.

3.3. Delimitação e descrição do corpus

Inserida na linha de pesquisa Linguagem e Trabalho, no âmbito da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, nossa investigação insere-se na vertente de estudos dialógicos. Entre os objetivos traçados dentro dessa vertente, nosso trabalho procede à descrição e análise de um material específico que circula em situações de trabalho no ambiente escolar, ou seja, o LDP para os anos finais do EF.

Ratifica-se a escolha desse material por abranger todo o território nacional, sendo apreciado por um processo avaliativo que demanda a seleção de especialistas nomeados para escolher as melhores coleções que se adequem a todas as exigências pertinentes ao ensino de língua materna na contemporaneidade, de acordo com os critérios especificados no edital do PNLD (BRASIL, 2008).

Embora, segundo o Guia do PNLD (BRASIL, 2010c), quase nenhuma das coleções tenha apresentado um trabalho diferenciado com a gramática, chamou-nos a atenção a coleção de Cereja e Magalhães (2009), por ser uma obra já reconhecida pelos educadores, porém teve como ponto fraco a ênfase em conteúdos morfossintáticos. De outra forma, destacou-se positivamente a coleção de Soares (2002) pela articulação entre a língua, produção de textos e exploração dos conhecimentos linguísticos. Além disso, essas duas coleções apresentaram abordagens teórico-metodológicas diferentes, expondo distinções relevantes quanto ao trabalho com a análise linguística, fato que exige um estudo minucioso.

Em consonância com tais motivos, restringimos nosso *corpus* às duas coleções supracitadas (totalizando 4 livros de cada coleção). Essa delimitação objetiva aprofundar a qualidade de nossas análises no decorrer da pesquisa. Corroborando a justificativa de delimitação do *corpus*, realizou-se, em julho de 2013, por meio do Banco de Teses da CAPES, uma pesquisa sobre as duas coleções selecionadas. Conforme ferramentas de busca disponibilizadas no site, procuramos as expressões exatas: (1) *Português: uma proposta para o letramento* e (2) *Português: linguagens*. Constatamos que, até o momento dessa busca (julho/2013), nenhuma tese ou dissertação estruturou-se com base na análise da obra *Português: uma proposta para o letramento*.

A coleção *Português: linguagens* apresentou um número expressivo de pesquisas (3 teses e 33 dissertações⁴⁸), como mostram as tabelas 10 e 11 a seguir.

Tabela 10: Teses que utilizaram a coleção *Português: linguagens* como *corpus*

N.	Ano	Teses	Área ou subárea do conhecimento	Universidade
01	2007	Do ensino da língua literária e do sentido: reflexões, buscas, caminhos	Literatura	UFF
02	2008	Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar: o papel do livro didático e a atuação do professor	Linguística Aplicada	UNICAMP
03	2010	Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de Ensino Médio	Literatura	UFES

Pelo que observamos, as teses defendidas foram todas oriundas de instituições públicas, das quais duas se encontram no campo da Literatura e uma no campo da Linguística Aplicada.

No que tange às temáticas desenvolvidas, um trabalho elegeu como *corpus* a coleção de Ensino Médio para fazer um estudo sobre a imagem do escritor Carlos Drummond de Andrade. Em outro trabalho, propôs-se o redimensionamento do estudo da língua literária e do sentido no ensino da língua materna, tendo como objeto a coleção *Português: linguagens* (EF). Por sua vez, em outra pesquisa, analisou-se como os gêneros da ordem do argumentar foram abordados na coleção supracitada (Anos Finais do EF).

⁴⁸ Referências Complementares (p. 206).

Na sequência, do mesmo modo que as teses, dispusemos outra tabela contendo as informações de dissertações que tiveram, de alguma forma, a coleção *Português: linguagens* como objeto de análise.

Tabela 11: Dissertações que utilizaram a coleção *Português: linguagens* como corpus

N.	Ano	Dissertações	Área ou subárea do conhecimento	Universidade
01	2004	Abordagem gramatical nos livros didáticos: análises e sugestões	Linguística Aplicada	UEM
02	2005	As conjunções coordenativas propostas em atividades de livros didáticos do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	UEOP
03	2005	A re-construção da palavra pela leitura da escrita significativa: matriz para o ensino de redação	Língua Portuguesa	PUC-SP
04	2006	À margem de confluência: a relação oralidade X escrita no livro didático de português (Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série)	Língua Portuguesa	USP
05	2007	A introdução do livro didático nas aulas de leitura no Ensino Médio na rede pública de ensino: um estudo de cunho etnográfico	Linguística Aplicada	UFBA
06	2007	A narrativa na escola: um estudo dos gêneros narrativos nos livros didáticos de português.	Educação	USP
07	2007	Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual escrita	Linguística Aplicada	UEM
08	2007	A análise linguística nos PCN e no livro didático: o caso da concordância nominal	Linguística	UFMS
09	2008	Manual do professor de língua portuguesa: da construção do gênero à leitura	Linguística	UFCG
10	2008	Os gêneros escritos do argumentar no espaço didático	Linguística	UFU
11	2008	A imagem de adolescente no discurso do livro didático de língua portuguesa	Linguística	UFMS
12	2009	Representações da leitura em manuais didáticos de língua portuguesa	Linguística	UFMG
13	2009	Atividade de escrita em livro didático de língua portuguesa: um estudo das estratégias didáticas	Linguística	UFPB
14	2009	A tira no livro didático: texto ou pretexto?	Linguística	UFPB
15	2009	A categoria verbal sob uma perspectiva enunciativa	Linguística	UPF

16	2010	As imagens do aluno-leitor projetadas em manuais didáticos: estudos de caso brasileiro e italiano	Letras	UFMG
17	2010	A escrita argumentativa: diálogos com um livro didático de português	Linguística Aplicada	PUC-SP
18	2011	O ensino do gênero canção em aulas de língua portuguesa: um estudo de educação linguística	Língua Portuguesa	UPM
19	2011	Estudo dos gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa: uma ferramenta para as práticas linguísticas e sociais	Letras	UERGN
20	2011	Abordagem discursiva do livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso complexo	Letras	UESBA
21	2011	A polifonia no livro didático de língua portuguesa para o ensino médio: um estudo	Linguística	UNICSUL
22	2011	Gêneros midiáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: constituição, formulação e circulação de sentidos	Letras	UFS
23	2011	As tirinhas no livro didático: usos e abusos	Letras	UFAC
24	2011	A categoria modalidade em livros didáticos de língua portuguesa e de língua francesa	Linguística	UFC
25	2012	Estratégias de andaimagem em textos pedagógicos orais e escritos.	Linguística	UFPE
26	2012	A literatura no livro didático do 1º ano do Ensino Médio: perspectivas da leitura literária	Letras	UFGD
27	2012	A pedagogia da leitura: análise de material didático na perspectiva da educação linguística	Letras	PUC-SP
28	2012	A inferência no livro didático: análise de atividades de compreensão e interpretação textual	Letras	UFG
29	2012	Leitura de textos argumentativos opinativos: a contribuição de uma coleção didática para a formação de um leitor crítico	Linguística	UFMG
30	2012	Os exercícios de compreensão na coleção Português: linguagens sob um olhar bakhtiniano: atividade de cópia e reconhecimento ou orientadas para a cidadania?	Letras	UFRGN
31	2012	O texto publicitário em sala de aula: modos de produção de sentido na formação do sujeito leitor	Linguística	UNISUL
32	2012	Exploração de capacidades de compreensão: o que os livros didáticos	Linguística	UFMG

		ensinam e o que as provas avaliam?		
33	2012	A abordagem de imagens em atividades de leitura de um livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental: perspectivas de letramento para além do escrito	Linguística Aplicada	UCPEL

Com relação às dissertações, vê-se um número dez vezes maior que o das teses. Desse montante, verificamos que, cronologicamente, houve uma relativa constância no número de trabalhos até o ano de 2010, sendo que em 2011 e 2012 houve um aumento considerável na produção de dissertações tendo como *corpus* a coleção completa *Português: linguagens* ou parte dela.

Outro dado constatado é que, do total de dissertações defendidas, 26 foram oriundas de instituições públicas e 7 de instituições privadas. Segundo a área ou subárea de conhecimento divulgada pelos autores, verificou-se que a maior parte foi desenvolvida no campo da Linguística.

Com relação à temática das pesquisas, 11 dissertações tiveram como objeto a coleção destinada ao Ensino Médio, sendo as demais pesquisas desenvolvidas com a obra completa ou parte dela no âmbito do Ensino Fundamental.

Fazendo uma leitura mais detalhada dos objetos de pesquisa, não encontramos nenhum trabalho que abordasse especificamente a temática dos sinais de pontuação dentro dos volumes didáticos do EF ou EM da coleção *Português: linguagens*. Com esse levantamento, ratifica-se a originalidade e a pertinência de nosso objeto de investigação.

Para a análise e discussão dos dados, o *corpus* desta pesquisa foi coletado a partir de três procedimentos: (1) levantamento das coleções aprovadas pelo PNLD 2011; (2) recorte das propostas didáticas de pontuação das coleções elencadas; (3) digitalização da parte teórica e das atividades sobre pontuação, presentes nas duas coleções didáticas selecionadas.

As coleções *Português: linguagens* e *Português: uma proposta para o letramento* serão descritas a partir de seus principais elementos organizadores: título, capa, autores, editora; identificadores da obra: prefácio, referências bibliográficas; descrição do sumário e das propostas de ensino. Além disso, também serão considerados outros aspectos: descrição e análise do manual do professor, macroestrutura da obra (sumário); identificação das teorias linguísticas; descrição e análise das atividades didáticas destinadas ao estudo da pontuação; identificação e descrição das relações entre os LDP e os documentos oficiais.

Na elaboração das coleções didáticas, há, em primeira instância, a relação de diversos interesses envolvidos, dos quais podemos citar o empenho de professores especialistas dispostos a escreverem um LD, bem como o interesse lucrativo das editoras.

Sob outro aspecto, para que haja o imbricamento entre o interesse dos autores e da editora, é de fundamental importância a consideração dos documentos oficiais, que regem o ensino e aprendizagem da língua materna, e também dos editais com as prescrições dos conteúdos mínimos necessários para cada ano escolar. Dessa maneira, o autor precisa se adequar aos interesses da editora e, ao mesmo tempo, pensar num diferencial nas estratégias de ensino que faça os professores do ensino básico escolherem a coleção para trabalharem em suas escolas. Dessa forma, precisa se adequar às diferentes vozes sociais e às coerções na produção do LD.

Com o intuito de explicitar as coerções constitutivas do LD, bem como as possíveis implicações na abordagem didática a respeito dos sinais de pontuação, iniciaremos nossas discussões a partir da descrição geral das duas coleções selecionadas.

3.3.1. Coleção 1 – *Português: linguagens*

Sobre as capas dos volumes que compõem a coleção, vê-se uma cor predominante para cada ano: amarelo (6º ano), roxo (7º ano), verde (8º ano), azul (9º ano). Em termos gerais, no plano superior centralizado encontram-se os nomes dos dois autores da coleção. Logo após, vemos em destaque o nome do livro, seguido do ano escolar para o qual o volume foi destinado. Na parte inferior centralizada, observam-se o símbolo e o nome da editora. Além das cores predominantes para cada volume, há também outros elementos visuais que compõem a capa. Observa-se a inserção de alguns desenhos, ilustrações e fotografias que fazem parte das unidades didáticas.

Quanto aos autores da coleção, William Roberto Cereja é professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo e Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Thereza Cochar Magalhães é professora graduada em Português Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara, SP, Mestra em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara e professora da rede pública de ensino em Araraquara, SP.

Além dos autores que assinam a coleção, houve o trabalho de diversos ilustradores que ajudam a compor os quatro volumes: Avelino Guedes, Eliana Delarissa, Elizabeth Teixeira, Evandro Luiz, Marcelo Martins, Mariangela Haddad, Patrícia Lima, Ricardo Dantas.

No processo de editoração dos livros, houve diversos outros colaboradores envolvidos, que fazem parte da editora e são essenciais para a concretização da obra. Desses, elencamos a participação de vários profissionais e setores: gerente editorial, editor, editora assistente, auxiliar de serviços editoriais, preparação de texto, revisão, pesquisa iconográfica, licenciamento de textos, gerente de arte, supervisor de arte, assistente de produção, diagramação, coordenação eletrônica. Ademais, houve os profissionais envolvidos no projeto gráfico, capa e imagem de capa.

Todos esses profissionais envolvidos são oriundos da editora responsável pela publicação e divulgação da coleção, sendo, no caso do nosso *corpus*, a Atual Editora. Essa editora é uma das que compõem o Grupo Saraiva⁴⁹, ao lado das empresas Editora Saraiva, Ético Sistema de Ensino, Agora Sistema de Ensino, Benvirá, Formato e Caramelo.

Dentre os diversos setores em que o grupo atua, o segmento de livros didáticos é um dos mais importantes, pois os selos Editora Saraiva e Atual Editora foram responsáveis por uma expressiva participação no PNLD 2011⁵⁰, fornecendo suas coleções para centenas de escolas públicas brasileiras. Dentro desse contexto, para que as coleções dessa editora fossem aceitas, foi preciso produzir um material que atendesse às exigências mínimas propostas pelos documentos oficiais, tais como LDB (BRASIL, 2010a), PCN (BRASIL, 2001) e o edital do PNLD (BRASIL, 2008).

A partir dessa contextualização dos elementos e os sujeitos envolvidos na esfera de produção, passaremos a descrever as questões referentes à estrutura da coleção *Português: Linguagens* (6º ao 9º anos). Em termos estruturais e metodológicos, os livros foram divididos em quatro unidades com três capítulos cada, sendo que cada um foi subdividido nas seguintes seções fixas: *Estudo do texto; Produção de texto; Para escrever com*

⁴⁹ O Grupo Saraiva está há quase 100 anos no mercado brasileiro e desponta como liderança no mercado editorial, reunindo duas principais empresas: a Editora Saraiva e a Livraria Saraiva. Segundo informações disponibilizadas no site oficial a empresa, a editora é uma das principais no *ranking* do mercado de livros didáticos e paradidáticos para Ensinos Fundamental e Médio; além disso, a Livraria Saraiva destaca-se como a rede de maior faturamento no Brasil.

Consulta realizada em novembro de 2013. Site: <http://www.editorasaraiva.com.br/index.aspx>.

⁵⁰ Dados informados pelo governo federal e organizados por meio de uma tabela colocada em nossos anexos (p. 208).

adequação/coerência/coesão/expressividade; A língua em foco; De olho na escrita; Divirta-se.

A partir do Manual do professor, disposto de maneira idêntica na parte final dos quatro volumes, observamos que, na seção *Estudo do texto*, os autores elaboraram situações objetivando a exploração da leitura, privilegiando a diversidade textual que circula socialmente. Nessa seção, percebe-se a organização de subseções em momentos distintos, sendo que algumas são facultativas: *compreensão e interpretação, a linguagem do texto e leitura expressiva do texto*.

A subseção *Compreensão e interpretação* objetiva ampliar as habilidades de leitura do educando gradativamente, por meio de atividades de antecipação, apreensão do tema, estrutura do texto, levantamento de hipóteses e outros elementos para a compreensão do texto. O subcapítulo *Linguagem do texto* explora as especificidades sobre a língua, o suporte e o perfil dos interlocutores, bem como o estudo do vocabulário. Por último, a subseção *Leitura expressiva do texto* objetiva fechar e sintetizar o processo de compreensão e interpretação por meio da releitura, explorando aspectos como entonação e pausa.

Em nossa pesquisa bibliográfica sobre trabalhos acadêmicos relacionados a essa coleção específica, encontramos algumas produções que analisaram as atividades de leitura. Grammont (2012), tentando saber quais eram o modelo de leitura e as estratégias para ativar os conhecimentos prévios dos educandos, constatou que a coleção *Português: linguagens* (volume do 6º ano) fundamenta-se numa perspectiva interativa de leitura, na qual os alunos são estimulados, em um espaço dedicado em todas as unidades, a perguntas de interpretação que visam acionar o conhecimento prévio. Em outro trabalho sobre a mesma coleção, que objetivou refletir sobre a aproximação do educando com a leitura, escrita e oralidade relacionadas ao meio social, Sousa (2011) constatou uma baixa diversidade de gêneros textuais e muitas repetições desses mesmos gêneros nos volumes, além de uma ênfase em atividades relacionadas aos aspectos gramaticais. Felicíssimo (2009), em sua busca pelas representações de leitura nos manuais didáticos, observou que a leitura escolar, alicerçada na tradição gramatical, é uma prática funcional e utilitária que visa não apenas à formação cidadã do aluno, mas a seu preparo para o mercado de trabalho.

Na seção *Produção de texto*, os autores trabalham com diferentes gêneros de ampla circulação social, mantendo relações com a temática da unidade e os textos estudados no capítulo. Na primeira parte, o conteúdo é trabalhado pela perspectiva teórica. Na segunda,

trabalha-se a produção escrita do aluno a partir dos subsídios teóricos desenvolvidos, nos quais os educandos encontram orientações para o planejamento, produção, avaliação e refacção da própria produção textual.

Entre as pesquisas que se debruçaram sobre a questão da escrita nessa coleção, destacamos duas. Silva (2008), em sua tese sobre produção escrita de gêneros com enfoque argumentativo, constatou que a maior parte do conhecimento para a constituição de gêneros argumentativos não provém das contribuições do LDP e dos professores, mas de suas experiências extraescolares. Silva (2009), na dissertação que visava a um estudo das estratégias didáticas para atividades de escrita no LDP, concluiu que, apesar de serem referenciados pelo PNL D, os volumes didáticos acabam dificultando a prática significativa de escrita, sendo priorizados aspectos de natureza estrutural em detrimento, propriamente, da capacidade linguístico-discursiva.

Quanto ao segmento *Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade*, há uma variação na titulação do tópico, nas unidades, conforme o assunto discutido. Dessa forma, tratam de diversos aspectos ligados à textualidade, ao discurso, abordando questões sobre avaliação apreciativa e recursos gráficos.

Uma vez que as propostas de ensino de pontuação encontram-se localizadas nesta seção, aprofundaremos a descrição dessa parte que compõe o LDP. Na seção *A língua em foco*, vê-se que a proposta da coleção pretende dar ênfase à noção de enunciado, texto e discurso e não ao ensino da gramática (que priorizava apenas a classificação gramatical de cunho morfológico e sintático). Nesse sentido, os autores procuram destacar, nos volumes da coleção, a língua enquanto processo dinâmico e interativo e não a língua entendida como um sistema imutável e fechado. O trabalho linguístico desenvolvido na coleção contempla aspectos de natureza normativo-prescritiva, bem como questões relacionadas ao uso reflexivo desses recursos da língua. Nesse imbricamento, pretende-se formar educandos que não apenas descrevam a língua, mas que sejam capazes de utilizar, de maneira consciente, todos os elementos orais e escritos, de acordo com o contexto sócio-histórico.

A seção *Língua em foco* foi dividida nos seguintes tópicos: *Construindo o conceito*, *Conceituando*, *Exercícios*. Resumidamente, os tópicos objetivam levar o educando a construir, por meio de diferentes atividades, o conceito gramatical destacado em cada unidade. Após o contato inicial do aluno com o conceito, os autores aprofundam o assunto por meio de exercícios práticos, objetivando a internalização do conteúdo trabalhado.

Na seção *De olho na escrita*, o trabalho principal é focado nos problemas notacionais da língua, como ortografia e acentuação. De modo sistematizado, os alunos são levados a refletir, por meio do método indutivo, sobre as regras, colocando-as em prática nas atividades prescritas.

Para fechar cada capítulo, encontra-se a seção *Divirta-se*, na qual há atividades lúdicas para estimular o raciocínio do educando, destacando-se o trabalho com charadas, brincadeiras, adivinhas e outros textos lúdicos.

No volume destinado aos docentes, além de todas as respostas e recomendações em azul, com letras menores, há no fim de cada volume o *Manual do Professor*. Nessa parte, os autores estruturaram a coleção da seguinte forma: (1) Introdução; (2) Estrutura e metodologia da obra; (3) Cronograma; (4) Leitura extraclasse; (5) Produção de texto; (6) O ensino da língua; (7) O dicionário; (8) A interdisciplinaridade; (9) Avaliação; (10) Plano de curso.

Essa estrutura aparece em todos os quatro volumes que compõem a coleção quase da mesma forma, diferenciando-se apenas o item (10) *Plano de curso*, pois apresenta o conteúdo específico de cada ano e as sugestões de estratégias. No decorrer do Manual, também aparece a inserção das referências teórico-metodológicas utilizadas pelos autores na composição das atividades de leitura, produção de texto e análise linguística.

Na introdução do Manual, os autores discorrem sobre a nova edição da coleção, afirmando tratar-se de uma versão revista, ampliada e atualizada. Nessa apresentação, no que diz respeito a nossa temática de pesquisa, explicitam que os livros possuem:

[...] uma abordagem de gramática que, mesmo fazendo uso de alguns conceitos de gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos –, alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se nos recentes avanços da linguística e da análise do discurso (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 3, Manual do Professor).

Na seção *Estrutura e metodologia da obra*, vê-se com detalhamento toda explicação sobre as unidades e capítulos que compõem o livro. Quanto ao *Cronograma*, os autores apresentam uma sugestão de utilização do material, tendo como base os 200 dias letivos e a previsão de cinco aulas semanais de Língua Portuguesa.

Com relação à *Leitura extraclasse*, sugere-se, além das atividades de leitura em classe, um trabalho com leitura fora da sala de aula para estimular a formação de leitores autônomos e proficientes. Sobre a *Produção de texto*, o autor-criador admite que a coleção reúne

contribuições de linhas teóricas diferentes, destacando-se o conceito de gêneros textuais e discursivos. Além disso, nessa parte, encontram-se outros procedimentos didáticos e recomendações sobre a produção de um jornal impresso em sala de aula e detalhamento de uma experiência com jornal.

A seção *O ensino da língua* subdivide-se em duas partes: (a) Gramática: interação, texto e reflexão – uma proposta de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos ensinos fundamental e médio e (b) Ensino de Língua Portuguesa: entre a tradição e a enunciação. Os autores explicitam que, desde a inserção oficial da Língua Portuguesa nos cursos de Letras, houve uma lacuna entre as novas contribuições trazidas pelas pesquisas dessa área do conhecimento e o ensino tradicional de língua materna. Com o tempo, as contribuições da semântica, pragmática, linguística textual e análise do discurso ajudaram a mudar a perspectiva teórica e de ensino de diversos conteúdos da língua. No entanto, alguns conteúdos não foram investigados de maneira extensiva, ainda sendo tratados de modo convencional. Por esse fato, chamamos a atenção para o nosso foco de pesquisa, pelo qual analisaremos a maneira como a pontuação é trabalhada nessa coleção.

Na parte final do *Manual do professor*, os autores discorrem sobre o uso concomitante do dicionário, como recurso complementar do livro didático. Além disso, reservaram um espaço sobre avaliação, em que há um diálogo com os docentes sobre sondagem, avaliação diagnóstica e das produções de texto.

3.3.2. Coleção 2 - *Português: uma proposta para o letramento*

Com relação às capas que compõem a coleção *Português: uma proposta para o letramento*, percebe-se a separação por cores predominantes no retângulo que destaca o título e nos tons de toda a capa: roxo (6º ano), azul claro (7º ano), vermelho (8º ano), azul escuro (9º ano).

Sobre os aspectos verbais, vemos o nome da autora centralizado na parte superior e logo na sequência o título da coleção e o ano para o qual o volume foi destinado. Além dessas informações, há a descrição do componente curricular e a inserção do símbolo e do nome da editora. A respeito de outros elementos visuais, a ilustração de capa é de responsabilidade de Chico Marinho. Cada volume possui ilustrações diferentes, com imagens de crianças e adolescentes brincando, andando de bicicleta ou correndo.

Quanto à autora da coleção, Magda Becker Soares, possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), doutorado em Didática e é professora titular da mesma instituição. Pesquisadora de renome no contexto nacional e internacional, é membro de diversos órgãos nacionais e internacionais⁵¹ no âmbito das áreas científicas. Além disso, tem diversas publicações em destaque sobre formação de professores, alfabetização, ensino, escrita, leitura e letramento.

Além da assinatura da autora principal, a coleção possui diversos colaboradores da equipe editorial da Editora Moderna, entre os quais podemos citar editores, diagramadores, revisores e coordenadores. Especificamente nesse trabalho, a coordenação editorial e edição de texto ficaram sob a responsabilidade da empresa GOF Consultoria Editorial Ltda.

Sobre a editora, a empresa possui mais de quarenta anos de tradição no mercado editorial brasileiro, sendo considerada uma das líderes no mercado público e privado de livros didáticos. Tendo como lema *Fazendo escola com você*, segundo pesquisa no site⁵² oficial da empresa, a Editora Moderna tem como principais eixos: (1) a inovação de serviços e obras, (2) investimento em pesquisas e (3) subsídio pedagógico.

As coleções didáticas da empresa, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, têm como objeto central a compreensão leitora, segundo as prescrições do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Os volumes foram organizados em quatro unidades bimestrais, segmentadas por seis seções comuns para cada unidade: LEITURA (Preparação para a Leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa, Interpretação Oral, Interpretação Escrita, Sugestões de Leitura); PRODUÇÃO DE TEXTO; LÍNGUA ORAL; LÍNGUA ORAL – LÍNGUA ESCRITA; VOCABULÁRIO; REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA.

Na área destinada à LEITURA, observou-se a divisão em cinco partes distintas. Antes da leitura do texto em si, a atividade de *Preparação para a leitura* objetivou discutir as características do gênero, formulações de hipóteses e construção de conhecimentos prévios para a compreensão do texto.

⁵¹ Atualmente é membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e de comitê assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, membro consultor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais e conselheira - Communittee Economique Europeen. (Informações disponibilizadas pela autora no Currículo Lattes, Acesso em: junho de 2015: <http://lattes.cnpq.br/8530550473275266>)

⁵² Consulta realizada em novembro de 2013. Disponível em: www.moderna.com.br

Na sequência, a atividade de *Leitura oral* é focada principalmente no professor e justifica-se pela exploração de aspectos linguísticos e disposição gráfica do texto, além do trabalho com outros elementos, como ritmo, musicalidade e expressividade.

A atividade de *Leitura silenciosa* possui o intuito de estimular no educando a habilidade de relacionar textos e ilustrações; já a *Interpretação oral* justifica-se pela necessidade de os educandos confirmarem as hipóteses levantadas e compartilharem a interpretação do texto coletivamente, sanando, assim, as dúvidas particulares e coletivas.

Quanto à *Interpretação escrita*, a atividade teve como escopo estimular os educandos ao aprofundamento do texto por meio de perguntas, fazendo-os compreender os enunciados e desenvolver habilidades de reflexão, análise, síntese e avaliação. Por último, há a seção *Sugestões de leitura*, cuja temática é pertinente ao tema desenvolvido na unidade.

A parte destinada à PRODUÇÃO DE TEXTO vislumbra criar oportunidades para que os educandos se expressem por escrito, despertando neles o interesse pelas diferentes formas de interlocução, bem como o aprimoramento dessas habilidades. Quanto aos objetivos específicos, espera-se que sejam capazes de produzir textos coerentes, de acordo com as condições de produção, adequando recursos linguísticos e gráficos.

Na seção LINGUAGEM ORAL, o objetivo é fazer com que os alunos produzam e ouçam textos orais de diferentes gêneros, observando todos os elementos característicos de cada gênero. Já a seção LÍNGUA ORAL – LÍNGUA ESCRITA tem como intuito a:

- Compreensão das relações entre sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua portuguesa;
- Compreensão de que língua escrita e língua oral não se diferenciam de forma absoluta e que, entre textos orais e escritos, há semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso, da situação de interação;
- Identificação e uso adequado dos recursos da língua escrita para registrar discurso direto, indireto e para representar aspectos prosódicos da fala (SOARES, 2002, p. 25, Manual do professor).

A seção VOCABULÁRIO tem por finalidade desenvolver nos alunos as habilidades de busca e consulta no dicionário, além de distinguir a estrutura da palavra e identificar o conteúdo semântico de aspectos morfossintáticos da língua.

Quanto à REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA, observa-se o intuito de levar os educandos a refletirem de maneira aprofundada a respeito da prática de análise linguística, identificando variedades da língua, bem como reconhecer, comparar e analisar fenômenos linguísticos. Chamamos a atenção para esta parte específica, pois, apesar de essa seção

dedicar-se propriamente aos assuntos gramaticais e de que seria mais comum encontrarmos o *corpus* da nossa pesquisa nessa parte, os sinais de pontuação foram concentrados, nos dois volumes da coleção (6º e 7º anos), na seção LÍNGUA ORAL – LÍNGUA ESCRITA.

Como acontece na maioria dos livros didáticos, essa coleção também apresenta, na versão para os professores, sugestões e respostas das atividades em letras azuis, um pouco menores que a diagramação normal. Ademais, há uma parte para uso exclusivo do professor, intitulada *Sobre esta coleção* (comumente conhecida como Manual do professor), na qual a autora discute os fundamentos teóricos gerais da proposta da coletânea, a parte metodológica e sugere uma complementação bibliográfica.

Quanto aos fundamentos teóricos, Soares (2002) coloca em sua coleção o *letramento* como fundamento e como finalidade do ensino de português, teoria que serviu de base para titular a coletânea. Sucintamente, explicita-se a definição desse conceito no Manual do professor:

Letramento é o **estado** ou **condição** de quem não só sabe ler e escrever, MAS exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (SOARES, 2002a, p. 6, Manual do professor, grifo da autora).

A autora explica que a perspectiva teórica adotada pressupõe a concepção de língua não como instrumento, mas como discurso (entendido na coleção, grosso modo, como língua em processo de interação entre os interlocutores). Essa interação se dá por meio de textos orais ou escritos como unidades de ensino.

Estabelecendo uma descrição geral das duas coleções, no próximo capítulo iniciaremos nossas análises a respeito da proposta de ensino de pontuação nos volumes de cada obra.

CAPÍTULO 4

REFLEXÕES DIALÓGICAS A RESPEITO DAS PROPOSTAS DE ENSINO DA PONTUAÇÃO

A partir do aporte teórico bakhtiniano, no qual elencamos os conceitos de *enunciado concreto* e *relações dialógicas* como categorias de análise, discutiremos as unidades didáticas a respeito da pontuação nas coleções *Português: linguagens*, doravante coleção 1 (PL), e *Português: uma proposta para o letramento*, doravante coleção 2 (PPL), bem como os enunciados concretos que dialogam para a constituição das propostas de ensino desse conteúdo gramatical.

A reflexão sobre o LDP implica considerarmos a relação entre *autor-criador*⁵³ e o público-alvo, bem como a responsividade inerente a essa relação. No processo de constituição de tais coleções, não há uma resposta imediata e única de seus interlocutores diretos (alunos e professores), uma vez que seus autores tentam atender a prescrições e anseios de diferentes esferas (governo, editora, escola). Ademais, o LDP pode também servir para outros propósitos, como o delimitado em nossa tese, configurando-se como um objeto de análise:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999a, p. 123)

Com isso, procuramos responder às duas perguntas de pesquisa estabelecidas: *1) Quais encaminhamentos teórico-metodológicos são oferecidos pelas duas coleções selecionadas quanto ao uso dos sinais de pontuação nos anos finais do Ensino Fundamental?*

⁵³ Em nossas análises, cabe ressaltar que os sujeitos envolvidos nesse processo compreendem o que Bakhtin nomeia de autor-pessoa, ou seja, os autores empíricos, não se confundindo, assim, com a posição enunciativo-discursiva do livro, que é compreendida como autor-criador, concretizada por meio da coleção didática como um todo. Desse modo, ao nos referirmos aos agentes responsáveis pela constituição dessas coleções didáticas, estaremos nos referindo ao *autor-criador*, como parte indissolúvel da *trama enunciativa*.

2) Como as propostas didáticas relativas ao emprego da pontuação, nas obras analisadas, se articulam (ou não) à formação de leitores e produtores de textos, conforme orientações dos documentos oficiais?

Organizamos este capítulo em duas partes. Na primeira, apresentamos a análise completa da unidade didática sobre pontuação, encontrada apenas no volume do 8º ano da coleção 1 (PL). Na segunda parte, nosso estudo concentra-se nas unidades didáticas a respeito da pontuação, distribuídas nos volumes do 6º e 7º anos da coleção 2 (PPL).

Procuramos também, ao longo das análises, sugerir situações de aprendizagem que contribuam para o aprimoramento das lacunas deixadas pelas propostas analisadas, tendo como base a perspectiva dialógica da linguagem.

4.1 COLEÇÃO I – Português: linguagens

4.1.1. Volume do 8º ano

Desenvolvemos nossas discussões a partir de dois eixos. No primeiro, analisamos a materialidade verbo-visual, com o objetivo de evidenciar as características dessa proposta didática; no segundo, preocupamo-nos com a trama enunciativa do nosso material de investigação a partir das relações dialógicas dos enunciados, estabelecendo, assim, reflexões entre a proposta didática de pontuação e os diversos enunciados concretos que influenciaram sua constituição, entre os quais destacamos os documentos oficiais parametrizadores (BRASIL, 2001; 2008).

Pela observação dos quatro volumes da coleção 1 (PL), verificamos que o tema, sinais de pontuação, foi abordado apenas no volume do 8º ano, especificamente na unidade III, capítulo 3 (Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário), seção A língua em foco.

A perspectiva dialógica permite-nos pensar em um jogo de tensão constante entre os enunciados concretos, ou seja, ao escolherem trabalhar com os sinais de pontuação em apenas um volume didático, os autores deixaram os demais livros que compõem a coleção sem um trabalho sistemático com a pontuação. Esse princípio organizador da coleção mostra uma resposta adequada aos documentos que norteiam a constituição do LD, uma vez que nem os PCN (BRASIL, 2001), nem o Edital do PNLD (BRASIL, 2008) e as DCN-EF (BRASIL, 2010b) parametrizam em qual ano escolar devem ser trabalhados os sinais de pontuação.

Como já discutido no capítulo 2⁵⁴, essa autonomia na distribuição dos conteúdos, por parte dos LD, é reflexo de uma política educacional vigente há décadas no país. Pelo fato de o Brasil ser uma república federativa, os estados possuem cada qual currículos com suas especificidades, tendo até seus próprios materiais didáticos de apoio, como, por exemplo, apostilas. Por outro lado, fica a cargo do governo federal todo o processo de aquisição dos livros didáticos que serão distribuídos nas escolas públicas municipais ou estaduais. A partir dessa realidade, autores e editoras precisam criar um material que atenda todas as escolas, nas diferentes regiões do país, tendo assim autonomia na distribuição dos conteúdos a serem desenvolvidos em cada ano escolar.

A nosso ver, mesmo adequando-se ao que os documentos prescrevem, a inexistência de algum tipo de diretriz, em nível nacional⁵⁵, sobre qual volume didático deveria trabalhar com a pontuação e quais sinais específicos deveriam ser abordados, o LD pode deixar algumas lacunas no ensino e no modo de avaliar a aprendizagem. Vale lembrar o que já escrevemos a respeito do currículo mínimo português (PORTUGAL, 2009; 2012a; 2012b), que estabeleceu, explicitamente, em quais anos e quais tipos de pontuação deveriam ser ensinados.

Consoante ao observado no Guia do PNLD (BRASIL, 2010c) quanto à organização metodológica das coleções, o volume do 8º ano, da coleção 1 (PL), apresenta quatro unidades distintas, com três capítulos cada uma, conforme vemos na tabela abaixo:

⁵⁴ Capítulo 2. *Sinais de pontuação: o que dizem os documentos oficiais?* (p. 66-71).

⁵⁵ De acordo com o site oficial do MEC, a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BCN) tem como ênfase a pluralidade das propostas e está prevista no PNE (2014-2023). O BNC terá como finalidade delimitar quais são os conhecimentos essenciais que todo o estudante brasileiro deverá aprender, ano a ano, no decorrer de toda a Educação Básica. Com o objetivo de uma construção democrática desse documento que norteie as políticas públicas, o Ministério convocou 116 especialistas das diferentes áreas, provindos de 35 universidades e de 2 institutos federais, bem como docentes e gestores indicados pelas secretarias estaduais dos 26 estados e do Distrito Federal. Além disso, o governo também criou um portal eletrônico (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>) específico para divulgar todas as etapas desse processo, abrindo espaço para que todos os professores ou instituições (pública ou privadas) ligadas à educação possam também enviar sugestões e propostas para a construção do documento. Com a efetivação do documento, essa ferramenta possibilitará que gestores, professores e famílias possam acompanhar pontualmente o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno.

Tabela 12: Divisão das unidades (*Português: linguagens*, 8º ano)

UNIDADE I – Humor: entre o riso e a crítica	UNIDADE II – Adolescer	UNIDADE III – Consumo	UNIDADE IV – Ser diferente
Capítulo 1 – O povo: suas cores, suas dores.	Capítulo 1 – Corpo em (r)evolução.	Capítulo 1 – Ser ou ter? Eis a questão.	Capítulo 1 – O que faz a diferença.
Capítulo 2 – Pílulas inquietantes.	Capítulo 2 – Nas asas do coração.	Capítulo 2 – O consumo e a felicidade.	Capítulo 2 – Sou o que sou.
Capítulo 3 – O meu outro eu.	Capítulo 3 – Medo de crescer.	Capítulo 3 – Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário.	Capítulo 3 – Cores e dores do preconceito.

Pelas informações visualizadas na tabela, vê-se que o livro está organizado em quatro unidades com assuntos relacionados ao cotidiano adolescente: humor, adolescência, consumo e diferenças. Essas temáticas não são colocadas ao acaso, mas fazem parte da *dimensão enunciativa*, que pretende, entre outros objetivos, dialogar com seu público-alvo direto: os alunos do 8º ano. Antes disso, porém, os autores precisam também despertar a empatia de especialistas e professores que farão parte do processo avaliativo e de escolha nas unidades escolares. Desse modo, esse item também é um dos fios que compõem a *trama enunciativa*, influenciando as escolhas dos textos e, conseqüentemente, as propostas didáticas para cada conteúdo.

Na unidade em que se encontra a proposta didática de pontuação, o autor-criador elabora a sequência didática em quatro subseções: 1) *Construindo o conceito*; 2) *Conceituando*; 3) *A pontuação na construção do texto*; 4) *Semântica e discurso*. Relacionando o título da primeira e segunda subseções, vê-se a prevalência do gerúndio nos verbos. Essa característica indica uma ideia de que o conceito de pontuação não é algo pronto e acabado, mas deve ser compreendido na interação entre alunos e professores.

Essa postura autoral merece nosso reconhecimento, sendo um elemento positivo na estruturação das atividades. Como uma atividade complementar a essa questão de interação, o professor da sala poderia propor uma reflexão dialógica, a partir das próprias produções textuais dos alunos. Em um primeiro momento, o docente poderia propor aos educandos que

criassem um RAP de autoria própria (seja individual ou em grupo). No segundo momento, haveria uma exposição coletiva, em que cantariam o que compuseram. A partir do que os alunos escreveram, o docente poderia selecionar algumas produções textuais e projetar em Datashow, destacando alguns trechos para reflexão a respeito dos sinais de pontuação, chamando a atenção para as possibilidades de intercâmbio entre as pontuações, enfatizando também os efeitos que poderiam causar na constituição do texto.

Entre as reflexões bakhtinianas sobre a língua, está justamente: “1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999a, p.124). A maneira como são intituladas as subseções revela uma entre as muitas peculiaridades que distinguem essa proposta didática das demais coleções. Como todo enunciado concreto, existem forças que fazem refletir e refratar a constituição das atividades de ensino e aprendizagem; no caso, as coleções refletem aquilo que precisa ser comum entre elas (respondendo aos enunciados coercivos dos documentos oficiais) e, ao mesmo tempo, refratam aquilo que as torna únicas (visando à escolha das coleções por meio de uma resposta positiva do seu público-alvo). Concluindo nosso raciocínio, analisar as peculiaridades dessa coleção permite-nos entrever as condições reais em que a língua se concretiza por meio da interação entre os (inter)locutores.

Com relação às duas últimas subseções, os títulos parecem indicar a progressão da abordagem que a coleção 1 (PL) dá ao conteúdo, aprofundando o papel que a pontuação exerce no texto e os efeitos desse recurso gramatical na materialidade linguística. A escolha por esses títulos acaba por arrematar a maneira como essa obra pretende construir o conceito e a proposta didática em relação à pontuação.

Para fins organizacionais, estruturamos uma tabela com as atividades referentes à pontuação. A partir da seção *A língua em foco*, apresentaremos as subseções, números de página, pontuações abordadas nos exercícios, bem como uma síntese estrutural das atividades.

Tabela 13: Organização da proposta didática na coleção *Português: linguagens*

SUBSEÇÃO	PÁGINA	PONTUAÇÃO ABORDADA NOS EXERCÍCIOS	SÍNTESE ESTRUTURAL DAS ATIVIDADES
Construindo o conceito	3ª unid. p. 169	Aspas Vírgulas Ponto Travessão Dois pontos Ponto de Exclamação Ponto de Interrogação	Três exercícios com questões discursivas, que estimulam os educandos à reflexão sobre os efeitos da falta de pontuação, bem como sobre a escolha por certas pontuações e o espaço onde são colocadas.
Conceituando	3ª unid. p. 170-172	Vírgula Ponto Ponto de Interrogação Ponto de Exclamação Dois-pontos Ponto e vírgula Reticências Aspas Parênteses Colchetes Travessão	Apresentação teórica, com prescrições sobre o emprego de cada pontuação e exemplos ilustrativos. Seis exercícios com questões discursivas, nos quais os educandos precisam observar ou levantar hipóteses sobre o uso de determinada pontuação no texto e comparar frases com pontuações distintas. Além disso, duas atividades são estruturadas para a reescrita e colocação dos sinais de pontuação.
A pontuação na construção do texto	3ª unid. p.173-174	Ponto de Interrogação Ponto de Exclamação Vírgula Reticências Ponto Ponto e vírgula Dois pontos Travessão	Nove exercícios com questões discursivas a respeito da pontuação e a relação com os demais signos linguísticos de um poema.
Semântica e discurso	3ª unid. p.174-175	Dois pontos Vírgula Ponto e vírgula Ponto Travessão	Quatro exercícios com diversos subitens, nos quais os educandos são levados a pontuar e reescrever adequadamente as frases, tendo como foco os efeitos de sentido e a pontuação.

Quanto aos sinais de pontuação, observa-se que os autores apresentam teoricamente onze tipos, mas deixam de explorar nos exercícios alguns deles, caso dos *parênteses* e

colchetes. Nesse ponto, cabe ao docente responsável pela sala verificar a necessidade de complementação, buscando em outros materiais didáticos, elaborando seus próprios recursos didáticos ou recorrendo às contribuições de pesquisas científicas que se debruçaram sobre o assunto, caso dos parênteses (JUBRAN, 1996, 1999; LAURENS, 2000; SILVA, 2014). A respeito dos colchetes, além das poucas prescrições que encontramos nas gramáticas normativas (ALMEIDA, 2002; BECHARA, 2004; CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA; 2007), não encontramos pesquisas de cunho enunciativo-discursivo que privilegiem seu emprego, tendo o docente a opção de complementar o assunto, por meio de busca nas gramáticas, bem como pesquisa eletrônica na qual possa encontrar exercícios a respeito desse tipo de pontuação.

Em termos numéricos, essa sequência didática apresenta vinte e dois exercícios sobre a pontuação. Com relação a essa quantidade, também não há nenhum tipo de coerção por parte dos documentos oficiais, estabelecendo mínimo ou máximo de exercícios para cada conteúdo gramatical, do qual destacamos os sinais de pontuação. Cabe, portanto, ao autor-criador a decisão de quantos exercícios serão suficientes para que os alunos apreendam o conteúdo. Como não há uma recomendação explícita nesses documentos (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008) a respeito da pontuação, a coleção apresenta uma consonância com as diretrizes parametrizadores dos documentos oficiais, uma vez que os documentos oficiais prescrevem a fixação de conteúdos *mínimos*, sem especificar exatamente o que seria esse *mínimo* recomendado. Dessa escolha, acreditamos que tanto o texto motivador quanto os exercícios precisam estabelecer um equilíbrio na proposta didática, evitando, assim, subestimar ou superestimar a capacidade dos alunos, conforme os próprios documentos oficiais recomendam.

Para tanto, acreditamos que seja produtor um trabalho com todas as pontuações (ou o maior número delas), bem como uma ênfase em casos de pontuações mais complexas, como a vírgula. Também é preciso considerar o nível de aprendizagem dos alunos, respeitando a inserção gradativa de atividades de pontuação mais complexas paralelas à aprendizagem de outros conteúdos da língua. A título de exemplo, para o ensino de certos casos da vírgula, como a intercalação ou antecipação de elementos (LOPES-ROSSI, 2001), é preciso que o aprendiz tenha uma noção mínima quanto à ordem canônica da oração: SVO (sujeito, verbo, objeto).

Convém explicitar que as atividades que analisaremos na sequência foram estruturadas para serem respondidas todas no caderno pelos alunos, uma vez que eles não podem responder diretamente no livro (por ser um material não consumível, conforme coerção do Edital do PNLD (BRASIL, 2008)). Ao mesmo tempo, os professores possuem autonomia para realizarem essa atividade apenas na oralidade, fazendo com que os educandos respondam oralmente, em interação com o docente. Essa possibilidade de realizar oralmente o exercício, de maneira coletiva, pode ter como vantagem a economia do tempo escolar. Por outro lado, quando o estudante responde por escrito no caderno, ele tem um tempo maior para refletir individualmente, (re)lendo as comandas dos exercícios, bem como o texto motivador, tentando, dessa forma, elaborar a resposta mais adequada ao que está sendo pedido.

Do total de vinte e dois exercícios, em apenas um deles observamos a seguinte recomendação: “Professor: Se julgar conveniente, faça este exercício oralmente” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009c, p. 172). A partir desse excerto, vê-se a possibilidade de o professor seguir o que foi prescrito ou de continuar realizando as atividades por escrito apenas. Ademais, essa recomendação ao docente mostra uma interação mais próxima entre o autor-criador do LD e o seu público-leitor, (d)enunciando o imbricamento dos (inter)locutores na materialidade linguística e um tom de proximidade, ao destacar o vocábulo *professor*. Nesse enunciado direcionado ao professor, não se vê um tom autoritário de ordem, mas, por meio das escolhas lexicais, caso da expressão “se julgar necessário”, observa-se uma espécie de conselho entre pares, uma vez que os autores desse LD modalizam suas orientações no momento de se dirigirem aos professores que utilizarão o material.

Considerando a pertinência de todas essas informações no que se refere à proposta didática de pontuação, iniciaremos nossas discussões, comentários e exemplificações pelos blocos de subseções, começando com a subseção *Construindo o conceito*⁵⁶:

⁵⁶ Em anexo, página digitalizada em tamanho maior (p. 218).

Figura 1: Português: linguagens, 8º ano, p. 169

A língua em foco

A PONTUAÇÃO


CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia o texto:

O testamento

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta e escreveu assim:
 "Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres"
 Não teve tempo de pontuar — morreu.
 Eram quatro concorrentes. Chegou o sobrinho e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:
 "Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."
 A irmã do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:
 "Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."
 Apareceu o mecânico, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:
 "Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."
 Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:
 "Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres!"


(Adaptado de: Amaro Vertuzza e Roberto Augusto Soares Leite. *Comunicação/Expressão em língua nacional*. São Paulo: Nacional, 1973. 6º ano, p. 84.)



- O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?
Não, pois a falta de pontuação cria ambigüidade.
- Com a pontuação dada pela irmã, pelo sobrinho, pelo mecânico e pelos pobres, o testamento adquiriu sentido? Por quê?
Sim, porque a pontuação tornou preciso o sentido que cada um queria dar ao texto.
- O testamento foi pontuado de quatro formas diferentes e em cada uma delas adquiriu um sentido novo. Conclua: Qual é o papel da pontuação na frase?
Preclar o sentido do texto, deixando-o de acordo com o sentido pretendido pelo autor.

A entonação

Na fala, a frase é marcada pela entonação, isto é, por um tom que o locutor dá à voz para expressar sua intenção. Na escrita, os recursos gráficos — a pontuação, o tipo de letra empregado, a repetição de letras, a divisão de palavras em sílabas — indicam como deve ser lido o texto. Assim, se quisermos, por exemplo, expressar a intenção da vacininha da tira acima, devemos, no 1º quadrinho, ler sua fala com um grito de alegria. Já no 2º quadrinho, devemos prolongar o a final da palavra **janelinha** como quem está provocando os companheiros.



(Fernando Consales. *Folha de S. Paulo*, 14/5/2005.)

169

Como mencionado, a escolha pontual do título dá ideia de um processo contínuo, no qual se deve considerar também o conhecimento empírico da língua que cada estudante possui, não desprezando seu domínio da gramática internalizada. Além disso, pode-se estabelecer outra probabilidade, uma vez que o título no gerúndio possibilita respostas ao enunciado, ou seja, mesmo com a concentração do conteúdo neste único volume, os docentes e discentes precisam ter noção de que o assunto não se esgota, podendo ser aprofundado, conforme a situação, ao longo dos anos escolares. Sendo assim, antes de apresentar uma definição fechada, o próprio título da subseção explicita a estratégia utilizada para que os educandos construam gradativamente a ideia a respeito da pontuação, fazendo com que reflitam sobre a importância que o conteúdo tem dentro do texto.

Essa subseção orienta os alunos a fazerem a leitura do conto *O testamento*⁵⁷. A leitura poderia ser feita em silêncio ou em voz alta (cabendo, ao que parece, a decisão ao professor). O conto foi retirado do livro *Comunicação e Expressão da Língua*, de 1973. Esse texto é a história de homem muito rico que, ao escrever seu testamento, esqueceu-se de pontuá-lo. Como eram quatro pessoas requerendo a herança, conforme liam e pontuavam, os sentidos iam se modificando de acordo com o interesse de cada personagem. Apesar de ser um conto retirado de um livro do início da década de 70, o texto é atemporal e sua temática relaciona-se diretamente com o tema da pontuação.

A nosso ver, essa atividade é bastante produtora para mostrar a constituição de sentidos a partir da troca entre os sinais de pontuação, revelando uma das características desse conteúdo: a intercambialidade. A partir de uma mesma frase, o exemplo mostra diferentes maneiras de pontuar, acarretando diferentes efeitos de sentido.

Pelas prescrições do Edital do PNLD (BRASIL, 2008), também observamos que não há nenhum tipo de coerção específica sobre quais gêneros devem ser utilizados para tratar certo conteúdo na estruturação das coleções. Sendo assim, a inserção desse conto, como um texto motivador, exemplifica, por meio da materialidade linguística, a importância que a pontuação possui na constituição de sentidos, a partir das trocas, ausências e posição que os sinais ocupam.

Cabe lembrar que uma pesquisa recente preocupou-se com a aprendizagem e o ensino da pontuação (SILVA, 2012), mostrando que a escolha do gênero possibilita o trabalho mais recorrente com alguns tipos de pontuação. Dessa maneira, vê-se que é produtiva a diversificação de gêneros para a composição das propostas didáticas, possibilitando aos autores um trabalho mais diversificado com os diversos tipos de pontuação.

Na composição dessa atividade de pontuação, além do material verbal, há também elementos verbo-visuais que dão singularidade à proposta didática (formas, cores, espaçamentos, tipo e tamanho de letra). Embora esses elementos não estejam intimamente ligados aos sinais de pontuação, tal singularidade torna a proposta didática atrativa aos olhos dos seus interlocutores. Dessa maneira, para reflexões do nosso *corpus*, recorreremos às discussões de Brait (2010), ao afirmar que:

⁵⁷ Adaptação livre de um texto retirado do “Almanaque Bertrand”. Cabe ressaltar que a constituição das atividades didáticas de uma coleção está condicionada, muitas vezes, a um banco de textos e imagens de que a editora possui os direitos autorais, o que pode ser um fator delimitador para a construção de uma sequência didática, conforme interesse dos autores.

A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição de sujeitos e identidades. Em determinados textos ou conjuntos de textos, artísticos ou não, a articulação entre elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do leitor, e notadamente do analista, a percepção e o reconhecimento dessa particularidade (BRAIT, 2010, p. 193-194).

Atentos às afirmações do excerto, devemos considerar todas as particularidades do enunciado concreto em análise. No caso do nosso material de investigação, além da materialidade linguística, todos os elementos que compõem a proposta didática de pontuação devem ser considerados.

Em continuidade ao estudo do texto motivador, o quadro azul ao fundo emoldura o conto, o verde destaca o título e as ilustrações feitas por Ricardo Dantas mostram todas as personagens do conto. A presença desses elementos não é arbitrária, pois tipos de letras, imagens e cores chamam a atenção do público-alvo para a leitura da atividade, despertando o olhar do leitor para os destaques que esses elementos proporcionam nessa primeira subseção analisada. A disposição de elementos verbo-visuais contribui para a singularidade da proposta didática, na qual se vê o destaque dos títulos pela inserção do negrito, a cor laranja do retângulo para destacar a parte teórica. Ademais, a inserção da tira de humor na atividade acaba dando um tom mais lúdico à atividade de pontuação engendrada.

Como elemento constitutivo desse enunciado concreto, a dimensão verbo-visual dessa proposta didática também revela o projeto estético dos locutores, possibilitando respostas e efeitos de sentido. O próprio Bakhtin, em *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2003a), recomenda não observarmos a materialidade verbal isoladamente, sendo necessário considerarmos todos os elementos que compõem o enunciado.

O início dessa proposta didática aponta a necessidade de não refletirmos apenas sobre o material verbal escrito do conto, mas sobre outros aspectos que o particularizam nessa coleção didática. O título negrito em cor verde escura e as ilustrações que retratam ações das personagens atraem o olhar do aluno, auxiliando-o na compreensão do texto.

Após a leitura do conto, verifica-se a presença de três perguntas, bem como sugestões de respostas. Comumente presentes na versão para os professores, os LD apresentam respostas em azul e fonte menor do que as letras usuais. O conjunto desses elementos expressa uma relação mais direta entre os autores da obra e os professores que utilizam o material, uma vez que a inserção de comentários e as sugestões de respostas objetivam auxiliar o docente na execução adequada da atividade, bem como otimizar o tempo desse

profissional que, muitas vezes, tem uma carga excessiva de trabalho e não tem tempo de preparar um plano de aula detalhado.

Pelo viés dialógico, não há um posicionamento totalmente neutro e entre os sujeitos do discurso há um diálogo constante, que é uma das características do *enunciado concreto*. Como já foi discutido em nossa tese (capítulo 3), o LD é resultado do diálogo entre autor, diagramadores, ilustradores e uma série de sujeitos envolvidos no projeto. Assim, na organização dos volumes didáticos, há um processo de pesquisa, seleção e proposição de atividade que (d)enunciam o posicionamento autoral.

Confrontando as orientações dos documentos oficiais que interferem na elaboração dos LDP, Costa (2013) discutiu, a partir do viés bakhtiniano, a respeito da autoria e das coerções enredadas na produção do LDP. Assim, considerando todas as instâncias (governo, editoras, escola) envolvidas na constituição dessa trama enunciativa, ou seja, na proposta didática de pontuação, o posicionamento valorativo do autor é perceptível por meio da materialidade verbo-visual, na qual se pode dar um acabamento enunciativo a partir de diversos elementos: a escolha dos textos que compõem a proposta didática, a elaboração das comandas, bem como o posicionamento dos vocábulos. Como exemplo, vê-se que o autor-criador escolheu um texto com diversos exemplos em que pode mostrar a troca de pontuação e os efeitos de sentidos, criando assim exercícios que estimulem a reflexão e a aprendizagem dos alunos quanto ao papel da pontuação no texto.

O acabamento enunciativo é perceptível também pelos comentários e sugestões de respostas, uma vez que o autor-criador mostra seu posicionamento quanto às respostas mais adequadas para as atividades, atendendo também as coerções oficiais e as necessidades contemporâneas dos professores.

De um lado está o governo, prescrevendo, por meio dos seus documentos, que o Manual do professor tenha uma efetiva interlocução com os docentes, o que implica orientações teórico-metodológicas e sugestões de utilização do material. De outro lado, há a formação deficitária docente e a desvalorização salarial desses profissionais, exigindo que trabalhem em redes escolares diferentes (estadual, municipal ou particular) com uma carga de trabalho excessiva, recorrendo ao Manual do professor como um material de apoio, numa espécie de “muleta pedagógica”.

Com colocação de comentários e sugestões de resposta, a coleção 1 (PL) responde adequadamente às prescrições oficiais, bem como ao anseio de professores inexperientes ou

com carga horária elevada, que necessitam de auxílio com relação às alternativas de respostas nos materiais didáticos.

A partir das nossas reflexões a respeito de algumas peculiaridades dessa primeira subseção, concentramo-nos na primeira pergunta da atividade, que solicita ao aluno justificar os efeitos de sentido ocasionados pela ausência de pontuação nas frases do conto. O exercício mostra o papel que a pontuação exerce na constituição de sentidos do conto *O testamento*, justamente pela falta que ela faz no texto, explicitando que o conteúdo não é estático, sendo possíveis diferentes pontuações em um mesmo sintagma. Isso acaba por levar-nos a pensar que, às vezes, a colocação de tipos diferentes de pontuação em uma mesma frase pode não ser um erro, mas questão de estilo, o que implica a subjetividade do interlocutor. Para esta primeira pergunta – “O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?” (CEREJA, MAGALHÃES, 2009c, p. 169) – vê-se como sugestão de resposta: “Não, pois a falta de pontuação cria ambiguidade” (CEREJA, MAGALHÃES, 2009c, p. 169).

Por se tratar de uma sugestão, pode haver outras possibilidades de respostas, por ser uma questão aberta e dirigida a muitos interlocutores. Cabe ressaltar, a partir de um conhecimento empírico, que alguns docentes podem adotar essas sugestões como única resposta possível, desconsiderando, muitas vezes, as respostas dos alunos e esquecendo-se de que a sugestão tem como interlocutor direto o próprio regente da sala, objetivando apenas auxiliá-lo no cotidiano escolar. Pontualmente, a própria escolha do termo *ambiguidade* é passível de uma reflexão, uma vez que os alunos podem não conhecer esse conceito, recorrendo a outras explicações, como *duplo sentido*, ou com outras palavras para poder explicar a questão proposta.

Isso significa que, na elaboração das atividades didáticas de ensino da pontuação, é preciso pensar no público-alvo em todos os detalhes, como a escolha do léxico. Escolher palavras desconhecidas pelos alunos pode fazer com que eles não entendam a maneira mais adequada de responder cada questão.

No caso da segunda pergunta, os educandos são levados a explicar quais sentidos o testamento adquiriu a partir do emprego da pontuação feita pelos requerentes da herança. Observa-se que os autores estimulam a reflexão dos estudantes sobre a subjetividade e os efeitos de sentido que podem ocorrer no texto, a partir do emprego da pontuação e de seu intercâmbio, bem como a posição de cada pontuação empregada na frase.

A sugestão de resposta adequada para essa questão remete à afirmativa de que a pontuação deixou preciso o sentido que cada autor queria dar ao texto. Em nenhum momento há uma orientação para o docente a respeito de outras possibilidades de emprego da pontuação, mas acreditamos que o trabalho com o estilo e a subjetividade individuais interfere na colocação da pontuação e na constituição de sentidos. Cabe lembrar a proposta didática de Bakhtin (2013) para sensibilizar seus alunos a se interessarem pela gramática, iniciando seu trabalho a partir das próprias produções textuais dos alunos, imbricando sintaxe e estilo. Segundo o teórico,

[...] as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo (BAKHTIN, 2013, p. 23).

Em *Questões de estilística no ensino da língua*, Bakhtin (2013) preocupa-se com o fazer pedagógico, objetivando despertar nos adolescentes o gosto pelos efeitos estilísticos a partir da subordinação sem conjunção. Para tanto, elabora um procedimento metodológico que inclui a participação dialógica em cada momento, fazendo-os perceber e compreender a constituição de sentidos de uma determinada construção sintática.

A terceira pergunta exige do interlocutor a conclusão sobre o papel da pontuação a partir da relação entre o texto e as respostas dadas nas duas primeiras questões. Na sugestão de resposta, vê-se a concepção que os autores querem incutir nos alunos, associando o emprego da pontuação aos sujeitos do discurso, deixando, nesse primeiro momento, de associar o uso de certas pontuações aos elementos essenciais da oração e sua nomenclatura sintática.

Dessa maneira, se considerarmos a ordem canônica da oração (sujeito/verbo/complemento), a mudança de ordem ou a inserção de outros elementos complementares necessitariam da marcação de pontuações e um mínimo de conhecimento dessas nomenclaturas sintáticas.

Com relação à estrutura das perguntas, as duas primeiras são finalizadas com a interrogação “Por quê?”. Com isso, mostra-se o plano dos autores de fazerem os educandos detalharem suas respostas (evitando, assim, uma resposta monossilábica), levando-os a refletir sobre suas justificativas, argumentando. Nas sugestões de respostas nesse primeiro bloco, observamos a expressão *sentido preciso* que pode, de algum modo, levar o aluno a concluir que há apenas uma maneira correta de pontuar, bem como um único sentido. Sabemos que a

língua não é estática e a constituição de sentidos se dá pela relação entre os (inter)locutores, não existindo um sentido único e preciso, mas nuances, uma vez que a língua é opaca e permite diversas construções enunciativas. No entanto, não podemos nos esquecer de que há sempre os limites da interpretação, como escreveu Eco (2004) em uma de suas obras mais conhecidas.

De acordo com as ideias desenvolvidas por Eco (2004), o processo de interpretação não é algo aleatório, uma vez que implica a coerência de um texto a partir de sua continuidade de sentido(s), sem permitir uma gama de compreensões ilimitadas. Com isso, ratificamos nossa posição, segundo a qual não há uma interpretação sem limites, mas nuances de sentido por meio do contexto enunciativo.

Ao iniciar o estudo a respeito da pontuação nessa unidade, o autor-criador mostra aos educandos a questão da subjetividade, pois o emprego dos sinais depende dos (inter)locutores e da sua constituição subjetiva. Com relação ao *corpus*, esse autor parece estabelecer uma consonância com as prescrições dos PCN (BRASIL, 2001), uma vez que até esses documentos recomendam, na prática de análise linguística, a “utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação” (BRASIL, 2001, p. 154). Dessa forma, essa atividade inicial estimula o aluno a pensar como a língua funciona em determinada situação, relacionando aquilo que o educando sabe com os aspectos semânticos.

Vindo de um documento de referência na educação brasileira (BRASIL, 2001), as recomendações a respeito da pontuação parecem acrescentar novas observações sobre o conteúdo, uma vez que enfatiza a intuição como parte do projeto de solução para certos casos de emprego da pontuação. A intuição torna-se, assim, um dos recursos relevantes para o aluno compreender a língua em uso, a partir da sua experiência linguística. A nosso ver, é preciso recorrer a um equilíbrio entre um viés sintático e uma perspectiva estilística, evidenciando os sujeitos e os efeitos de sentido. Para tanto, isso seria possível a partir da criação de atividades complementares que considerem a participação ativa dos alunos, pela qual eles poderiam pontuar um texto coletivamente, refletindo a respeito dos efeitos de sentido ocasionados pelas pontuações que eles escolheram.

A partir das experiências e da criatividade dos alunos, é possível também criar situações de aprendizagem, pela interação, com exemplos reais. Como forma de complementar e aprofundar o estudo da pontuação, os educandos poderiam pontuar uma letra

de FUNK sugerida por eles, contemplando uma atividade contrastiva em que o docente exporia no quadro uma versão pontuada por ele e os alunos exporiam suas versões, discutindo coletivamente as diferenças e os efeitos de sentido, articulando a intuição com a sintaxe e estilo.

No final dessa subseção, há um box no qual se explicita o conceito de *entonação*. De uma maneira didática, os autores acrescentam uma tirinha de Fernando Gonsales. De acordo com o Manual do Professor, os boxes têm a função de dialogar com o conteúdo das cinco seções fundamentais da unidade, tendo como escopo aprofundar o assunto em discussão. No caso, a apropriação do conceito de *entonação* por parte dos alunos torna-se importante, para levá-los a compreender as diferenças entre as modalidades oral e escrita, bem como para identificá-la como um dos recursos que os sujeitos utilizam para estabelecer sentidos por meio da língua.

O conceito apresentado pelo autor-criador é um dos modos de expressar um posicionamento autoral, pois deixa claro que, para representar a *entonação* na escrita, a pontuação não é a única maneira, uma vez que há outros recursos, como tipo de letras e repetições, bem como a divisão de palavras em sílabas. Com esse discurso, desconstrói-se a ideia dicotômica de acordo com a qual a pontuação seria o único recurso de representação da entonação. A inserção desse quadro parece pertinente, pois auxilia o docente a mostrar ao educando essa questão, sendo um elemento positivo na constituição da proposta didática e diferenciando essa coleção das demais.

Além da cor azul destacando o título desse box, o retângulo laranja envolve os textos, dando destaque ao conteúdo em discussão, chamando a atenção do aluno para esta parte da atividade. Dando continuidade às nossas análises, apresentamos as páginas digitalizadas da subseção *Conceituando*⁵⁸.

⁵⁸ Em anexo, páginas digitalizadas em tamanho maior (p. 219-221)

Figura 2: Português: linguagens, 8º ano, p. 170-172

CONCEITUANDO

Ao ler o texto anterior, você observou que o sentido do bilhete escrito pelo homem se alterou de acordo com as diferentes pontuações que lhe foram dadas. Na fala, a variação de sentido é produzida pelas diversas entonações da voz e, na escrita, pela **pontuação**.

A pontuação marca, na escrita, a coesão entre palavras e partes do texto, torna mais preciso seu sentido e aponta as diferenças de entonação.

Os sinais de pontuação são estes:

- a vírgula (,)
- o ponto (.)
- o ponto de interrogação (?)
- o ponto de exclamação (!)
- o dois-pontos (:)
- o ponto e vírgula (;)
- as reticências (...)
- as aspas ("")
- os parênteses (())
- os colchetes ([])
- o travessão (—)

Lembre-se

O **travessão** é empregado no discurso direto para indicar a mudança de interlocutor:

— Você gostou do presente?
— Amei!

As **reticências** podem indicar interrupções na fala ou sugerir alegria, ironia, silêncio, dúvida, ameaça, surpresa, etc.:

— Eu não acredito... você não vai fazer isso.
— Bom... Digamos que eu vou tentar... que dizer...
— Não preciso dizer nada... já entendi.

O **ponto** é empregado no final de frases declarativas:

Um homem rico morreu.

O **ponto de interrogação** é empregado no final de frases interrogativas diretas:

Deixo meus bens à minha irmã?

O **ponto de exclamação** é empregado no final de frases exclamativas, com a finalidade de indicar estados emocionais, como espanto, surpresa, dor, alegria:

Deixe tudo aos pobres!

O **dois-pontos** é usado para introduzir uma explicação, um esclarecimento, uma citação ou a fala de uma personagem:

O mecânico chegou e pediu:
— Me de uma cópia do testamento.

A vírgula entre os termos da oração

Emprega-se a vírgula:

- Para separar termos que exercem a mesma função sintática — núcleo do sujeito composto, complementos, adjuntos —, quando não vêm unidos por **e**, **ou** e **nem**:

Gostou de rosas, cravos, orquídeas e samambaias.

• Para isolar o aposto:

Vera, minha amiga de escola, me recomendou este livro.

• Para isolar o vocativo:

Carolina, durma bem.

• Para isolar o adjunto adverbial, quando ele é extenso ou quando se quer destacá-lo:

A noite, costumo dar uma volta de bicicleta com meu filho.

• Para isolar expressões explicativas, como **isto é**, **por exemplo**, **ou melhor**, **a saber**, **ou seja**:


Você, por exemplo, poderia arrumar a mesa.

• Para isolar o nome de um lugar anteposto a data:

Salvador, 13 de fevereiro de 2006.


Há alguma restrição quanto ao emprego da vírgula?

O uso da vírgula obedece às seguintes restrições: não se deve empregá-la entre o sujeito e o predicado e entre o verbo e seus complementos. Assim, no anúncio abaixo, na frase "Respeito é bom", não se poderia separar o sujeito **Respeito** do predicado **é bom**. Também na frase "É o meio ambiente agradece", não se deve separar o sujeito o **meio ambiente** do predicado **agradece**.



EXERCÍCIOS

Leia esta tira.



(© Bill Watterson. Citações de obras de outros autores. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2008, p. 12.)

1. Compare estas frases interrogativas empregadas no primeiro quadrinho:

Adivinha que horas são?
Que horas são?

Por que uma delas apresenta ponto de interrogação e a outra não?

Porque a frase "Que horas são?" é interrogativa direta, enquanto a outra frase é uma interrogativa indireta. Professor: Compare com os alunos que, ao lerem, a frase poderia ter sido interpretada de duas maneiras.
2. Nas frases ditas por Calvin no 3º quadrinho, o que o ponto de exclamação indica?

Indica o estado emocional do menino naquela situação: alegria, surpresa, entusiasmo, etc.
3. Observe o emprego da vírgula no 1º quadrinho da tira e responda: Por que a palavra Calvin está separada por vírgula? Isola o nome na frase e função de vocativo.
4. Calvin diz que se mata de rir das cartas de velhinhas que se sentem abandonados pelos filhos.
 - a) Levante hipóteses: Esse tipo de carta publicada em jornal costuma provocar o riso em seu público leitor? Provavelmente não.
 - b) Considerando a situação, qual é a intenção de Calvin ao afirmar isso? Como o menino foi exposto pelo pai, ele planejou algo que, além de rir, não faria ninguém, nem se ofendendo.
5. Do texto a seguir foram suprimidas as vírgulas e outros sinais de pontuação. Reescreva-o, empregando os sinais de pontuação onde for conveniente. Professor: Se julgar conveniente, faça este exercício oralmente.

Dois homens se encontram

— Epa Mas há quanto tempo

— Vinte e sete dias 14 horas e dezessete minutos

— O quê?

— Que não nos vemos

— Ah Mas como é Começando a esfriar né

— Vinte e um graus e um décimo

— Mas eu não perguntei a temperatura

— Você disse "começando a esfriar" Eu confirmei A temperatura é de

— Mas você leva tudo ao pé da letra


— Que letra

— Como que letra

— Nem todas as letras têm pé O "O" por exemplo não tem pé O "M" tem três pés O "X" tem dois pés e dois braços

— Olhe você vai me desculpar Eu estou meio apressado

(Luis Fernando Veríssimo. Novos contos do dia a dia. Porto Alegre: LPM, 1996, p. 92.)



6. Reescreva o poema a seguir, pontuando-o adequadamente.

Barra e ferra

De repente a gente lêiga
Fica pé da vida e se separa
Depois volta
Flores perdoão beijos
A guerra do amor
Tem sua lógica sua ferra
A tregua compensa a barra

(Lúcia Tateira. Diário de uma jornada. São Paulo: Conrad Editora, 2003. © Lúcia Tateira.)



O elemento visual, que auxilia no destaque da subseção *Conceituando*, parece sublinhar o vocábulo, dando ideia de um muro com tijolos coloridos, ou seja, para a construção de um todo é preciso a união de vários elementos. Paralelamente, pode-se compreender que para a construção de um conceito é preciso a apreensão de diferentes enunciados. No projeto didático, considerando as três páginas com um todo e pontuação como um conteúdo a ser apreendido, os elementos visuais não participam diretamente na compreensão dos sinais de pontuação, mas são elementos que dão singularidade à proposta didática e auxilia a destacar as partes em que o autor-criador quer chamar a atenção.

No parágrafo introdutório dessa subseção, o autor-criador retoma a atividade anterior, relembrando os efeitos de sentido decorrentes do emprego da pontuação. Destaca-se aqui a distribuição que os autores dão aos efeitos de sentido por meio do tipo de recurso utilizado na modalidade oral (entonação) e na modalidade escrita (pontuação).

A explicação teórica a respeito da variação de sentido nas modalidades oral e escrita, presente na abertura da subseção, pode levar o educando a compreender, talvez de maneira equivocada, a relação entre entonação e pontuação. Quando o autor-criador assevera categoricamente que a variação de sentidos na escrita dá-se pela pontuação, dialogicamente deixa, por exclusão, de falar em outros recursos da língua, como tipo de léxico, posicionamento sintático, intertextualidade, entre outros. Para não haver uma possível compreensão dicotômica (entonação x pontuação) e também uma incoerência com a explicação teórica apresentada na subseção anterior, talvez fosse interessante uma modalização, em que a pontuação fosse abordada como um entre os vários recursos que a escrita possibilita na constituição de sentidos.

Como se constata, para definir o conteúdo principal da proposta didática, a coleção 1 (PL) deixa claro para o aluno que: “A **pontuação** marca, na escrita, a coesão entre palavras e partes do texto, torna mais preciso seu sentido e aponta as diferenças de entonação” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009c, p. 170, grifo dos autores). Por essa definição, compreendem-se quatro aspectos funcionais atribuídos à pontuação (sintático, textual, discursivo e semântico). Embora não haja uma indicação teórica explícita para docentes e alunos, em uma leitura mais atenta é possível perceber um posicionamento bakhtiniano ao colocar em interação as quatro funções dadas à pontuação, cada qual pertencente a uma perspectiva diferente.

Quanto à adequação do conceito em relação aos sinais de pontuação, vemos que não há um padrão homogêneo e cristalizado entre publicações (artigos, livros, gramáticas) que apresentam teoricamente o conceito desse conteúdo. De qualquer modo, essa parte da proposta didática apresenta uma consonância aos critérios eliminatórios específicos para o componente curricular relativos ao trabalho como os conhecimentos linguísticos, que é de “estimular a reflexão e proporcionar a construção dos conceitos abordados” (BRASIL, 2008, p. 54). A nosso ver, a apresentação teórica nesse volume didático parece bem produtora, uma vez que a coleção 1 (PL) contempla uma visão heterogênea, colocando em diálogo diferentes perspectivas teóricas para apresentar a um aluno do 8º ano.

Como observado em nossa pesquisa no primeiro capítulo (tabela 7, p. 52), a definição de pontuação encontrada nas gramáticas contemporâneas é bem heterogênea (ALMEIDA, 2002; AZEREDO, 2010; BECHARA, 2004; ROCHA LIMA, 2003), chegando ao caso de compêndios gramaticais nem apresentarem uma definição explícita (CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007; PERINI, 2000; NEVES, 2000; CASTILHO, 2010). Dessa forma, a partir de um posicionamento teórico, levando em consideração a heterogeneidade existente nas gramáticas contemporâneas, a coleção 1 (PL) apresenta uma definição teórica coerente, interligando posições teóricas distintas.

Abaixo da definição teórica, os autor-criador elencou onze tipos de sinais de pontuação. Observa-se um quadro com a definição dos sinais travessão e reticências, bem como frases que exemplificam seu uso. A estrutura para abordar esses sinais é semelhante à encontrada nas gramáticas normativo-prescritivas, seguindo um modelo em que se dá a definição e depois exemplos. Fazendo um contraste com as pontuações abordadas nas gramáticas analisadas nesta tese (cf. Capítulo 1), vemos que nem todos os compêndios incluem esses sinais (BECHARA, 2004; CASTILHO, 2010; CUNHA, CINTRA, 2007; PERINI, 2000; NEVES, 2000), ratificando nossa compreensão de que a abordagem de determinado sinal de pontuação se dá pela opção dos especialistas.

Separar esses dois tipos de pontuação, emoldurando-os em um quadro em tom laranja, cujo título é “Lembre-se”, pode remeter a uma espécie de lembrete com folhas autocolantes coloridas (conhecidas por *Post-it*). Ao mesmo tempo em que estão destacados no quadro, os autores fazem uma separação entre dois grupos, deixando o travessão e as reticências à parte, não integrados ao restante dos exemplos que são focados nos pontos. Uma razão para essa separação talvez seja o fato de alguns gramáticos não incluírem os dois sinais de pontuação:

reticências (BECHARA, 2004; CASTILHO, 2010; CUNHA, CINTRA, 2007; PERINI, 2000; NEVES, 2000) e travessão (CASTILHO, 2010; CUNHA, CINTRA, 2007; PERINI, 2000).

Em termos organizacionais, percebe-se que há uma definição sucinta de cada um desses sinais de pontuação, seguida de exemplos destacados para definir o ponto final (.), o ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!) e os dois-pontos (:). Esse conjunto de pontuações não apresenta um grau de complexidade com relação ao encontrado nas gramáticas analisadas em nosso trabalho; esse fato pode decorrer do espaço que os LDP têm para distribuir os conteúdos destinados a cada volume. Como os LDP têm um número aproximado de páginas por volume, a discrepância entre as coleções poderia causar uma elevação nos custos, representando um ponto negativo no processo de concorrência e aquisição.

Cabe ressaltar que, embora haja uma listagem de pontuações no livro do 8º ano, o autor-criador deixa de discutir os colchetes e parênteses, não havendo nenhuma atividade que privilegie o emprego desses dois sinais. Como não há nenhuma coerção nos documentos parametrizadores ligados diretamente à constituição do LD, parece-nos que fica a critério de cada autor trabalhar (ou não) certas pontuações, aprofundando sobre elas.

Não discutir parênteses e colchetes pode trazer um prejuízo à aprendizagem do aluno, impedindo-o de conhecer o papel desses sinais de pontuação na materialidade linguística. Como sugestão para sanar essa lacuna deixada pela coleção 1 (PL), sugerimos uma atividade baseada em um artigo recente de nossa autoria, *A pontuação no texto midiático impresso: um olhar sobre o uso dos parênteses* (SILVA, 2014), bem como partes de nossa dissertação (SILVA, 2009). Desse modo, os professores poderiam utilizar um artigo opinativo que apresente recorrência dos parênteses, com um assunto contemporâneo e de interesse dos jovens. A partir da leitura coletiva, o docente poderia projetar o texto, marcando com cores distintas as partes entre parênteses, discutindo com os alunos os efeitos de sentido dessa pontuação no texto, além da possibilidade de intercâmbio com outros tipos de pontuação.

Continuando nossas análises, vê-se um espaço exclusivo para a vírgula nessa subseção, nomeado como *A vírgula entre os termos da oração*. Em um universo de seis prescrições, vemos a associação dessa pontuação a algumas funções sintáticas: sujeito composto, complementos, adjuntos, aposto, vocativo. Essas prescrições exigem conhecimento de análise sintática, tendo como eixo o enfoque metalinguístico; com isso, reparamos que outros casos frequentes não são abordados. Para separar “orações adjetivas explicativas: Pelas

11h do dia, que foi o sol ardente, alcançamos a margem do rio Paraná” (CEGALLA, 2000, p.393); “para separar orações adverbiais desenvolvidas: Enquanto o marido pescava, Rosa ficava pintando a paisagem” (CEGALLA, 2000, p. 394); “para indicar a elipse de um termo: Uns diziam que se matou, outros, que fora para o Acre” (CEGALLA, 2000, p. 394).

Nesse ponto, cabe uma reflexão a respeito dos aspectos quantitativos, uma vez que os seis casos destacados pelos autores (1. Separação de termos com a mesma função sintática; 2. Aposto; 3. Vocativo; 4. Isolar adjunto adverbial; 5 Isolar termos explicativos; 6. Isolar o nome de um lugar anteposto à data) parecem não dar conta de todas as prescrições existentes a respeito da colocação das vírgulas, ou da maioria delas.

Analisando as gramáticas consultadas em nossa tese (ALMEIDA, 2002; AZEREDO, 2010; BECHARA, 2004; CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007; ROCHA LIMA, 2003), vê-se que esses compêndios colocam um número bem superior que os seis casos destacados na coleção 1 (PL). De todo modo, os docentes precisam ter consciência de que o LDP pode não dar conta de todos os casos do emprego da pontuação, necessitando que o professor intervenha de acordo com o nível de aprendizagem de cada turma, ou de acordo com o seu plano de trabalho. Para tanto, é preciso que o professor possua uma formação contínua de qualidade que contemple o estudo crítico dos materiais didáticos adotados em suas escolas, discussões entre os pares e formações com especialistas.

Em uma alternativa para esse viés normativo-prescritivo, Lopes-Rossi (2001) propõe uma *prática de análise linguística* no ensino das vírgulas, tendo como base a ordem canônica dos elementos da oração, estando assim em consonância com o que é sugerido pelos PCN (BRASIL, 2001). Como percebemos em nossa investigação nos compêndios gramaticais (cf. capítulo 1, p 36-54), o uso da vírgula é um tópico complexo e implica, tanto nos LDP como nas gramáticas, um conhecimento aprofundado de análise sintática por parte dos discentes, o que acaba dificultando, muitas vezes, o aprendizado dessa pontuação. Lopes-Rossi (2001) conseguiu agrupar grande parte das regras a respeito da vírgula em três casos específicos: enumeração, antecipação e intercalação de elementos. Dentro desse contexto, a comprovação quantitativa da pesquisadora mostra que é possível, numa concepção produtiva de ensino, propor um trabalho com as vírgulas a partir de um mínimo de conhecimento sintático, remetendo também à gramática internalizada que o educando possui.

Os casos previstos pela gramática normativa foram agrupados a partir desses três critérios, trabalhando com um número reduzido de prescrições relacionadas aos elementos

que interferem na ordem canônica da oração: sujeito, verbo e complemento. De uma maneira sistemática, comprovou-se a eficácia dessa sugestão de trabalho didático com a vírgula, sendo, a nosso ver, uma possibilidade para complementar ou aprimorar as propostas que habitualmente encontramos nos LDP. Com isso, vê-se que, antes de propor a associação da vírgula a partir das diversas nomenclaturas sintáticas, casos simples como aposto e vocativo, ou mais complexos como orações subordinadas, é preciso uma proposta didática epilinguística que faça com que os alunos descrevam, comparem e compreendam o emprego desse conteúdo da modalidade escrita de maneira produtiva, avançando nos estudos progressivamente, até chegarem a um trabalho de metalinguística (a partir das diversas nomenclaturas sintáticas). A nosso ver, essa proposta é mais produtora que a do LDP em análise, pois com um número mínimo de prescrições é possível abarcar grande parte das incidências de vírgula preconizadas pelas gramáticas normativas.

Cabe lembrar o que escreveram Faraco e Castro (2000) a respeito das abordagens prescritivo-normativas e da necessidade de não se ensinar um “pouquinho de gramática”, mas de ensiná-la efetivamente aos alunos. Esse ensino efetivo compreende não apenas a inserção esporádica dos conteúdos gramaticais nas aulas de língua portuguesa, mas uma prática pedagógica sistematizada, que aprofunde os conhecimentos linguísticos desses alunos. Concordamos com a posição desses autores de dar a devida importância aos conteúdos gramaticais, sendo que nosso propósito com esta tese é discutir as propostas didáticas em uso a respeito dos sinais de pontuação, um conteúdo fundamental para a escrita coerente e coesa. A obra didática em análise, no que tange ao trabalho com a vírgula, parece não corresponder às expectativas delineadas por Faraco e Castro (2000), uma vez que explora apenas alguns casos de vírgulas.

Para apresentar as restrições quanto ao emprego das vírgulas, esse volume didático utiliza uma propaganda da empresa Votorantim. Nesse texto, observa-se uma campanha institucional com a temática do meio ambiente, na qual a indústria tenta vincular sua marca à preservação ambiental. Lembrando a recomendação do Edital do PNLD (BRASIL, 2008) de utilizar textos autênticos, que façam ligação com a proposta didático-pedagógica, aqui vemos uma consonância a utilização de um gênero que dialoga com a proposta da unidade, cujo escopo é a linguagem publicitária, conforme o título da “Unidade III – Linguagem publicitária: entre o banal e o extraordinário”.

Nessa proposta didática, a restrição quanto ao emprego da vírgula concentra-se em dois casos: a) entre o sujeito e o predicado; b) entre o verbo e seus complementos. Considerando as gramáticas com enfoque prescritivo-normativo estudadas neste trabalho (ALMEIDA, 2002; AZEREDO, 2010; BECHARA, 2004; CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007), encontraremos um número maior de restrições quanto ao uso da vírgula. Nesse caso, a estruturação dessa parte da proposta didática deixa entrever o posicionamento autoral a partir da escolha dos casos de restrição de vírgulas que foram expostas aos alunos. Dependendo do nível de aprendizagem da turma, o docente poderia alertar os alunos que existem outros casos, além daqueles expostos no LD. Para tanto, poderia consultar gramáticas de cunho normativo (CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007; ROCHA LIMA, 2003).

Para a introdução dos quatro primeiros exercícios da atividade da subseção *Conceituando*, os estudantes precisam ler uma tira de humor da personagem Calvin. A escolha desse gênero para compor a atividade não é algo aleatório, pois, em um universo de centenas de tirinhas do Calvin, apenas uma foi destinada à subseção. Relembramos que, além de escolherem um texto que faça relação com o conteúdo trabalhado na unidade, o autor precisa se ater à questão dos direitos autorais, bem como ao banco de textos que a editora possui.

No primeiro exercício desse bloco de atividades, é solicitada a comparação entre uma frase interrogativa e uma exclamativa, retiradas do primeiro quadrinho. Como possibilidade de resposta, há a seguinte afirmativa: “Porque a frase “Que horas são” é interrogativa direta, enquanto a outra frase é interrogativa indireta” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009c, p. 172). Ainda nos comentários, sugere-se que o professor comente com os educandos a possibilidade de haver ponto final em vez da interrogação ou exclamação. Por esse comentário, mesmo que de maneira indireta, parece haver uma indução para que os docentes explicitem a característica de intercâmbio entre os sinais de pontuação. Assim, dentro de uma mesma frase, há possibilidade de pontuações diferentes, conforme o projeto enunciativo dos sujeitos.

A nosso ver, essa é uma atividade positiva que explora uma das características pertinentes da pontuação, a saber, a intercambialidade; com isso, há um trabalho de imbricamento entre sintaxe e estilística, (d)enunciando a relevância dos sujeitos na constituição de sentidos.

A respeito dessa sugestão de resposta, espera-se que os alunos consigam distinguir o sentido entre interrogativa direta e indireta. No entanto, verificando a parte teórica explicitada

na página 170 do livro do 8º ano, encontramos apenas menção às frases interrogativas diretas, no item sobre o sinal de interrogação, mas nada que relacione a exclamação com a interrogativa indireta. Considerando isso, se os professores não tiverem explicado de maneira mais ampla o conceito de interrogativa direta e indireta, ou se os educandos não tiverem uma noção anterior dessa diferença, provavelmente as respostas poderão não condizer com o esperado. Aqui, cabe salientar novamente que todo enunciado concreto pressupõe a responsividade de seus interlocutores; sendo assim, a estruturação de cada exercício implica um cuidado minucioso com cada palavra disposta, antevendo as prováveis respostas dos interlocutores.

Como sugestão complementar, o docente poderia propor uma atividade em que os alunos produzissem pequenos diálogos (com perguntas e respostas). Após o compartilhamento coletivo dessas produções, o professor transcreveria alguns trechos, atentando para exemplos em que houvesse a possibilidade de intercâmbio entre pontuações, fazendo os educandos observarem a mudança no tom entre uma interrogativa direta e uma indireta.

O exercício dois solicita aos educandos que expliquem a função da exclamação nas frases proferidas por Calvin. Relacionando a regra exposta na subseção, o conhecimento gramatical internalizado que o aluno possui e a relativa simplicidade que esse sinal de pontuação apresenta, parece não haver nenhuma complexidade na execução do exercício. O objetivo desse segundo exercício é fazer com que os estudantes percebam a funcionalidade da exclamação nas frases de Calvin. Vê-se que não há uma exploração mais aprofundada com relação aos quadrinhos, especificamente o imbricamento entre a linguagem verbo-visual e a interação das personagens envolvidas nessa pequena narrativa. Desse modo, a leitura conjunta das imagens pode facilitar o raciocínio dos estudantes, bem como suas respostas.

Para complementação, poderia haver um exercício em que se explorasse a discussão das formas das personagens, como a expressão facial do garoto ao longo dos quatro quadrinhos. Assim, a reflexão detalhada da disposição das personagens poderia contribuir para a compreensão dos tipos de pontuação empregada no diálogo.

O terceiro exercício concentra-se no emprego da vírgula e os interlocutores precisam explicar o uso desse sinal na fala da personagem. Nesse caso, a vírgula separa dois elementos frasais, destacando o nome do garoto Calvin, numa espécie de chamamento feito pelo pai. Aqui, observamos a constituição de um exercício que explora mais o conhecimento

metalinguístico, deixando de abordar conjuntamente os conhecimentos a partir de um enfoque epilinguístico, o que é parametrizado pelos PCN (BRASIL, 2001) nas *práticas de análise linguística*.

A partir desse enfoque, em vez de esperar uma resposta direta que associe a vírgula como marcação de vocativo, poderia haver uma reflexão a partir do conhecimento prévio do aluno sobre a razão de o nome de Calvin aparecer primeiro na oração. Ademais, como outra sugestão, os educandos poderiam tentar deslocar o nome da personagem para o meio e o final do período, discutindo, assim, quais pontuações devem ser inseridas e em que local, revelando os efeitos causados pela inserção em determinadas posições da oração.

Retomando a subseção, lembramos a coleção 1 (PL) associou o emprego da vírgula a alguns elementos sintáticos. Se os educandos não tiverem internalizado a função do vocativo dentro da frase, podem até dar uma resposta certa, recorrendo à intuição como uma das estratégias de solução para os casos de pontuação, conforme recomendam os PCN (BRASIL, 2001). Ademais, as respostas podem diferir do esperado, o que poderia levar os docentes a considerá-las incorretas, sem nenhum tipo de explicação complementar que auxilie os estudantes no entendimento do uso da vírgula, na marcação de um vocativo. Aqui propomos que o docente apresente mais exercícios em que os educandos possam perceber a recorrência dessa função da vírgula em diferentes exemplos. Para tanto, o docente poderia retirar frases de revistas destinadas ao público jovem, estruturando um número maior de exemplos em que os alunos pudessem apreender o uso dessa pontuação em textos do cotidiano.

Chamamos a atenção para a possibilidade de um trabalho com a pontuação a partir dos diversos resultados de pesquisas de cunho linguístico. Em especial, a respeito da vírgula, destacamos novamente a proposta de Lopes-Rossi (2001), que apresenta a sugestão de trabalho a partir de termos como *intercalação de elementos*, sem necessariamente utilizar diversas nomenclaturas sintáticas:

Para entender esse caso sem lançar mão da análise sintática detalhada e difícil para a maioria das pessoas, como no caso de identificação de uma oração subordinada adverbial, é preciso entender que a intercalação – de uma palavra, várias, ou oração – são partes que podem ser retiradas da frase sem que se perca o sentido básico. Também podem ser separadas por parênteses ou por travessões. O teste para saber se há intercalação e, portanto, duas vírgulas deve ser o de retirar a parte intercalada ou colocar a intercalação entre parênteses e ver se o sentido se mantém (LOPES-ROSSI, 2001, p. 14).

A partir do comentário de Calvin no desfecho da tira, o quarto exercício divide-se em duas perguntas que versam sobre o desapontamento da personagem. A questão (a) solicita que o educando explique se a carta de velhinhos abandonados pelos filhos publicada em *Jornal* pode causar riso. Esse exercício também exige uma reflexão a respeito da inserção do gênero dentro do LDP, pois, muito provavelmente, essa tira é uma tradução do inglês, possuindo um contexto sócio-histórico desconhecido dos alunos brasileiros.

Assim, vemos que a tira utilizada para a atividade foi, provavelmente, criada há alguns anos⁵⁹, utilizando-se de um contexto sócio-histórico específico, explicitando a ideia de que fatores temporais e espaciais podem influenciar a compreensão e, conseqüentemente, a resposta adequada. Aqui cabe uma reflexão sobre o texto motivador para a composição dos exercícios, uma vez que a seleção de um material inadequado tem influência direta sobre o tipo de questão a ser elaborada, bem como sobre as possíveis respostas.

Entre as possíveis respostas equivocadas que poderiam vir da parte dos alunos, está a possibilidade de eles afirmarem que a carta poderia causar riso, ou outro tipo de reação não contemplada na sugestão do LD, uma vez que:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2003b, p. 275).

Refletindo sobre o excerto, vemos que essa propriedade do enunciado é fundamental, pois os autores, ao engendrarem uma sequência didática, precisam se ater às possíveis respostas. Caso contrário, isso pode também comprometer a qualidade das atividades. Como sugestão, a coleção 1 (PL) poderia utilizar o mesmo gênero do exemplo, porém trazendo textos mais contemporâneos, com tiras de humor de autores nacionais, como Maurício de Souza ou Angeli.

Em continuidade, o item (b) prescreve uma reflexão a respeito da cena, em que Calvin está no banho, para justificar o motivo que o levou a fazer o comentário sobre os velhinhos.

⁵⁹ Segundo informações no site https://pt.wikipedia.org/wiki/Calvin_and_Hobbes, a tirinha de Calvin começou a ser publicada em 18 de novembro de 1985, finalizando em 31 de dezembro de 1995.

Nesse sentido, os alunos precisam responder a partir da leitura e interpretação do aspecto verbo-visual do gênero. Além do verbal disposto dentro dos balões, o professor poderia direcionar o olhar do aluno para os elementos visuais que comprovam o sucesso do pai em fazer o garoto tomar banho, uma vez que o cenário parece ser um banheiro, bem como o semblante raivoso do menino dentro da banheira.

O exercício cinco apresenta uma crônica⁶⁰ humorística de Luís Fernando Veríssimo, da qual foram retiradas as pontuações. Para tanto, solicita-se aos alunos a reescrita do texto, colocando os sinais de pontuação adequados. Nesse ponto, sugere-se que os docentes possam fazer o exercício oralmente junto com os alunos, caso considerem conveniente. Compreendemos que, ao explicitar o enunciado “Professor: se julgar conveniente, faça esse exercício oralmente” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009c, p. 172), o autor-criador busca uma aproximação entre os (inter)locutores, visualizada em primeiro plano por meio da materialidade linguística. Em uma camada mais profunda, é possível perceber um discurso pedagógico de proximidade com os docentes, pois, como última instância de escolha do PNLD, estão os docentes, nas centenas de escolas públicas. Assim, a coleção didática precisa despertar a empatia do seu público-alvo, construindo, por meio da materialidade linguística, um tom de proximidade.

Esse plano enunciativo parece positivo, uma vez que na constituição desse enunciado concreto vê-se uma tentativa de aproximação direta com um dos interlocutores do LDP. Mesmo distantes no espaço e no tempo, por meio da materialidade linguística é possível visualizar a interação entre (inter)locutores.

No exercício, vê-se a articulação entre os conhecimentos gramaticais e o estímulo à competência escritora. Nesse momento, o estudante não dará nomes às diversas funções que os sinais estão destacando; mas, ao reescrever a crônica, dará sentidos ao texto a partir da gramática internalizada que possui, juntando-os ao conhecimento novo adquirido nas atividades de pontuação. Aqui parece existir uma consonância com as prescrições de alguns documentos parametrizadores (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008) que recomendam a prática de análise linguística articulada às questões de leitura e produção escrita.

Fechando esse bloco de atividade, o último exercício apresenta o poema *Barra e farra*⁶¹, de Ulisses Tavares, o qual está sem pontuação, para que os alunos, como no exercício anterior, possam reescrevê-lo adequadamente. O vocábulo *barra* apresenta nesse poema uma

⁶⁰ VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Novas comédias da vida privada*. Porto Alegre: L&M, 1996, p.162

⁶¹ TAVARES, Ulisses. *Diário de uma paixão*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

ligação direta com os sinais de pontuação, podendo ter, no mínimo, dois sentidos. No primeiro, fazemos referência ao sinal de barra invertida (/), que possui a função de separar os termos. Outra leitura possível para *barra* seria associá-la com a ideia de algo difícil, uma expressão coloquial para mostrar algo complicado ou pesado. A inserção desse poema é um fato positivo, pois sinaliza a preocupação do autor em utilizar textos com a temática da pontuação, proporcionando situações de aprendizagens concernentes à proposta didática a respeito da pontuação.

Fato a destacar a partir da versão do Manual do professor é que não há nenhum tipo de sugestão de resposta para o último exercício. Para essa parte, o enunciado que estrutura o exercício prescreve uma pontuação adequada ao poema, possibilitando ao aluno perceber diversas versões, com diferentes efeitos de sentidos.

Muito embora esse bloco de atividades apresente as regras de pontuação a partir de modelos estabelecidos pelos compêndios gramaticais, percebe-se que alguns exercícios, como o caso do número 6, privilegiam o caráter subjetivo para o emprego da pontuação em alguns gêneros, como o poema. Esse fato é positivo, pois além de constituir os exercícios tendo como base gêneros distintos, o autor-criador da coleção 1 (PL) possibilita momentos em que o aluno possa perceber que pontuar depende, além das regras sintáticas, também de casos específicos em que a subjetividade dos enunciadores é importante na elaboração do texto e nos efeitos de sentido.

Sob outro aspecto, refletimos sobre a influência positiva ou negativa que o gênero pode ter, tanto na estruturação dos exercícios, quanto na colocação dos sinais de pontuação, por parte dos alunos (SILVA, 2012). Assim, há maior ou menor liberdade no uso da pontuação, dependendo do gênero, caso, por exemplo, do poema, pois está muito ligado à subjetividade do locutor e às características do texto. Outros, como uma bula de remédio ou uma receita de bolo, também dependem da subjetividade dos locutores, mas a coerção desses gêneros não permite uma liberdade em sua construção, uma vez que certas pontuações não seriam adequadas, a exemplo de interrogação, exclamação ou travessão. Dessa maneira, ratifica-se que a pontuação e suas formas de produção de sentidos estão intimamente ligadas aos tipos de gênero.

Dando sequência a nossas análises, segue o bloco com as páginas da subseção *A pontuação na construção do texto*⁶².

⁶² Em anexo, páginas digitalizadas em tamanho maior (p.222-224).

Figura 3: Português: linguagens, 8º ano, p. 173-175

A pontuação NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto, de Elza Beatriz:

Pontuação

Na interrogação me encosto num caracol sem saída!
Na vírgula me sento um pouco e descanso, pensativa.
Na exclamação dou um pulo fico na ponta dos pés!
No ponto e vírgula me encosto e quase pato; mas ando.
Marco passo nos dois-pontos e nesta pausa me explico.
No travessão me espreguicho e deitado presto serviço.
Nas reticências me espalho vou muito além do que eu falo...
Mas é do ponto que gosto, termino e me encosto.

(de Elza Beatriz. *A poesia pode passar-se* – Um guia para levar a poesia do ensino às salas de aula. São Paulo: Paulus, 2005, p. 80.)



Para que serve a pontuação?

A linguagem verbal não é constituída apenas de palavras. Na fala, há outros elementos que participam da interação verbal e tornam mais preciso o sentido do que falamos. É o caso, por exemplo, da entonação, dos gestos, da expressão facial, da ênfase dada a algumas palavras, do ritmo da fala, etc. Como transpor todos esses recursos para a linguagem escrita?

A pontuação cumpre, até certo ponto, esse papel, tornando mais claro e preciso o sentido dos textos.

- O poema é construído a partir de referências aos sinais de pontuação e ao papel que eles exercem nos enunciados escritos. Observe que o eu lírico, ao mesmo tempo que comenta certos sinais, também os emprega.
 - Quais são os sinais de pontuação comentados no poema? *vírgula, o dois-pontos, o travessão, o ponto e vírgula, o ponto e reticências e o ponto.*
 - Desses, quais não foram empregados no poema? *O traço-ponto e o travessão.*
 - Que efeito o emprego dos sinais comentados provoca no poema? *O emprego dos sinais comentados provoca no poema o efeito de reflexão.*
- Em relação aos versos que se referem ao ponto de interrogação, responda:
 - O que a palavra **caracol** sugere? *Sugere a forma espiral desse sinal de pontuação.*
 - O que significa a expressão **caracol sem saída**? *Quase como se acabasse com a vida, a expressão dá a entender que empregamos o ponto de interrogação para expressar nossas dúvidas sobre as coisas no mundo das coisas, das dificuldades e das coisas mais altas.*
- Para tratar da vírgula são empregadas as palavras **me sento, descanso e pensativa**. O que elas sugerem quanto ao papel que a vírgula exerce na sequência dos enunciados escritos? *Sugerem que a vírgula representa uma pausa para descanso e para reflexão; a vírgula nos leva a pensar mais atentamente em determinadas palavras ou partes da frase.*
- Observe o modo como o ponto de exclamação foi caracterizado.
 - Que relação de sentido há entre esse sinal de pontuação e a palavra **pulo**? *A palavra **pulo** sugere alegria, que é também a única expressão para ponto de exclamação.*
 - O que a expressão **fico na ponta dos pés** sugere? *Sugere a forma usual desse sinal, em que o corpo está no ar.*

Semântica e discurso

Um poeta, muito astuto, fez em versos uma declaração de amor para três garotas que estavam apaixonadas por ele — Soledade, Lia e Iria —, de um modo que contentava todas elas. Conforme a pontuação que cada uma empregasse na leitura, o poeta afirmava que amava ou Soledade, ou Lia, ou Iria. Eis o poema:

Três belas que belas são
Quem por minha fé
Eu diga qual delas é
Que adora meu coração.

Se consultar a razão,
Digo que amo Soledade
Não Lia, cuja bondade
Ser humano não teria
Não aspira a mão de Iria
Que não tem pouca beleza.

(Quinteto adaptado de Álvaro Veloso e Roberto Augusto Soares Leite, op. cit., p. 85.)



Pontue a 2ª estrofe, empregando apenas ponto, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo que o poeta afirme que:

- ama Soledade e não as outras garotas; *Se consultar a razão / Digo que amo Soledade / Não Lia, cuja bondade / Ser humano não teria / Não aspira...*
- ama Lia e não as outras duas; *Se consultar a razão / Digo que amo Soledade / Não Lia, cuja bondade / Ser humano não teria / Não aspira...*
- ama Iria e não Soledade e Lia. *Se consultar a razão / Digo que amo Soledade / Não Lia, cuja bondade / Ser humano não teria / Não aspira a mão de Iria / Que não tem pouca beleza.*

2. Leia esta frase:

O menino andava no meio do bosque.

Reescreva essa frase, acrescentando a ela a palavra **silencioso** de modo que essa palavra represente:

- uma característica do bosque; *O menino andava no meio do bosque silencioso. / O menino andava no meio do silencioso bosque.*
- uma característica permanente do menino; *O menino silencioso andava no meio do bosque.*
- uma característica momentânea do menino; *Silencioso, o menino andava no meio do bosque. / O menino, silencioso, andava no meio do bosque.*
- uma característica do modo como o menino andava. *O menino andava silencioso no meio do bosque.*

3. Leia esta frase:

Você tem uma linda filha moça.

Explique a mudança de sentido que ocorreria nessa frase se fosse colocada uma vírgula depois da palavra **filha**. *Se a vírgula, a palavra moça é um adjetivo que caracteriza o substantivo filha, ou seja, é uma filha jovem, estudante, se não com uma vírgula a palavra moça, dá para identificar o interlocutor, ou seja, a pessoa com quem o locutor está falando (uma mãe).*

4. Leia a frase a seguir. Depois, reescreva-a, pontuando-a de acordo com as situações dadas abaixo. Mas atenção: não mude a ordem das palavras na frase.

O cachorro desapareceu não está no quintal

- Uma mãe entra em casa e dá a notícia do desaparecimento do cachorro, com calma. *O cachorro desapareceu. Não está no quintal.*
- Uma pessoa afirma que o cachorro desapareceu e outra questiona o desaparecimento do cachorro. *O cachorro desapareceu. – Não está no quintal?*
- Uma pessoa nega o desaparecimento do cachorro. *O cachorro desapareceu não está no quintal.*
- Uma pessoa pergunta sobre o desaparecimento do cachorro e outra o nega. *O cachorro desapareceu? – Não, está no quintal.*
- Uma pessoa questiona outra sobre o desaparecimento do cachorro. *O cachorro desapareceu? Não está no quintal?*
- Seu irmãozinho, que adora o cachorro, vem avisar que ele desapareceu. *O cachorro desapareceu! Não está no quintal!*


Divirta-se

Resolva, se puder:

O primeiro-ministro

Um rei queria livrar-se do seu primeiro-ministro. Colocou dois pedaços de papel num chapéu e disse ao ministro para escolher um. Se no papel estivesse escrito "Vá", o ministro deveria ir embora. Se no papel estivesse escrito "Fique", o ministro continuaria na sua posição. Para assegurar-se de que ele iria embora, o rei escreveu "Vá" nos dois papéis. Entretanto, o ministro conseguiu ficar. Como ele conseguiu?

(Heliana Irenilza e Maria das Graças V. G. Figueiredo. *O livro das adivinhas e das brincadeiras para todos os idades*. Belo Horizonte: Leitura, 1991, p. 75.)



O ministro pegou um dos papéis e o quebra-quebra. Assim, não se deu conta de que estava no mesmo papel e que estava escrito: "Vá". O rei foi obrigado a ficar com o ministro, para não denunciar o que havia feito.

O último bloco de atividades da coleção 1 (PL) é intitulado *A pontuação na construção do texto*. Esse enunciado aponta para o aluno a importância da pontuação na construção de um texto. Aqui, observamos a inserção do poema Pontuação⁶³, a partir do qual foram estruturados nove exercícios. Apesar de esse texto motivador não ter relação com o tema geral da unidade (linguagem publicitária), o título remete diretamente ao conteúdo estudado nessa proposta didática a respeito da pontuação.

Toda a temática do poema gira em torno dos sinais de pontuação; o eu lírico perpassa as pontuações, numa espécie de personificação do ponto ao longo dos versos. Com isso, a escolha do poema torna-se elemento-chave para cada comanda da atividade. Além da parte verbal, o texto motivador vem destacado por um retângulo lilás, bem como por um quadro com uma ilustração ao lado do poema. Nele, há uma espécie de montanha de livros e, em cima, há uma garota lendo, remetendo ao fato de a pontuação ser um dos elementos fundamentais para uma boa leitura.

Logo abaixo do poema, vemos um quadro no qual o autor-criador destaca a função que os sinais de pontuação têm na escrita. Para tanto, explicita que, na modalidade oral, há diversos recursos, como *entonação, gestos, expressão facial, ênfase, ritmos*, recursos que corroboram a compreensão dos efeitos de sentido e que, para tentar transpor parte desses elementos para a modalidade escrita, a pontuação tem papel relevante, embora não dê conta de representar todos os recursos da oralidade na materialidade linguística.

Por alguns índices enunciativos, como a expressão *até certo ponto*, a coleção 1 (PL) deixa entrever um posicionamento autoral, ratificando e deixando claro para docentes e discentes que a pontuação não é a única maneira de representar a entonação na escrita. Emoldurada novamente por um retângulo laranja, essa parte chama a atenção do leitor para mais um aspecto teórico referente ao conteúdo. Nessa explicação, fica claro que os sinais de pontuação não dão conta de transpor para a escrita todos os recursos orais e gestuais da língua, limitação que precisa ser discutida com os alunos em sala de aula.

Os itens (a) e (b) do exercício um exigem, primeiramente, um reconhecimento visual de algumas pontuações, fazendo com que os alunos apontem quais sinais foram citados e os efetivamente utilizados na construção do poema. Esse parece ser um exercício que tem como base o viés descritivo da gramática, em que o aluno precisa apenas reconhecer os sinais e descrevê-los; ademais, só o item (c) configura-se mais complexo, exigindo explicação sobre

⁶³ BEATRIZ, Elza. Pontuação. In: JOSÉ, Elias. *A poesia pede passagem* - um guia para levar a poesia à escola. São Paulo: Paulus, 2003, p. 80.

os efeitos que a pontuação causa no poema, caracterizando-se como uma atividade mais reflexiva. Esse parece ser um caminho positivo que procura estimular a aprendizagem da pontuação entre os educandos, fazendo-os observar o papel dos sinais de pontuação nos textos escritos.

O exercício dois explora os versos que se referem ao sinal de interrogação e está dividido em dois itens. O item (a) explora apenas a forma material do sinal de interrogação, associando o formato desse sinal à forma espiral. Para o educando chegar a uma resposta aproximada do que é solicitado no item (b), essa questão requer a interpretação do texto de maneira a compreender o raciocínio autoral e apreender os possíveis sentidos de um determinado vocábulo no texto. Assim, os educandos precisariam associar a expressão “caracol sem saída” ao sentido do trocadilho “beco sem saída”, justificando concomitantemente a presença da interrogação nessa construção textual. Pode-se concluir que esse segundo exercício cumpre o objetivo traçado nessa subseção, que é de fazer o aluno compreender o papel da pontuação na compreensão do texto.

O exercício três trabalha o sinal de vírgula, a partir do verso que se refere ao eu lírico, em interação com os demais sinais de pontuação. Nessa questão, o aluno tem que explicar a função da vírgula junto a vocábulos ou a determinados termos dos versos. Como sugestão de resposta, vê-se uma associação da vírgula à pausa, bem como o papel dessa pontuação para destacar partes da oração. Relacionando esse exercício com as atividades anteriores, conseguimos verificar uma progressão didática do ensino da pontuação.

O quarto exercício tem como escopo a reflexão acerca do ponto de exclamação. O item (a) solicita que os alunos expliquem a relação da pontuação com o vocábulo *pulo*. Na questão (b), pede-se que expliquem a expressão *fico na ponta dos pés*. Assim, almeja-se que os alunos relacionem a expressão e a forma visual da exclamação. Neste item (b), a ênfase é dada à forma do sinal e não propriamente a um trabalho mais aprofundado com outras funções dessa pontuação específica.

Como sugestão, o docente poderia pesquisar outros poemas de diferentes autores, selecionando um com maior incidência de pontos de exclamação. Na sequência, poderia destacar essa pontuação com tamanho e cores diferentes, projetando para os alunos, para que pudessem discutir coletivamente os efeitos de sentido dessa pontuação no texto. Outra possibilidade seria o professor propor que os alunos fizessem pequenos poemas, como quadrinhas, tentando utilizar a exclamação nos versos. Depois, eles poderiam ler as

produções, discutindo sobre os efeitos de sentido, além de analisar na lousa alguns poemas eleitos pela turma.

O exercício cinco solicita que os educandos comparem e expliquem a diferença entre ponto-e-vírgula e os sinais de ponto e de vírgula. Apesar de ter sido citado na listagem de sinais de pontuação existentes, o ponto-e-vírgula não foi privilegiado teoricamente nas explicações a respeito de suas funções, tampouco houve a inserção de exemplos sobre o seu uso. Assim, se não houver uma explicação básica, a execução do quinto exercício poderá ficar comprometida, pois, se os estudantes não tiverem uma noção mínima sobre o emprego dessa pontuação, ou não responderão essa questão, ou usarão argumentos frágeis.

Uma possibilidade para complementar essa lacuna seria o docente trazer exemplos em que seja pertinente o uso do ponto e vírgula na separação de partes de um período longo em que já existam vírgulas. Ademais, poderia trazer um trecho retirado de algum periódico em que haja a incidência de ponto e vírgula. Depois, poderia substituí-lo por vírgulas e apresentar aos alunos, fazendo-os refletir coletivamente sobre onde seria adequada a troca das vírgulas pelo ponto e vírgula.

Com relação à prescrição sobre o ponto-e-vírgula encontrada em algumas gramáticas contemporâneas, vemos que essa pontuação é associada à pausa mais forte que a vírgula e menos que o ponto, sendo empregada, segundo Bechara (2004), nas seguintes situações: em períodos longos nos quais já exista vírgula, separação de adversativas e na redação oficial de diversos itens enumerativos. Cunha e Cintra (2007) admitem que há uma imprecisão em decidir se a pausa é maior ou menor, fazendo com que o emprego do ponto-e-vírgula dependa principalmente do contexto.

Pela nossa experiência na docência de língua portuguesa para os Anos Finais há pelo menos uma década, atividades didáticas que privilegiem a função e emprego do ponto-e-vírgula são escassas, tanto em LD quanto em outros materiais. Desse fato, acreditamos que seja produtor um trabalho mais recorrente com esse tipo de pontuação, como por exemplo a inserção de textos retirados da mídia impressa, para reflexão coletiva entre os alunos dentro da sala de aula.

O exercício seis concentra-se na reflexão sobre os dois pontos e divide-se em duas partes. O item (a) solicita a explicação da expressão *marco passo*. Aqui, a resposta sugerida é de cunho pessoal, mas os autores mostram a seguinte sugestão: “Vou devagar, prestando atenção” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009c, p.174). Nesse caso, relacionando com a subseção

Conceituando, em que o papel dos dois pontos é introduzir algo, seu emprego implica uma pausa no discurso, obrigando o interlocutor a prestar atenção no que será enunciado na sequência dos dois-pontos. O item (b) orienta os alunos a acharem uma palavra do poema que exerça a função dos dois pontos, explicando essa associação. Como sugestão: “A palavra ‘explico’, pois os dois pontos geralmente é seguido de uma explicação relativa a algo que foi expresso anteriormente”(CEREJA; MAGALHÃES, 2009c, p. 179). Associado à apresentação teórica desse sinal de pontuação, o exercício não apresenta um aprofundamento, bastando apenas que os educandos voltem à parte teórica para verificar e confirmar qual deverá ser a resposta mais adequada para a questão.

Ressaltamos a necessidade da progressão do grau de complexidade dos exercícios, o que abarca um conjunto de fatores, tais como o léxico empregado, textos motivadores e a própria estrutura das comandas, conforme a faixa etária do público-alvo. Todos esses elementos devem ser levados em conta para o efetivo sucesso na aprendizagem dos alunos, sendo necessária a acuidade de todos os envolvidos no processo de constituição da proposta didática.

Em continuidade às nossas análises, apresentamos o exercício sete que se divide em duas etapas e aborda o emprego do travessão. Relembrando o que foi exposto pela coleção 1 (PL) na subseção *Conceituando*, o travessão foi associado apenas à indicação de mudança de interlocutor no discurso direto. No entanto, os dois itens que compõem esse exercício vão além de uma mera reprodução de regras. No primeiro caso, estão ligados à constituição imagética do sinal por meio dos versos; no segundo, a explicação está relacionada à construção textual, sem necessariamente recorrer às justificativas no âmbito da sintaxe, o que exigiria conhecimentos de nomenclaturas específicas. Desse modo, o foco aqui é fazer o interlocutor refletir sobre a pontuação não isoladamente, mas dentro do texto cotidiano, lugar próprio desses recursos da língua escrita. Esse exercício parece produtivo para o ensino do travessão, fazendo com que os alunos reflitam sobre outras funções, como introdução de explicações e comentários extras dentro da oração principal, e não apenas a de marcar a introdução de falas no diálogo.

A partir dos versos, o exercício oito apresenta explicações sobre um dos papéis mais importantes das reticências. Enquanto a parte teórica sobre esse sinal apresentou uma abordagem mais prescritiva, associando-o à indicação de interrupções na fala ou sugerindo uma gama de sentimentos, esse exercício amplia a reflexão sobre seu emprego específico,

pois requer que o aluno pense na pertinência do emprego desse sinal, ao possibilitar múltiplos sentidos, sem a necessidade de verbalização. Esse exercício vem colaborar para a progressão didática, contribuindo para ampliar o conhecimento da pontuação pelos alunos.

Para a finalização do bloco de atividades, o último exercício também foi dividido em duas partes. Como vimos, o item (a) exige um conhecimento da construção do gênero poema, o que está ligado intimamente com a presença dos sinais de pontuação para a constituição de sentidos. O item (b) exige uma explicação sobre o motivo de o ponto final ser o sinal que mais agrada ao eu lírico, pois para ele significaria o fim do trabalho. Em ambas as questões, vemos uma estruturação com perguntas mais abertas em relação à construção do texto, objetivo principal dessa seção. Isso mostra uma característica positiva da proposta didática, pois estimula a reflexão dos educandos sobre as peculiaridades de cada sinal de pontuação.

Somando-se aos exercícios, vemos outro quadro explicativo em que se destaca a origem da pontuação. Nele há um pequeno texto retirado da revista *Superinteressante*, em que aparece o provável período e local do surgimento dos sinais de pontuação mais usuais. Salientamos tratar-se de informações ilustrativas e bem resumidas, retiradas de uma revista mensal de divulgação científica notoriamente conhecida no país (com uma linguagem alinhada ao público-alvo do LD que estamos analisando). A nosso ver, caso haja necessidade de aprofundamento, o professor da sala poderia trazer mais informações sobre a gênese da pontuação, buscando em outros periódicos especializados ou em livros a respeito da temática.

Um ponto a ressaltar é que os textos que compõem a sequência didática não são escolhidos de maneira arbitrária, sem relação com o conteúdo a ser apreendido, mas são resultado de um trabalho de pesquisa e reflexão entre os agentes responsáveis pela elaboração do LDP, levando em conta a faixa etária e o assunto a ser abordado. Essa etapa é fundamental, pois a partir dos textos se originarão as questões pertinentes sobre o conteúdo estudado. Isso acaba sendo ratificado pela discussão que fizemos no parágrafo anterior, no qual chamamos a atenção para o quadro com as informações adicionais a respeito da pontuação.

Além da iniciativa positiva de um trabalho diversificado com diversos tipos de gêneros para explorar o ensino da pontuação, outra possibilidade de uma proposta didática de pontuação seria algo semelhante ao que Bakhtin (2013) expôs em *Questões de estilística no ensino da língua*. Nesse caso, o LDP poderia estimular a produção textual, considerando o aluno brasileiro de escola pública na contemporaneidade.

Com isso, é preciso considerar os diversos fatores que influenciaram a relação entre professores e alunos, entre os quais, o nível de aprendizagem da turma e os elementos que são de interesse dos educandos, como os textos existentes nas mídias sociais, letras de músicas com os quais têm intimidade (RAP, FUNK, POPROCK) e os gostos de leitura dessa faixa etária: mistério, terror e aventura. Considerando todas essas peculiaridades, o professor poderá criar situações de aprendizagem mais atraentes que consigam preencher possíveis lacunas deixadas pelos LDP.

O último bloco de exercícios sobre pontuação nesse LD encontra-se na subseção *Semântica e discurso*⁶⁴, cuja característica é a relação entre sinais de pontuação e efeitos de sentido, a partir da posição desses sinais na oração. Para a estruturação organizacional, foi novamente utilizado um poema⁶⁵. A introdução indica tratar-se de versos de amor, em que o eu lírico escreve para três garotas. Não querendo desagradá-las, utiliza-se da pontuação como modo de provocar diferentes efeitos de sentidos.

O primeiro exercício solicita que os alunos pontuem parte do poema, utilizando apenas o ponto final, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação. Esse exercício parece estimular a habilidade de pontuar, tendo como escopo o intercâmbio entre os sinais de pontuação. Por ser o poema um texto com mais liberdade, o autor-criador, ao constituir responsivamente o exercício, delimitou os sinais específicos que poderiam ser utilizados, encaminhando, de certa maneira, o número de possibilidades. Essa restrição (d)enuncia o entendimento que a coleção 1 (PL) apresenta sobre as propriedades de um poema, das quais destacamos justamente a “liberdade” que esse gênero possui em relação a outros gêneros, como, por exemplo, uma notícia ou uma receita. Isso revela que o autor-criador conhece as peculiaridades do gênero poema, constituindo exercícios que exploram diferentes tipos de pontuação e os efeitos de sentidos decorrentes do seu uso.

O exercício dois faz o imbricamento entre os conhecimentos linguísticos e as competências leitora e escritora. Ao fazer a leitura do que foi prescrito, o aluno precisa reescrever a frase modelo (O menino andava no meio do bosque) adicionando o vocábulo *silencioso* e deslocando-o, de acordo com a comanda do exercício para marcar a inserção desse elemento dentro da oração. Nuanças de sentido ocasionadas por essas produções textuais acabam por estimular a reflexão sobre o papel dos sinais de pontuação e sua ligação

⁶⁴ Em anexo, páginas digitalizadas em tamanho maior (p. 223-224).

⁶⁵ Segundo os autores, trata-se de uma questão adaptada de Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. *Comunicação/ Expressão em língua nacional*. 5ª série. São Paulo: Nacional, 1973, p. 85.

com os signos linguísticos e a sintaxe. A estruturação desse exercício ratifica o posicionamento da coleção 1 (PL) em fazer o estudante perceber que a inserção de elementos dentro da oração é decorrente do imbricamento entre sintaxe e estilística.

Para o sucesso dessa atividade, é preciso que o educando tenha um aparato mínimo quanto à ordem canônica da oração, ficando assim mais claro o papel que a pontuação possui na materialidade linguística. Para tanto, o docente poderia fazer uma atividade diagnóstica para confirmar se a turma, ou a maioria dela, consegue identificar dentro da oração, elementos como sujeito, verbos e seus complementos. Em caso negativo, o professor pode trazer exemplos variados, criando uma situação de aprendizagem em que os educandos possam revisar os assuntos apreendidos nos anos ou bimestres anteriores.

A terceira questão evidencia os efeitos de sentido ocasionados pelo emprego ou ausência de pontuação na frase: “Você tem uma linda filha moça” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009c, p. 175). A resposta sugerida é:

Sem a vírgula, a palavra moça é um adjetivo que caracteriza o substantivo filha, ou seja, é uma filha jovem. Entretanto, se isolarmos com a vírgula a palavra moça, ela passa a identificar o interlocutor, ou seja, a pessoa com quem o locutor está falando (uma moça) (CEREJA; MAGALHÃES, 2009c p. 175).

Dessa maneira, vemos a relação entre o conhecimento linguístico e a habilidade de leitura. Esse exercício está consonante as recomendações oficiais que prescrevem as atividades de análise linguística interligadas a outros conhecimentos, como a leitura. Sem recorrer às nomenclaturas sintáticas, como vocativo, a coleção 1 (PL) apresenta um exemplo pontual que faz o educando perceber a diferença provocada pela presença da vírgula na oração.

Considerando a idade dos educandos e seu grau de domínio do assunto, as respostas não serão idênticas, sendo necessário considerar a coerência dos seus argumentos na explicação dos efeitos de sentidos das versões das duas frases (Você tem uma linda filha moça/ Você tem uma linda filha, moça), tendo como ponto de partida a gramática internalizada que eles possuem. Vê-se que a primeira parte da sugestão para o exercício três utiliza-se de alguns termos gramaticais, como substantivo e adjetivo (que provavelmente são do domínio dos educandos). Já na segunda parte, caracterizada pelo caso do vocativo, o LD não se utilizou dessa nomenclatura, optando por deixar os alunos exporem sua compreensão a respeito do exemplo.

O último exercício também ressalta o papel fundamental que os sinais de pontuação têm para a constituição de sentidos. Fazendo um diálogo entre leitura, gramática e escrita, esse exercício leva o aluno a perceber que a posição ocupada pelo sinal de pontuação na frase, bem como o tipo de pontuação empregada, pode resultar em diferentes sentidos. Novamente esse exercício tem como base uma frase construída exclusivamente para fins didáticos: *O cachorro desapareceu não está no quintal.*

É importante destacar que este LD cria seis situações diferentes em que os educandos precisam reescrever a mesma frase, atentando para o tipo de pontuação e a posição desses sinais na frase. Como sugestão de respostas:

a) O cachorro desapareceu. Não está no quintal.; b) — O cachorro desapareceu. — Não está no quintal?; c) O cachorro desapareceu não. Está no quintal.; d) O cachorro desapareceu? Não. Está no quintal.; e) O cachorro desapareceu? Não está no quintal?; f) O cachorro desapareceu!!! Não está no quintal!!! (CEREJA; MAGALHÃES, 2009c, p. 175).

Essas sugestões de respostas ilustram positivamente as possibilidades de constituição de sentidos a partir do contexto, aliando sinais de pontuação e signos linguísticos.

Fazendo um balanço de todos os exercícios das quatro subseções, observamos que a coleção 1 (PL) constituiu atividades de reflexão sobre o uso da pontuação em gêneros como diálogo ou poema. De modo geral, a proposta do LD estabelece uma relação parcialmente consonante com as recomendações oficiais (BRASIL, 2001), uma vez que trabalha, de maneira mais enfática, a análise linguística junto à leitura, deixando de explorar de maneira mais homogênea também aspectos da oralidade e produção escrita.

A coleção 1 (PL) apresenta, entre os aspectos positivos, quanto ao trabalho didático com a pontuação: (a) atividades de reflexão prévia para sensibilização e introdução do conteúdo; (b) exposição teórica da pontuação pertinente à faixa etária do público-alvo; (c) exploração do conteúdo gramatical com base na alternância entre as perspectivas transmissivas e analítico-reflexivas. Quanto às lacunas deixadas pela coleção, verifica-se: (a) a exploração mais enfática de alguns sinais de pontuação, caso da vírgula, em detrimento de outros, caso dos parênteses; (b) concentração do trabalho com a pontuação em apenas em um volume da coleção; (c) falta de uma articulação mais enfática entre pontuação e as atividades de oralidade e produção escrita. Para sanar algumas dessas brechas, ao longo das análises apresentamos sugestões, como o professor utilizar a própria produção textual dos alunos para refletir a respeito do emprego da pontuação e da constituição de sentidos.

Após a análise da coleção 1 (PL), à luz da perspectiva dialógica, iniciaremos, na sequência, a leitura e discussão da coleção 2 (PPL).

4.2 Coleção II - Português: uma proposta para o letramento

A partir do viés dialógico, iniciaremos nossas discussões a respeito da coleção *Português: uma proposta para o letramento*, doravante coleção 2 (PPL). Nesse sentido, compreendendo as atividades didáticas de pontuação como um *enunciado concreto*, há de se considerá-las como uma unidade real de comunicação que possui (inter)locutores específicos, possibilitando efeitos de sentido e respostas por meio do acabamento enunciativo. Desse modo, nossas análises partem da materialidade verbo-visual, trazendo à tona a trama enunciativa que compõe a proposta didática de pontuação nessa coleção.

Segundo os pontos fortes elencados no Guia do PNLD (BRASIL, 2010c), essa coleção possui o *letramento* (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2003, 2006; TFOUNI, 2002) como fundamento e como finalidade de ensino, visando ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento das práticas de interação (orais e escritas).

No conjunto dos livros didáticos (6º ao 9º anos), encontramos referência aos sinais de pontuação nos volumes do 6º e 7º anos. Para apresentação desses livros, dispomos tabelas que resumem a temática desenvolvida ao longo dos bimestres e distribuída em quatro unidades.

Dentro dessas unidades, os conteúdos são organizados por meio de gêneros e tipologias textuais. Essa outra característica mostra uma particularidade que distingue essa coleção das outras. Apesar das muitas coerções que fazem com que um enunciado relativamente estável seja reconhecido como um LDP, há elementos que o tornam único, como, por exemplo, a divisão metodológica adotada pela autora. Tendo em mente tais observações, e para fins organizacionais, dividimos nossas reflexões a partir da análise individual de cada volume.

4.2.1. Volume do 6º ano

Neste volume, para nossa análise, apresentamos a organização metodológica disposta pela autora por meio da tabela abaixo.

Tabela 14: Divisão das unidades didáticas (volume do 6º ano)

UNIDADE 1 – Quem é que eu sou?	UNIDADE 2 – E a família, como ela é?	UNIDADE 3 – Que som é esse?	UNIDADE 4 – O som das palavras a gente ouve...e vê!
1 – Poema 2 – Reportagem 3 – Entrevista 4 – História em quadrinhos 5 – Poema 6 – Anúncio Publicitário	1 – Texto descritivo 2 – Texto descritivo 3 – Texto descritivo 4 – Crônica 5 – Diálogo 6 – Texto narrativo 7 – Texto informativo 8 – Crônica 9 – Matéria de jornal 10 – Poema	1 – Reportagem 2 – Poema 3 – Reportagem 4 – Poema 5 – Cartaz 6 – Matéria de revista 7 – Texto informativo e poemas 8 – Poema	1 – Texto informativo 2 – Texto informativo 3 – Texto informativo 4 – Texto narrativo- dissertativo 5 – Texto informativo 6 – Poemas

As unidades organizam-se em temáticas consoantes, tratando de assuntos relacionados aos dilemas da entrada na adolescência e temas de interesses dos jovens. Além disso, repara-se que cada unidade é composta por gêneros e tipos de texto (descritivo, informativo, narrativo e dissertativo). Ressalta-se que essa organização evidencia um plano autoral, diferenciando esta obra das demais coleções didáticas escolhidas para o PNLD (2011-2013). A nosso ver, o importante dessa divisão é que o docente tenha consciência de que o gênero é o meio para o ensino da língua e não o fim em si mesmo.

No caso do exemplar do 6º ano, o primeiro semestre explora a reflexão a partir de questionamentos: “Quem é que eu sou? E a família, como ela é?” Essas são questões pertinentes aos pré-adolescentes. Estes, ao mesmo tempo em que estão num período de transição entre a infância e a fase adulta, precisam lidar com diversas mudanças pessoais e sociais. Este volume apresenta o trabalho com a pontuação concentrado na unidade 2 (E a família, como ela é?), dentro da seção *Língua Oral – Língua Escrita*. A proposta didática é constituída por exercícios que retiram pequenos excertos do texto motivador, nos quais destacamos o intercâmbio entre as pontuações e a constituição de sentidos a partir dos tipos de sinais empregados. Em síntese, organizamos uma tabela com as atividades de pontuação elaboradas para este volume didático.

Tabela 15: Pontuações abordadas na coleção *Português: uma proposta para o letramento* (volume do 6º ano)

SEÇÃO	PÁGINA	SINAIS DE PONTUAÇÃO ABORDADOS	SÍNTESE ESTRUTURAL DAS ATIVIDADES
	Unidade 2	Exclamação	Sete exercícios com questões discursivas

Língua oral – Língua escrita; Leitura oral	p. 78-79	Interrogação Ponto final	com ênfase no diálogo reflexivo entre os alunos e o professor da sala. Além disso, há uma atividade de leitura de frases na seção <i>Leitura Oral</i> que dá ênfase à entoação.
Língua oral – Língua escrita; Leitura oral	Unidade 2 p. 88-89	Exclamação Interrogação Reticências	Três exercícios com questões discursivas com ênfase no diálogo reflexivo entre alunos e o professor da sala. Ademais, na seção <i>Leitura oral</i> , há uma atividade de leitura dialogada de uma peça teatral, dando ênfase novamente à entoação.

De acordo com a tabela, nesse volume da coleção 2 (PPL), as atividades de pontuação são divididas em dois momentos, distribuído, ao todo, quatro páginas. Em uma síntese estrutural das atividades, vê-se a elaboração de dez atividades que giram em torno de reflexões dos alunos na modalidade oral.

Na primeira parte da unidade, encontramos sete exercícios com questões que exploram apenas respostas na modalidade oral. Os exercícios tematizam o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e o ponto final; ademais, há um exercício coletivo na seção *Leitura oral* em que os educandos têm que reler em voz alta o texto inicial da unidade, dando ênfase à *entoação* adequada.

Para início dessa unidade, é preciso a leitura prévia da crônica *Menino*, de Fernando Sabino. Esse texto é composto por uma enumeração de frases que as mães dizem com frequência aos filhos. Estruturalmente, Sabino utiliza diferentes tipos de pontuação (como vírgulas e reticências), destacando-se em maior quantidade os sinais de exclamação, interrogação e ponto final, conforme vemos:

MENINO

Menino, vem pra dentro, olha o sereno! Vai lavar essa mão. Já escovou os dentes? Toma a bênção a seu pai. Já pra cama!

Onde é que aprendeu isso, menino? Coisa mais feia. Toma modos. Hoje você fica sem sobremesa. Onde é que você estava? Agora chega, menino, tenha santa paciência.

De quem você gosta mais, do papai ou da mamãe? Isso, assim que eu gosto: menino educado e obediente. Está vendo? É só a gente falar. Desce daí, menino! Me prega cada susto...Para com isso! Joga isso fora. Uma boa surra dava jeito nisso. Que é que você andou arranjando? Quem te ensinou esses modos? Passe pra dentro. Isso não é gente para ficar andando com você.

Avise seu pai que o jantar está na mesa. Você prometeu, tem de cumprir. Que é que você vai ser quando crescer? Não, chega: você já repetiu duas vezes. Por que você está quieto aí? Alguma você está tramando...Não anda descalço, já disse! Vai calçar o sapato. Já tomou o remédio? Tem de comer tudo: você acaba virando um palito. Quantas vezes já te disse para não mexer aqui? Esse barulho, menino! Seu pai está dormindo. Para com essa correria dentro de casa, vai brincar lá fora.

Você vai acabar caindo daí. Pede licença a seu pai primeiro. Isso é maneira de responder a sua irmã? Se não fizer, fica de castigo. Segura o garfo direito. Põe a camisa dentro da calça. Fica perguntando, tudo você quer saber! Isso é conversa de gente grande. Depois eu te dou. Depois eu deixo. Depois eu te levo. Depois eu conto. Depois.

Agora deixa seu pai descansar – ele está cansado, trabalhou o dia todo. Você precisa ser muito bonzinho com ele, meu filho. Ele gosta tanto de você. Tudo que ele faz é para o seu bem. Olha aí, vestiu essa roupa agorinha mesmo, já está toda suja. Fez seus deveres? Você vai chegar atrasado. Chora não, filhinho, mamãe está aqui com você. Nosso Senhor não vai deixar doer mais.

Quando você for grande, você também vai poder. Já disse que não, e não, e não! Ah, é assim? Pois você vai ver só quando seu pai chegar. Não fale de boca cheia. Junta a comida no meio do prato. Por causa disso é preciso gritar? Seja homem. Você ainda é muito pequeno para saber essas coisas. Mamãe tem muito orgulho de você. Cale essa boca! Você precisa cortar esse cabelo.

Sorvete não pode, você está resfriado. Não sei como você tem coragem de fazer assim com sua mãe. Se você comer agora, depois não janta. Assim você se machuca. Deixa de fita. Um menino desse tamanho, que é que os outros há de dizer? Você queria que fizessem o mesmo com você? Continua assim que eu te dou umas palmadas. Pensa que a gente tem dinheiro para jogar fora? Toma juízo, menino.

Ganhou agora mesmo e já acabou de quebrar. Que é que você vai querer no dia de seus anos? Agora não, que eu tenho o que fazer. Não fica triste não, depois mamãe te dá outro. Você teve saudades de mim? Vou contar só mais uma, que está na hora de dormir. Agora dorme, filhinho. Dá um beijo aqui – Papai do Céu te abençoe. Este menino, meu Deus.

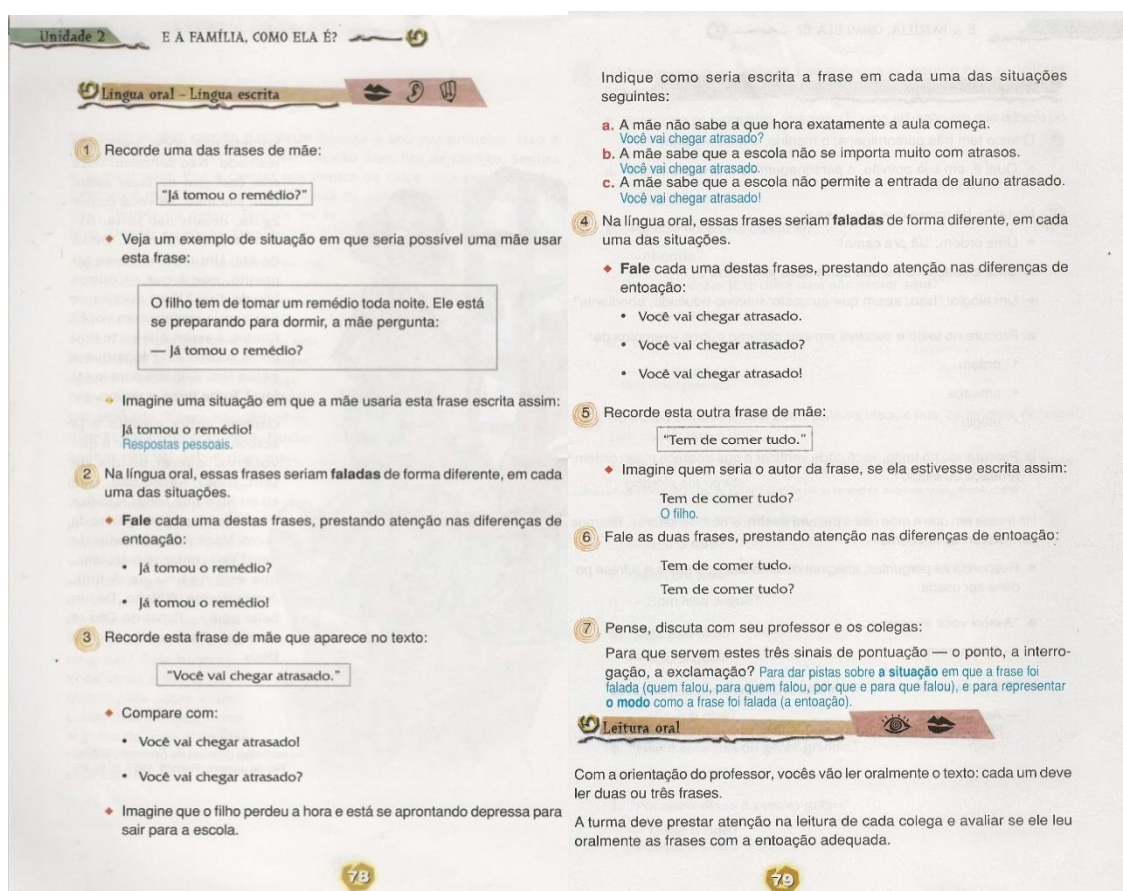
SABINO, F. *As melhores crônicas de Fernando Sabino*. Rio de Janeiro: Record, 1997, p.86-89.

Nesse exemplo usado como texto motivador, o professor da sala poderia comentar as características do texto, uma vez que nem toda crônica possui essa mesma estrutura, com orações afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas justapostas por meio do discurso direto. A crônica de Sabino mostra-se produtora, pois é um texto com muitas ocorrências de sinais de pontuação. Ademais, essa escolha possibilita ao autor-criador constituir diversas atividades com exemplos retirados do texto, bem como ao aluno perceber com mais facilidade a recorrência da pontuação como elemento-chave na escrita de um texto.

Após a leitura da crônica, a primeira apresentação da pontuação dá-se por meio de exercícios contendo excertos desse texto motivador (unidade 2, p.78-79)⁶⁶ em que os alunos são estimulados a refletir sobre os diferentes sinais empregados e os efeitos produzidos. Quanto à temática da crônica, parece haver uma relação consonante com a unidade 2, uma vez que as diversas frases de mãe elencadas no texto se relacionam com o título *E a família, como ela é?* Na sequência, vê-se a reprodução digitalizada da atividade:

⁶⁶ Em anexo, páginas digitalizadas em tamanho maior (p. 226-227).

Figura 4: Português: uma proposta para o letramento, 6º ano, p. 78-79



Pelo projeto pedagógico da coleção 2 (PPL), vê-se que a seção *Reflexão sobre a língua* trata de assuntos gramaticais (conforme explicitado no Manual do professor). No entanto, as propostas didáticas sobre os sinais de pontuação são organizadas na seção *Língua oral – Língua escrita*, que tem entre os objetivos a compreensão de textos orais e escritos, levando o educando a refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre as modalidades da língua, conforme o gênero, o contexto e a situação de interação.

De acordo com nossa investigação, o escopo dessa seção é levar o educando a identificar e compreender as relações entre as modalidades oral e escrita, privilegiando a compreensão: a) do sistema ortográfico e fonológico; b) dos diferentes recursos discursivos e linguísticos utilizados nas duas modalidades da língua; c) das normas e dos recursos para a representação da fala na escrita. O trabalho com a pontuação nesse segmento do livro parece coerente, pois, além de ser um recurso linguístico utilizado na escrita, também é um instrumento para tentar representar parte das entoações. Com relação aos aspectos visuais, não observamos nenhum desenho ou foto que remeta à temática da crônica; os únicos elementos

que se juntam ao título são três ilustrações estilizadas que representam uma boca, uma orelha e um lápis, provavelmente fazendo referência às ações estimuladas nessa atividade, que são fala, escuta e escrita.

O primeiro exercício da série solicita a recordação de uma pergunta lida na crônica (Já tomou o remédio?) e, depois, há um pequeno diálogo, com uma situação do cotidiano, na qual a interrogativa teria nuances diferentes. No desfecho, solicita-se que imaginem outra situação com um enunciado parecido, porém com a troca do ponto de interrogação pelo ponto de exclamação (Já tomou o remédio!). Partindo da materialidade linguística, vê-se que as comandas têm um mesmo padrão, isto é, verbos no imperativo: *recorde, veja, imagine*. Essas prescrições levam o interlocutor a compreender que a realização de tais ações se restringe à oralidade. A nosso ver, além desse enfoque, o exercício poderia explorar também a habilidade escrita. Para suprir essa lacuna, o docente poderia sugerir que os educandos criassem frases no caderno e depois colocasse algumas frases no quadro e fizesse intercâmbio entre as pontuações, verificando coletivamente quais sinais poderiam ser trocados e os efeitos de sentido ocasionados pela atividade.

Utilizando o mesmo exemplo do exercício anterior (*Já tomou o remédio? Já tomou o remédio!*), o escopo do exercício dois é, a partir do emprego da exclamação e da interrogação, verificar nuances na entoação. Dentro dos indícios autorais do enunciado, chamou-nos a atenção o negrito nas palavras *faladas e fale*, uma vez que reforça a realização da tarefa na modalidade oral. Além da pertinência do desenvolvimento da oralidade, o docente da sala poderia criar uma situação de aprendizagem sobre os sinais de pontuação na modalidade escrita, orientando os educandos a criarem pequenos diálogos para lerem para a turma e depois poderiam reproduzir um desses exemplos no quadro para uma discussão coletiva.

De modo semelhante aos dois primeiros, o terceiro exercício orienta para a recordação de outra frase de mãe retirada da crônica. Na sequência, solicita-se uma comparação com a mesma frase pontuada de maneira diferente (*Você vai chegar atrasado! Você vai chegar atrasado?*). A partir de uma oração afirmativa, veem-se outras possibilidades e efeitos de sentidos pelo intercâmbio entre as pontuações. Quanto à forma composicional, o enunciado prescreve, no modo imperativo, as seguintes ações: *recorde, compare, imagine e indique*. As quatro ações direcionam os educandos para respostas ao exercício na modalidade oral, exigindo o acompanhamento do professor. Isso reforça, novamente, nosso posicionamento de que há um desequilíbrio entre as modalidades, o que pode não ser tão benéfico, priorizando

apenas a oralidade em detrimento da escrita. Esse exercício contempla o que é recomendado pelos documentos oficiais em relação ao trabalho com a oralidade, porém não pode ser a única maneira de explorar os conhecimentos linguísticos, mais especificamente os sinais de pontuação.

O quarto exercício recomenda a leitura de três frases, atentando para as diferenças de entoação (*Você vai chegar atrasado. Você vai chegar atrasado? Vai chegar atrasado!*). O autor-criador destaca na comanda, deixando separada, no início, a expressão *Na língua oral*, o que nos faz depreender que, novamente, a ênfase da atividade recai sobre a modalidade oral, o que é ratificado pelo negrito colocado nas palavras *faladas* e *fale*, (d)enunciando um tom enfático para essa modalidade, aos olhos dos interlocutores. Para preencher a lacuna deixada pelo exercício, o professor poderia criar uma situação de aprendizagem em que os alunos, em dupla, pudessem escrever pequenos diálogos para serem compartilhados com a sala. Depois, o docente poderia escolher um deles para reproduzir na lousa, fazendo com que todos refletissem sobre outras possibilidades de pontuação e os possíveis efeitos resultantes das trocas de pontuações sugeridas por eles.

O quinto exercício apresenta outra frase afirmativa retirada da crônica. Logo depois, a mesma frase é colocada em interrogativa direta, de modo que os estudantes imaginem o provável autor. Novamente percebemos no enunciado a repetição dos vocábulos *recorde* e *imagine*, palavras de que se depreende a não necessidade de realizar o exercício na modalidade escrita. A nosso ver, essa recorrência das atividades de pontuação apenas na oralidade proporciona parcialmente o estudo dos sinais de pontuação, deixando de estimular situações em que o estudante possa desenvolver também a produção escrita.

Dando continuidade às reflexões sobre a entoação, o exercício seis orienta os educandos a falarem em voz alta essas duas frases: *Tem de comer tudo.* e *Tem de comer tudo?* Aqui a prescrição é que os discentes falem, fazendo-os refletir a respeito da entoação. Para finalizar, o sétimo exercício solicita aos educandos que pensem e discutam sobre a função dos três sinais de pontuação (ponto, interrogação e exclamação) trabalhados nos exercícios anteriores, chegando a uma conclusão a respeito dos sinais privilegiados na atividade. Outra forma de estimular a consciência dos alunos a respeito da pontuação aliada à escrita e à oralidade seria o docente inserir outros gêneros, como uma peça teatral, utilizando a dramaticidade como um recurso que desperte a atenção do aluno para a importância dos sinais de pontuação para o entendimento de um texto. Ademais, os educandos poderiam escrever

esquetes para serem apresentadas aos colegas e professores, proporcionando uma situação de aprendizagem a partir das próprias produções textuais da turma.

Nas duas primeiras páginas analisadas, o autor-criador da coleção 2 (PPL) optou por não dispor teoricamente a definição de pontuação, enfatizando, assim, algumas pontuações específicas: ponto, interrogação e exclamação. Dessa forma, o tema dessa atividade é constituído por alguns elementos, entre eles a escolha dos tipos de pontuação a serem trabalhados no início dos Anos Finais, considerando o grau de complexidade que essas pontuações possuem para um aluno que se encontra no 6º ano. Ademais, a partir do viés dialógico, observa-se que a escolha por determinado sinal compreende a negação de outros, indicando o tom valorativo autorial. Como não há ainda uma Base Nacional Comum Curricular, os autores de coleções didáticas possuem autonomia na escolha de quais sinais de pontuação serão ensinados, bem como em qual ano e bimestre serão inseridos

Como verificado em nosso estudo sobre a pontuação no início da tese, algumas gramáticas contemporâneas (CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007; PERINI, 2000; NEVES, 2000; CASTILHO, 2010) também não trazem uma apresentação explícita sobre a definição de pontuação. Esses compêndios não oferecem uma definição geral, apenas especificidades quanto à função desse conteúdo, cada qual a sua maneira.

Uma vez que as gramáticas são fontes de referência na constituição dos LDP, trazemos para nossa discussão o documento norteador dessas gramáticas, a Nomenclatura Gramatical Brasileira. A NGB (BRASIL, 1959) não prescreve nenhuma recomendação específica a respeito da definição de pontuação nos compêndios (apenas citando o assunto como apêndice), cabendo aos autores (ao que nos parece) a decisão de inserir essa parte, bem como o grau de aprofundamento e o posicionamento teórico adotado sobre o conceito de pontuação.

De outro modo, documentos parametrizadores que orientam a constituição das coleções didáticas e sua avaliação pelo PNLD, tais como o Edital do PNLD (BRASIL, 2008) e o Guia do PNLD (BRASIL, 2010c), apresentam a recomendação de não haver erro conceitual, porém não há uma orientação específica quanto à necessidade de haver a apresentação teórica do conteúdo. Essa falta de exigência documental sobre a definição teórica para os conteúdos gramaticais revela uma lacuna que faz os autores colocarem ou não a definição do conteúdo, cabendo, posteriormente, ao professor observar a ocorrência desse item, acrescentando-o ou complementando-o, conforme a coleção adotada.

Quanto à forma composicional das comandas que iniciam cada exercício, percebe-se o predomínio dos verbos no imperativo, tais como: *recorde, veja, fale, compare, imagine, pense e discuta*. Essas são ações que ratificam a ideia de enunciados que exigem apenas o trabalho com a modalidade oral. A disposição desses verbos na materialidade linguística (d)enuncia um posicionamento autoral, evidenciando o caráter oral dado às atividades que se referem à pontuação. Em nossas observações, o escopo geral desse primeiro bloco de atividade é levar o educando a identificar o papel dos sinais de pontuação no fim de frases: *ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação*, muito embora se perceba que não há indicação no título ou referência direta sobre esse conteúdo para o aluno. O que se nota é a ênfase no conceito de *entoação*, sendo os sinais de pontuação um elemento coadjuvante para destacar os tons da fala.

Relembrando a avaliação expressa no Guia do PNLD (BRASIL, 2010c), um dos aspectos positivos ressaltados dessa coleção foi, justamente, a articulação entre leitura, produção escrita e o trabalho com a análise linguística. Entretanto, a nosso ver, essa atividade específica sobre pontuação não consegue mostrar a articulação entre os três aspectos da língua (leitura/escrita/análise linguística), confirmando, até o momento, nossa hipótese de que a coleção elencada contribui parcialmente para o pleno desenvolvimento da competência escritora dos educandos, no que concerne ao domínio do uso dos sinais de pontuação nas próprias produções textuais.

Pela nossa experiência empírica, por quase uma década em sala de aula, os alunos geralmente não têm problemas com relação aos efeitos de sentido a partir das entoações na fala, mas a transposição para a escrita pode gerar equívocos, principalmente nas produções escritas. Desse modo, a unidade introduz a proposta de ensino da pontuação a partir da oralidade, porém deixa de estimular o processo de aprendizagem do conteúdo no âmbito da escrita. Além disso, vê-se que o conteúdo principal abordado é a entoação, sendo a pontuação novamente um coadjuvante, servindo de meio para o trabalho com os efeitos de sentido na oralidade.

Se nos pautarmos pelo que prescrevem os PCN (BRASIL, 2001) quanto ao conteúdo gramatical, relembremos a exigência das práticas de análise linguística. Nesse aspecto, ratificamos uma dissonância, pois não há um trabalho conjunto entre a oralidade, leitura e produção textual. Pelo menos, nesta primeira atividade, vemos a exploração de apenas um aspecto, sendo que a perspectiva prescritivo-normativa não é trabalhada de maneira

sistemática, fato que exigirá nossa atenção nas demais atividades que privilegiam a pontuação, nessa coleção.

Ainda dentro da unidade 2, a seção *Leitura silenciosa* possui relação direta com as próximas atividades didáticas de pontuação. Para início, nas páginas 85 e 86 apresenta-se o texto *Terno, macacão ou...* de Flávio Sousa.

TERNO, MACACÃO OU...

Foi numa manhã de verão que o Romeu descobriu que os pais dele eram diferentes dos pais das outras crianças. Ele foi com a mãe numa pracinha. E depois de correr, subir e descer muitas vezes no escorregador, ficar bastante de ponta-cabeça no trepa-trepa e cavar muitos buracos no tanque de areia, sentou para conversar com seus amigos:

AMIGO _ Meu pai tem um carro de quatro portas.

AMIGA _ O meu tem um de duas portas.

ROMEU _ O meu é mais legal que o de vocês. Ele anda de ônibus.

AMIGA _ Nossa, que legal!

AMIGO _ Ônibus é maior que carro, né?

ROMEU _ É!

AMIGA _ O meu pai vai trabalhar cedinho!

AMIGO _ O meu faz ginástica antes de ir trabalhar.

ROMEU _ Naquela bicicleta que não sai do lugar?

AMIGO _ É.

AMIGA E ROMEU _ Que legal!

ROMEU _ O meu pai vai trabalhar cedo também.

AMIGO _ Que horas? Às nove?

ROMEU _ Não...

AMIGO _ Às oito?

ROMEU _ Não...

AMIGO _ Às sete?

ROMEU _ Também não...

AMIGO _ Às seis?

ROMEU _ Não! Às dez!

AMIGO E AMIGA _ Isso não é cedo!

ROMEU _ Não?

AMIGO _ Não!

ROMEU _ Então meu pai é diferente, pronto!

AMIGA _ Que legal!

AMIGO _ Meu pai vai trabalhar de terno.

AMIGA _ De gravata e tudo?

AMIGO _ É!

AMIGA _ O meu vai de macacão e capacete.

ROMEU _ Igual bombeiro?

AMIGA _ Não, não é vermelho. É cinza!

AMIGO _ Que legal!

AMIGA _ E o seu? Vai de terno ou de macacão?

ROMEU _ É mais ou menos um macacão...

AMIGA _ Cinza?

ROMEU _ Não...é cor de abóbora e azul.

AMIGO _ E ele tem capacete?

ROMEU _ Não, ele usa um chapéu comprido cheio de estrelas. Uma gola de babados. Um sapato brilhante... um nariz de bola vermelha. E nas mãos...

AMIGA E AMIGO _ O quê? O quê?

ROMEU _ Luvas! E, às vezes, até uma capa de todas as cores do arco-íris!

AMIGO E AMIGA _ Que legal!

SOUZA, Flávio de. *Filho de Artista*. São Paulo: FTD, 1997, p. 9-11.

Nesse excerto, observa-se o diálogo de Romeu com seus amigos; as falas revelam crianças discutindo sobre o horário em que os pais saem para trabalhar, o meio de transporte e as vestimentas utilizadas. A inserção desse texto mostra um trabalho de pesquisa no qual há um exemplo de diálogo com uma abundância de pontuações. A nosso ver, após a leitura silenciosa poderia haver uma dramatização entre um grupo de alunos, fazendo com que todos observassem o papel relevante que a pontuação exerce na constituição de sentidos.

Após essa seção, estruturou-se a seção a *Língua oral – Língua escrita*⁶⁷.

A atividade dá continuidade à reflexão sobre os sinais de pontuação (ver p. 78-79). O objetivo, aqui, é levar o aluno a identificar duas das funções das reticências: numa perspectiva discursiva, a função de indicar a intenção do autor de deixar a ideia incompleta, para que seja completada pela imaginação do leitor; na perspectiva da relação desse sinal com a prosódia, a função de suprir as marcas de entoação, ritmo, inflexões da voz, melodia, da linguagem oral (SOARES, 2002a, p. 88, manual do professor).

⁶⁷ Em anexo, páginas digitalizadas em tamanho maior (p. 228-229).

Figura 5: Português: uma proposta para o letramento, 6º ano, p. 88- 89

Língua oral - Língua escrita

1 Recorde o título do texto:
Terno, macacão ou...
 Reticências.
 Recorde também as questões 3 e 4 de Interpretação Escrita.
 Conclua:
 O que é que as reticências indicam, no título do texto?
 Indica que a ideia não está completa, que o leitor deve completá-la com sua imaginação.

2 Observe outro uso das reticências no texto e compare com o trecho modificado:

No texto	Trecho modificado
"ROMEU — O meu pai vai trabalhar cedo também. AMIGO — Que horas? Às nove? ROMEU — Não... AMIGA — Às oito? ROMEU — Não... AMIGO — Às sete? ROMEU — Também não..."	ROMEU — O meu pai vai trabalhar cedo também. AMIGO — Que horas? Às nove? ROMEU — Não! AMIGA — Às oito? ROMEU — Não! AMIGO — Às sete? ROMEU — Também não!

3 a. Como se sente Romeu, quando sua fala, na escrita, é representada assim:
 Não... ?
 Indeciso, hesitante, sem coragem de dar a resposta; ou: misterioso, para que os amigos tenham de descobrir.

b. Como estaria se sentindo Romeu se sua fala fosse representada, na escrita, assim:
 Não! ?
 Decidido, seguro, resolvido a dar a resposta.

c. Na língua oral, Romeu não falaria do mesmo jeito esses dois "nãos".
 ♦ **Leia em voz alta** os dois trechos dos quadros, prestando atenção na diferença de entoação, quando você fala **Não...** e **Não!**

3 Observe como o "não" é escrito de duas formas diferentes, neste outro trecho do diálogo:

"AMIGO E AMIGA — Isso não é cedo!
 ROMEU — Não?
 AMIGO — Não!"

a. **Fale** esses dois "nãos", prestando atenção na diferença de entoação.

b. Que dúvida Romeu tem, quando fala **Não?** ?
 A dúvida sobre se dez horas é ou não é cedo.

c. Que certeza o Amigo tem, quando fala **Não!** ?
 A certeza de que dez horas não é cedo.

Leitura oral

Com a orientação do professor, escolham dois meninos e uma menina para representarem os três amigos.
 Os três escolhidos devem ir para a frente da sala e ler oralmente o diálogo, como se fosse um teatro.
 Ao final, a turma avalia se a leitura foi feita dando às frases a entoação adequada, indicada pelos sinais de pontuação: reticências, interrogação, exclamação.
 Se quiserem, repitam a leitura oral dialogada, escolhendo outros colegas para representar os três amigos.

O primeiro exercício solicita a recordação do título do texto motivador. Os educandos têm que relacionar as reticências do título com as atividades 3 e 4 da seção *Interpretação escrita* (3 – Complete o título: de acordo com o texto *É terno, macacão ou ... o quê?* 4 – Em sua opinião, por que o autor do texto deixou o título incompleto?). Ademais, esse volume não possui qualquer apresentação teórica sobre as reticências, mas enfatiza a importância e os efeitos desse sinal no texto. De acordo com nossa opinião, seria produtora uma complementação teórica a respeito dessa pontuação, proporcionando ao aluno um aprofundamento necessário para que use adequadamente as reticências com mais consciência e autonomia em suas próprias produções textuais.

Em termos verbo-visuais, observamos as reticências destacadas em amarelo, bem como uma figura em forma de tomada que liga a pontuação ao nome correspondente. Pela escassez de elementos visuais na elaboração da proposta didática de pontuação, esses aspectos chamam a atenção e deixam entrever um discurso pedagógico, uma vez que a coleção 2 (PPL)

antecipa a possibilidade de os alunos não associarem o nome ao sinal, acrescentando esses elementos facilitadores.

O segundo exercício dessa série também trata do uso das reticências: “O objetivo é que o aluno volte a atenção para a linha melódica e reconheça as diferenças de entoação, de inflexão da voz entre a pronúncia de um e outro “não” (SOARES, 2002a, p. 88, Manual do professor). Na sequência, pede que leiam em voz alta os dois quadros, observando a entoação dada. Para tanto, novamente observa-se o recurso do negrito em alguns vocábulos do trecho original e modificado. Com isso, antevendo a possibilidade de o público-alvo não conseguir perceber as diferenças mínimas entre os dois excertos, acaba o autor-criador por direcionar, responsivamente, o olhar do educando. Nesse exercício, além de ressaltar a capacidade de intercâmbio entre os parênteses e o travessão, acarretando mudanças na entoação, há também o trabalho com os efeitos de sentido, a partir do tipo de pontuação empregada. Além de uma abordagem didática pela oralidade, para aliar o aprendizado da pontuação por meio da prática de escrita, os alunos poderiam criar pequenos diálogos a partir do modelo observado no exercício da coleção 2 (PPL). Além da leitura das produções realizadas pelos próprios educandos, poderia haver um momento de reflexão coletiva em que professor expusesse algumas produções escritas no quadro, refletindo sobre os sinais de pontuação e a possibilidade de intercâmbios, atentando para os efeitos de sentido.

O exercício três direciona os alunos a observarem o emprego do advérbio *Não* em duas situações distintas. Subdividido em três segmentos, o item (a) solicita que os educandos falem os dois “Nãos”, prestando atenção na *entoação*. O item (b) pede para explicarem a dúvida de Romeu quando fala “Não” acompanhado de interrogação. O item (c) pede aos educandos que expliquem a certeza do amigo de Romeu a partir do “Não” acompanhado de exclamação. A constituição desse exercício é produtora, mas contempla a reflexão apenas na modalidade oral, sendo necessária a abordagem didática sobre pontuação aliada à produção escrita.

A partir de um trecho do diálogo, a coleção 2 (PPL) privilegia o estudo do ponto de interrogação e do ponto de exclamação na oralidade. Muito embora os exemplos e as comandas partam da materialidade escrita, o autor-criador prefere não fazer uma apresentação teórica das duas pontuações, preferindo abordá-las ao longo dos exercícios, exigindo dos estudantes também a reflexão sobre os efeitos de sentido ocasionados pela presença de cada sinal no texto. Como nos demais exercícios, o recurso do negrito é utilizado para ressaltar a

diferença entre *Não?* e *Não!*, além de enfatizar o verbo falar no imperativo. Essa recorrência do negrito mostra que esta coleção se coloca em sintonia com a voz dos professores, fazendo com que estimulem a participação dos educandos no momento de realização da atividade.

Finalizando o trabalho com a pontuação nesse volume, observa-se a seção *Leitura oral*. Em uma complementação dos exercícios anteriores, essa seção apresenta uma atividade oral com uma espécie de representação teatral. Sugere-se que o professor escolha três alunos para representarem o diálogo lido do texto *Terno, macacão ou...*. Essa leitura em voz alta estimula os educandos a perceberem a entoação das frases com a representação oral do texto escrito e as pontuações no trecho selecionado. A proposta desse exercício é positiva, mas ainda privilegia alguns aspectos da oralidade, sendo possível o estudo da pontuação a partir da própria produção textual do aluno. Com isso, verificamos uma postura dissonante das recomendações oficiais (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008), que indicam um trabalho articulado entre leitura, escrita e análise linguística.

A essa altura das análises, e tentando responder parcialmente nossa primeira pergunta de pesquisa (*Quais encaminhamentos teórico-metodológicos são oferecidos pelas duas coleções quanto ao uso dos sinais de pontuação?*), descreveremos algumas peculiaridades da proposta didática sobre a pontuação no volume do 6º ano. Não havendo uma coerção nacional específica para a distribuição do conteúdo, os sinais privilegiados nesse livro foram: ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências. Em nenhum momento, percebemos atividades que estimulassem e associassem pontuação e escrita, sendo o foco principal o trabalho com a *entonação*. Dentro desse contexto, não percebemos um aumento no grau de dificuldade dos exercícios propostos, uma vez que as comandas acabam se repetindo; além disso, o trabalho com a pontuação na escrita possui um peso menor em relação à oralidade.

A partir dessa visão sobre parte da coleção analisada, vislumbrando ratificar nossas considerações iniciais, seguiremos nossa análise no próximo volume (7º ano), no qual se encontram as últimas atividades da coleção 2 (PPL) a respeito da pontuação.

4.2.2. Volume do 7º ano

Nesse volume, para nossa análise, apresentamos a organização metodológica disposta pela autora por meio de tabela abaixo.

Tabela 16 – Divisão das unidades didáticas (volume do 7º ano)

UNIDADE 1 – Adolescente, eu?	UNIDADE 2 – O que é...pode não ser	UNIDADE 3 – Coisas de antigamente	UNIDADE 4 – Publicidade: modos de olhar
1 – Crônica 2 – Texto informativo 3 – Poema 4 – Matéria de revista 5 – Crônica	1 – Texto argumentativo 2 – Texto argumentativo 3 – Texto informativo 4 – Crônica 5 – Humor, provérbios 6 – Reportagem 7 – Carta 8 – Poema	1 – Poema 2 – Crônica 3 – Crônica 4 – Reportagem 5 – Anúncio publicitário 6 – Crônica 7 – Poema	1 – Crônica 2 – Narrativa 3 – Entrevista 4 – Texto argumentativo

No livro do 7º ano, chamou-nos a atenção a continuidade da temática ligada diretamente aos alunos, apresentando, logo na primeira unidade, a questão: “Adolescente, eu?” Esse exemplo serve para ilustrar o tom de proximidade que o autor-criador quer assumir perante os alunos, trazendo assuntos que despertam interesse do seu público-alvo.

Como no volume anterior, unidades desse livro também são divididas por gêneros, conforme o plano metodológico da coleção. A partir de nosso estudo, constatamos a abordagem da pontuação dividida em duas unidades: *Unidade 1 – Adolescente, eu? (Capítulo 1 – Crônica)*; *Unidade 3 – Coisas de antigamente (Capítulo 1 – Poema. Capítulo 3 – Crônica)*. Para fins organizacionais, elaboramos uma síntese, por meio de uma tabela, dos exercícios de pontuação.

Tabela 17: Pontuações abordadas na coleção Português: uma proposta para o letramento (volume do 7º ano)

SEÇÃO	PÁGINA	SINAIS DE PONTUAÇÃO ABORDADOS	SÍNTESE ESTRUTURAL DAS ATIVIDADES
Língua oral – Língua	Unidade 1 p.14-16	Ponto de Exclamação Ponto de Interrogação	Seis exercícios com questões discursivas com ênfase no diálogo reflexivo entre alunos e o professor da sala (todos os exercícios prescrevem respostas na

escrita		Ponto final	modalidade oral)
Língua oral – Língua escrita	Unidade 3 p.138-140	Ponto de Exclamação Vírgula	Quatro exercícios com questões discursivas com ênfase na entoação (todos os exercícios prescrevem respostas apenas na modalidade oral)
Língua oral – Língua escrita	Unidade 3 p.164-165	Vírgula	Quatro exercícios com questões discursivas abertas, com ênfase nas vírgulas e mudança na ordem dos sintagmas.

A unidade 1 apresenta um total de seis exercícios, em que se enfatizam os pontos de exclamação, de interrogação e ponto final. O assunto abordado no texto e nas atividades refere-se à temática da adolescência. Para início, foi selecionada a crônica *Passagem, travessia*, de Fernando Almada.

PASSAGEM, TRAVESSIA

Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência! Não foi o primeiro nem será o último. O curioso é que um dos nossos jornais, ao noticiar o lançamento da obra, pescou e destacou esta afirmação: *O processo adolescente marca a transição do estado infantil para o estado adulto.*

Santa questão, doutor. Agora ficou claro, claríssimo. Tirando os pés da infância, mas os braços ainda não chegam do lado de lá, o estado adulto.

Vivemos uma situação provisória, a infância. E vamos entrar em outra fase transitória. Do estado infantil para o estado gasoso, a adolescência. Tudo continua passageiro e provisório.

A gente faz parte de dois mundos e come o que está frio, pelas beiradas da infância e da fase adulta. Você não é mais, mas você ainda não é.

– *Você não é mais criança para fazer essas coisas!*

– *Você ainda não tem idade para fazer isso!*

– *Você não acha que já está grandinho...*

– *Você acha que já virou gente grande?*

Haverá sempre aquela mão adulta querendo empurrar uma colher de mingau pela sua boca adentro, o mingau que você não quer. Argh! Ou afastando de você o prato de mingau que você tem vontade de comer. Ufa!

Adolescência é descoberta, aliás, descobertas, no mais amplo e possível plural. Deixe de lado as chatices da fase, e leve em conta o que acontece com seu corpo e seu espírito. Pense nisso. Viva todos esses milagres com o máximo de curiosidade, atenção e informação. Viva com a alma aberta para o povo.

Até agora, você queria conhecer os porquês das coisas existentes. Daqui para a frente, acrescente outra pergunta:

Por que não?

Sonhe, então, com coisas que jamais existiram. Se quiser e souber, você pode inovar para o seu bem e o bem comum, agora e no futuro, se você conseguir preservar esta atitude: *Por que não?*

Nunca a humanidade precisou tanto de gente que pergunte assim: *Por que não?*

ALMADA, Fernando. *Frankenstein: retalhos da adolescência*. São Paulo: Moderna, 1996, p. 60-61.

A inserção dessa crônica é coerente com a temática proposta pela unidade, despertando a empatia do aluno por meio da identificação, uma vez que traz alguns dilemas

relacionados à adolescência. Após a leitura, são colocadas questões que exigem reflexões mais aprofundadas por parte dos educandos. A seção *Interpretação Oral* é composta por oito exercícios que solicitam um debate entre os alunos, estimulando a compreensão global do texto.

A seção *Língua oral – Língua escrita*⁶⁸ dessa unidade é constituída por seis exercícios, visando a que os educandos tomem consciência dos aspectos prosódicos da língua e sua representação escrita:

A atividade pretende levar os alunos a tomar consciência dos aspectos prosódicos da fala – entoação, ritmo, inflexões de voz, melodia da frase – e de sua tradução, na escrita, por sinais de pontuação, bem como levá-los a perceber o papel daqueles e destes na construção do sentido (SOARES, 2002b, p. 14, volume 7º ano).

Na sequência, veem-se os primeiros exercícios desse volume a respeito dos sinais de pontuação.

Figura 6: Português: uma proposta para o letramento, 7º ano, p. 14-16

Língua oral – Língua escrita

Com a orientação do professor, realizem as atividades abaixo.

1 Na questão 1 de Interpretação Oral, vocês compararam estas duas frases:

- “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.

♦ Façam de novo a comparação, mas agora **falando**, não lendo: alguns de vocês vão **falar** as frases, e todos devem prestar atenção na diferença de entoação.

2 Se o autor quisesse reforçar seu espanto diante do fato de um médico psicanalista escrever livro sobre adolescência, poderia usar mais de um ponto de exclamação: Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!

♦ Alguns de vocês vão **falar** estas duas frases — prestem atenção na diferença de entoação:

- “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!

3 Se a frase fosse uma pergunta, seria escrita assim:

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?

♦ Alguns de vocês vão **falar** estas três frases — prestem atenção nas diferenças de entoação:

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.
- “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?

4 A frase poderia ser escrita assim, se o autor quisesse expressar surpresa diante do fato de um médico psicanalista escrever um livro sobre adolescência:

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?!

♦ Alguns de vocês vão **falar** estas duas frases — prestem atenção na diferença de entoação:

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência? (Apenas uma pergunta.)
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?! (Demonstra espanto e surpresa.)

5 Voluntários vão falar uma das cinco frases abaixo: cada um escolhe a frase que preferir. Os colegas ouvem, prestando atenção na entoação, e em seguida dizem que sinal ou sinais de pontuação devem estar ao final da frase na forma escrita.

- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.
- “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?!

⁶⁸ Em anexo, páginas digitalizadas em tamanho maior (p.231-233)


6 Concluem:

a. Na **língua oral**, como o **ouvinte** fica sabendo se a frase que **falamos** é uma declaração, ou uma pergunta, ou uma manifestação de algum espanto, ou de muito espanto, ou de surpresa?

b. Na **língua escrita**, como o **leitor** fica sabendo se a frase que **escrevemos** é uma declaração, ou uma pergunta, ou uma manifestação de algum espanto, ou de muito espanto, ou de surpresa?

Reflexão sobre a língua

Para responder às questões, você precisa ter algumas informações sobre o autor do texto e seu livro — leia o que diz a quarta capa do livro:



Fernando Almada, publicitário e poeta, relata neste livro os trechos marcantes de sua adolescência. Em contato com as memórias do autor, você vai entender um pouco mais a cabeça dos cinquentões. E, por tabela, a sua também.

16

Entre as particularidades, destacamos novamente a frase colocada logo abaixo do título da seção: “Com a orientação do professor, realizem as atividades abaixo” (SOARES, 2002b, p. 14). Essa frase indica que a participação do professor na realização dos exercícios é fundamental. Acreditamos que esse enunciado reforça a ideia de que todas as atividades que envolvam a pontuação precisem do acompanhamento docente, o que fica mais explícito por meio dessa recomendação. Por um lado, essa prática valoriza a mediação do professor; por outro lado, a presença docente na realização de todas as atividades acaba por não dar autonomia aos alunos, para que tentem fazer os exercícios sozinhos, estabelecendo um tempo para a reflexão individual.

Esse enunciado concreto mostra que, ao constituir a sequência didática, pensou-se responsabilmente na necessidade de interação entre os agentes da sala de aula (professores e alunos). Para que haja sucesso no cumprimento da atividade, o docente precisa acompanhar todas as etapas da sequência didática, exigindo a atenção dos alunos em todo o processo. Da maneira como foi constituída, a sequência difere das encontradas comumente em outras coleções didáticas, o que implica a leitura de um texto, a explicação do professor, tempo para

que os alunos tentem responder sozinhos em seus cadernos e correção coletiva da atividade feita.

O primeiro exercício prescreve que os alunos façam uma comparação, falando os dois exemplos, atentando para a diferença de entoação: *Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!* / *Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência*. Além do aspecto visual da comparação entre o ponto final e o ponto de exclamação, esse exercício destaca novamente a entoação, sugerindo que haja uma leitura enfática em voz alta, observando-se a diferença no tom. Ademais, nota-se a ênfase do negrito nos vocábulos **falar** e **falando**, chamando a atenção do aluno para responder o exercício na modalidade oral. Como o próprio nome da seção indica, o objetivo é fazer o estudante compreender a língua oral e escrita. Como a ênfase é dada apenas em um dos aspectos, para complementar a lacuna deixada pelo exercício, o docente poderia propor que os alunos escrevessem suas próprias frases no caderno e depois discutissem algumas delas, atentando para a possibilidade de intercâmbio entre os sinais de pontuação. Outra sugestão seria o professor expor letras de músicas em que houvesse a recorrência de ponto de exclamação, fazendo com que os estudantes substituíssem esse sinal pelo ponto final e refletissem sobre o efeito ocasionado pela troca.

Na continuidade temática da atividade, a segunda questão levanta a hipótese de que o autor do texto motivador quisesse dar mais ênfase à frase criada; assim, poderia na escrita acrescentar mais sinais de exclamação. A partir de um excerto retirado do texto, a quantidade de sinais pode deixar explícita a ênfase para o interlocutor.

Nessa situação, podemos refletir sobre o fato de que nem todas as pontuações possibilitam essa construção textual. A repetição de sinais como o ponto de exclamação e o ponto de interrogação é possível, até mesmo a combinação entre eles. No entanto, certos sinais, como ponto final ou vírgula não causariam o mesmo efeito de sentido. No caso da vírgula, se replicarmos o sinal, isso poderia parecer uma inadequação gramatical; no caso do ponto final, se repetirmos esse sinal, ele poderia ser confundido com as reticências. Desse modo, apesar de algumas pontuações possibilitarem a repetição e a mudança no tom do discurso, essa característica não é pertinente a todas. Cabe ao docente identificar as possíveis lacunas que o LDP apresenta e esclarecê-las aos educandos, no momento das explicações, uma vez que a realização desses exercícios, por si só, não garantirá o aprendizado de parte considerável dos casos de uso da pontuação na modalidade escrita. Como sugerido no parágrafo anterior, o professor pode solicitar que os alunos escrevam frases e tentem repetir

outros sinais de pontuação, como ponto final e vírgula, verificando se é possível a inserção e quais efeitos isso acarreta.

O terceiro exercício apresenta outra hipótese, abrindo a possibilidade de o exemplo retirado do texto ser uma pergunta (Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência./Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?); além dessa possibilidade, é estimulado o treino da oralidade por meio das trocas de entoação. Para tanto, vê-se que a pontuação possibilita o intercâmbio entre elas, conforme o objetivo do autor. Refletindo a respeito desse exercício, vê-se que os sinais não são estáticos e, dependendo do tipo de pontuação utilizada em determinada posição da frase, isso pode influenciar a entoação e os efeitos de sentido. Além do negrito que novamente destaca o verbo **falar**, observa-se a recorrência da expressão *prestem atenção nas diferenças de entoação*. Essa é uma das marcas enunciativas que (d)enunciam a relação entre o autor-criador e seu público-alvo, que, na adolescência, muitas vezes apresenta dificuldade não apenas de conteúdo, mas de atenção, o que faz com que repita a expressão *prestem atenção* em quase todos os exercícios da série.

A quarta questão cogita a possibilidade de o mesmo exemplo utilizado na unidade toda ser escrito para expressar surpresa. Com base em uma situação hipotética, vê-se o mesmo sintagma modelo utilizado nos exercícios anteriores para mostrar a possibilidade de combinações entre sinais diferentes, ou seja, a disposição sequencial do ponto de exclamação logo após o ponto de interrogação. Para aprofundamento, utiliza-se a mesma estratégia anterior, pedindo que os leitores falem em voz alta a mesma frase com pontuações diferentes no final. A presença da interrogação transforma a frase numa interrogativa direta, mas o acréscimo de uma exclamação altera a entoação e proporciona outro efeito de sentido, dando um tom de espanto ou surpresa.

A quinta questão instrui os alunos a dizerem uma das cinco frases, sendo que todas são praticamente iguais, diferenciando-se pelo sinal de pontuação no final: (.) (!) (!!!) (?) (?!). Os outros colegas devem associar a pronúncia das cinco frases à sua representação escrita, tendo como diferencial a entoação dada no final de cada uma. Com a repetição da frase, fica visível aos olhos do interlocutor que o tipo de pontuação é o responsável pelas diferentes entoações no momento da fala, o que possibilita compreensões heterogêneas para enunciados praticamente semelhantes, destacando a importância que a pontuação possui na materialidade linguística.

A última questão dessa atividade solicita a conclusão a respeito dos recursos linguísticos utilizados para expressar diferentes situações, por meio das modalidades oral e escrita. No item (a), os termos negritos **língua oral**, **ouvinte** e **falamos** auxiliam o educando a perceber que a entoação é um dos recursos utilizados na modalidade oral para a compreensão dos sentidos do texto. Em contrapartida, os termos destacados *língua escrita*, *leitor* e *escrevemos* indicam que, para o leitor perceber o tipo de frase na escrita, um dos principais recursos é a pontuação. As duas perguntas colocadas nesse último exercício de conclusão podem levar o aluno a pensar que a representação escrita da entoação é apenas a pontuação, entendendo o assunto de maneira dicotômica, numa espécie de equação “pontuação = entoação”. Com esse desfecho, é preciso que o docente tenha uma postura crítica para poder ampliar as atividades ou questionar o que está sendo proposto didaticamente, alertando para as lacunas deixadas pela coleção 2 (PPL).

Necessitando de acompanhamento constante do docente para a realização das atividades, os seis primeiros exercícios que abordam a pontuação, nesse volume, exploram apenas a modalidade oral, fazendo com que os aprendizes compreendam os sentidos ocasionados pelo intercâmbio das pontuações, tendo como ênfase o ponto final e os pontos de interrogação e de exclamação. No final dessa série de exercícios, verificamos a ênfase ao eixo da oralidade, o que aponta para uma relação dissonante do que é recomendado pelo edital do PNLD (BRASIL, 2008), sendo desejado um equilíbrio entre os eixos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística.

Relembrando nossa segunda pergunta de pesquisa (Como as propostas didáticas relativas ao emprego da pontuação, nas obras analisadas, se articulam (ou não) à formação de leitores e produtores de textos, conforme orientações dos documentos oficiais?), as constatações feitas, até o momento, apontam a falta de articulação entre a proposta de ensino da pontuação e a formação de produtores de texto, fato que merece ser confirmado no restante das atividades que contemplam a pontuação neste volume.

Dando continuidade ao estudo das atividades de pontuação no volume do 7º ano, encontram-se na Unidade 3 – *Coisas de antigamente* – outros exercícios que farão o aluno aprofundar-se a respeito do conteúdo. Ademais, a coleção 2 (PPL) apresenta quatro exercícios com ênfase novamente na entonação, nos quais é trabalhada apenas a interação oral, por meio das falas dos educandos em voz alta. Pelo que observamos nas comandas, há um foco apenas

nos sinais de exclamação e vírgulas. Para iniciarmos as discussões, na sequência o poema *Lembrança do mundo antigo*, de Carlos Drummond de Andrade.

LEMBRANÇA DO MUNDO ANTIGO

Clara passeava no jardim com as crianças.
O céu era verde sobre o gramado,
a água era dourada sob as pontes,
outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados,
o guarda-civil sorria, passavam bicicletas,
a menina pisou a relva para pegar um pássaro,
o mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo
tranquilo em redor de Clara.

As crianças olhavam para o céu: não era proibido.
A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia
perigo.

Os perigos que Clara temia eram a gripe, o calor,
os insetos.

Clara tinha medo de perder o bonde das 11 horas,
Esperava cartas que custavam a chegar,
nem sempre podia usar vestido novo. Mas passeava
no jardim, pela manhã!!!

Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!!!

ANDRADE, Carlos Drummond. Sentimento do mundo antigo. In: *Nova reunião*: 19 livros de poesia. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987, p. 84.

Após essa leitura, inicia-se a seção *Interpretação oral*, na qual há várias atividades em que os estudantes precisam refletir sobre o texto. Depois dessa etapa, inicia-se a seção *Língua oral – Língua escrita*⁶⁹, parte que nos interessa, por dar continuidade aos estudos a respeito da pontuação. Toda a sequência dos exercícios tem como fonte excertos do texto de Carlos Drummond de Andrade. Há de se considerar a importância desse autor e a pertinência do uso de seus textos como elemento para a estruturação da proposta didática, uma vez que o texto poético permite uma abertura maior para a discussão do intercâmbio entre os sinais de pontuação. Outros gêneros, portanto, poderiam não dar essa mobilidade às trocas de pontuação, como, por exemplo, uma bula de remédio ou uma receita de bolo.

Como a pesquisa de SILVA (2012) revela, a constituição de diferentes gêneros escritos implica o uso de certas pontuações com maior recorrência. Desse modo, acreditamos que a inserção de muitos textos pertencentes a um mesmo gênero pode não corroborar o atendimento dessa peculiaridade que os sinais de pontuação possuem, ou seja, a

⁶⁹ Em anexo, páginas digitalizadas em tamanho maior (p. 234-236).

empregabilidade de certos tipos de pontuação conforme o gênero adotado. Desse modo, a nosso ver, é preciso uma diversificação na escolha dos textos motivadores, possibilitando que o educando perceba em quais gêneros certas pontuações são mais comuns que outras. A partir desses comentários, iniciaremos a leitura e discussão da atividade, conforme as páginas digitalizadas.

Figura 7: Português: uma proposta para o letramento, 7º ano, p. 138-140

Unidade 3 COISAS DE ANTIGAMENTE

Língua oral - Língua escrita

Com a orientação do professor, realizem as atividades a seguir.

1 Se, na primeira estrofe do poema, o poeta tivesse usado *pontos* em vez de *vírgulas*, o ritmo e a entoação, na leitura, seriam diferentes e o sentido dos versos também seria diferente.

a. Comparem a forma como a estrofe está escrita no poema com a forma em que ela aparece abaixo:

Clara passeava no jardim com as crianças.
O céu era verde sobre o gramado.
A água era dourada sob as pontes.
Outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados.
O guarda-civil sorria. Passavam bicicletas.
A menina pisou a relva para pegar um pássaro.
O mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranquilo em redor de Clara.

b. Um de vocês vai ler, em voz alta, a primeira estrofe tal como ela aparece no poema; outro de vocês vai ler a estrofe tal como ela foi apresentada acima. Prestem atenção na diferença de ritmo e de entoação nas duas leituras.

c. O leitor percebe, de forma diferente, os fatos enumerados na primeira estrofe, conforme eles sejam apresentados separados por vírgulas ou por pontos.

- Qual é a diferença?
Com o uso das vírgulas, o leitor percebe os fatos sucedendo-se em continuidade, ininterruptamente, encadeados; com o uso de pontos, cada fato se torna independente dos demais, cada fato é apresentado isoladamente, sem conexão com os demais.

2 Observem, nos dois primeiros versos da segunda estrofe, as frases grifadas:

“As crianças olhavam para o céu: não era proibido.”
“A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.”

a. Alguns de vocês vão ler em voz alta as duas formas de cada verso, apresentadas abaixo. Prestem atenção na entoação.

“As crianças olhavam para o céu: não era proibido.”
As crianças olhavam para o céu: não era proibido!

“A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.”
A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo!

b. Comparem:

- O poeta **declara**: Não era proibido. Não havia perigo.
- O poeta estaria **exclamando**: Não era proibido! Não havia perigo!

No poema, o poeta não exclama, ele **declara** que não era proibido, que não havia perigo: por quê? Respostas pessoais. Alternativa provável: O certo, para o poeta, é não ser proibido, não haver perigo, por isso não há razão para exclamar, isto é, para mostrar surpresa, admiração.

3 Observem esta frase do penúltimo verso do poema:

“Mas passeava no jardim, pela manhã!!!”

Unidade 3 COISAS DE ANTIGAMENTE

a. Alguns de vocês vão ler em voz alta a frase nas três formas abaixo; prestem atenção na diferença de pontuação e de entoação.

- O poeta **exclama, com ênfase**:
- O poeta estaria **exclamando, sem ênfase**:
 Mas passeava no jardim, pela manhã!
- O poeta estaria apenas **declarando**:
 Mas passeava no jardim, pela manhã.

b. Por que essa frase, para o poeta, é uma exclamação enfática e não uma simples exclamação ou apenas uma declaração? Respostas pessoais. Uma possibilidade: Causa grande admiração que, num tempo antigo, as pessoas passeassem em jardins, coisa que já não acontece no tempo em que o poeta escreve o poema.

c. Observem que o último verso do poema é também uma exclamação com ênfase:

4 Mesmo quando lemos silenciosamente um poema, percebemos, na nossa mente, o som dos versos, o ritmo, a entoação das frases. A composição em versos e os sinais de pontuação são recursos para levar o leitor a perceber, mesmo numa leitura silenciosa, o aspecto sonoro do poema.

Verifiquem como isso é verdade: cada um de vocês vai agora ler silenciosamente todo o poema, prestando atenção em como a mente percebe o som dos versos, o ritmo e a entoação.

Em seguida, troquem suas impressões sobre essa experiência.

De maneira semelhante às outras atividades, o exercício um desse bloco enfatiza o intercâmbio entre os sinais de pontuação, bem como as entoações decorrentes dessa troca. Para tanto, coloca-se uma situação em que as vírgulas são substituídas por ponto final, resultando em uma mudança na entoação e no ritmo.

O item (a) solicita a comparação da primeira estrofe com uma nova versão, tendo como diferença a troca de parte das vírgulas por pontos finais: “O objetivo é que os alunos comparem as duas versões da estrofe em sua forma escrita, identificando a diferença de pontuação” (SOARES, 2002b, p.138, Manual do professor). O item (b) prescreve uma leitura comparativa entre o excerto original e o mesmo excerto modificado: “O objetivo é que os alunos comparem as versões da estrofe em sua forma oral, identificando a diferença de entoação e ritmo que resulta do uso diferenciado de sinais de pontuação” (SOARES, 2002b, p.138, Manual do professor). O item (c) apresenta uma pergunta direta aos estudantes para que esses expliquem qual a diferença de sentidos ocasionada por essa mudança. Como sugestão, o exercício poderia ser mais aprofundado, exigindo uma explicação por escrito, fazendo com que os alunos refletissem e expusessem suas justificativas no caderno.

Esse volume mantém a coerência com a proposta didática a respeito da pontuação, tratando esse conteúdo na seção *Língua oral – Língua escrita*, com ênfase na modalidade oral.

Chamamos a atenção para um trabalho que privilegiasse um equilíbrio das habilidades leitora e escritora. Mesmo que a constituição da sequência didática dessa coleção parta da materialidade linguística, os enunciados orientam ações como *comparar*, *ler* e *reler*, deixando explícito que deverão fazer isso em *voz alta*, conforme se constata na leitura dos exercícios. Além de tratar da entoação, no item (b) vê-se a inserção de outro conceito na constituição do exercício, o *ritmo*. Da mesma forma que a entoação, também não encontramos nenhuma menção teórica a respeito do *ritmo* nesse volume. Dessa maneira, ou se pressupõe que o educando tenha uma noção, mesmo que intuitiva, sobre esse conceito, ou o docente deverá explicá-lo, conforme o contexto da atividade. Uma possibilidade de exemplificação sobre o ritmo seria o docente apresentar um poema e propor uma leitura coletiva. Entre as diversas opções, lembramos um que expressa muito bem essa questão do ritmo na leitura; trata-se do poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira.

O segundo exercício segue um padrão: primeiramente, há a necessidade de observação de dois versos retirados do texto motivador (*As crianças olhavam para o céu: não era proibido./A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.*), à qual se segue a prescrição da leitura em voz alta dos exemplos e das versões com a pontuação alterada. Essa sequência solicita também a comparação da mesma frase com pontuações diferentes. Para finalizar, há uma pergunta que exige uma explicação a respeito dos sentidos entre *declarar* e *exclamar* algo.

No item (a) está explícita a realização do exercício na modalidade oral; as outras comandas não possuem nenhuma indicação direta sobre a modalidade necessária para respondê-las; mas, essa sequência de *observação*, *leitura*, *comparação* e *explicação* pressupõe a modalidade oral, seguindo, assim, um paralelismo com as demais atividades.

Seguindo um padrão semelhante ao da questão anterior, o exercício três prevê a observação de um excerto retirado do poema (*Mas passeava no jardim pela manhã!!!*), sua leitura em voz alta, observação da materialidade linguística e explicação dos efeitos de sentido ocasionados pela pontuação. Neste exercício específico, há um trabalho com relação à diferença entre a *declaração* e a *exclamação simples* ou *enfática*. O exemplo retirado do poema drummondiano mostra a ênfase que os três pontos de exclamação no final do verso dão à expressão *pela manhã*. Os termos destacados em negrito nas comandas dos exercícios (exclama, com ênfase; exclamando; declarando) apontam, visualmente, para o leitor nuances decrescentes a partir da pontuação utilizada em cada versão da mesma estrofe.

O quarto exercício divide-se em três momentos. No primeiro, há uma explicitação do aspecto sonoro do poema, por meio de recursos como ritmo, entoação e o imbricamento dos sinais de pontuação. O segundo momento prescreve que todos os educandos confirmem as afirmações anteriores, por meio de uma leitura silenciosa de todo o poema que iniciou a unidade. Após essa etapa, sugere-se uma questão para que os educandos exponham suas impressões da leitura. Este último exercício da seção enfatiza os sinais de pontuação associados aos *sons*, *ritmo* e *entoação*. De acordo com as sugestões orientadas ao professor:

Se o texto em prosa em geral dispensa, e mesmo *deve* dispensar a vocalização interior, o poema em geral *exige* essa vocalização. A atividade pretende despertar os alunos para essa característica do texto poético, ao mesmo tempo corrigindo a impressão, que pode ter ficado como resultado das atividades de oralização anteriores, de que um poema precisa ser lido sempre em voz alta (SOARES, 2002b, p.140, grifos do autor).

Vê-se que toda a proposta dessa unidade tem como base os recursos da oralidade; porém, os enunciados concretos ratificam habilidades no âmbito da oralidade, sem que seja feita uma articulação equilibrada entre prática de leitura, escrita e reflexão linguística, conforme prescrevem os documentos oficiais.

Ainda dentro da unidade 3 da coleção 2 (PPL), encontramos a última seção que trabalha com os sinais de pontuação. Na parte destinada ao gênero crônica, houve a inserção do texto *Coisas antigas*, de Rubem Braga.

COISAS ANTIGAS

Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa, pendurei o guarda-chuva a um canto e me pus a contemplá-lo. Senti então uma certa simpatia por ele; meu velho rancor contra os guarda-chuvas cedeu lugar a um estranho carinho, e eu mesmo fiquei curioso de saber qual a origem desse carinho.

Pensando bem, ele talvez derive do fato, creio que já notado por outras pessoas, de ser o guarda-chuva o objeto do mundo moderno mais infenso a mudanças. Sou apenas um quarentão, e praticamente nenhum objeto de minha infância existe mais em sua forma primitiva. De máquinas como telefone, automóvel, etc., nem é bom falar. Mil pequenos objetos de uso mudaram de forma, de cor, de material; em alguns casos, é verdade, para melhor; mas mudaram.

O guarda-chuva tem resistido. Suas irmãs, as sombrinhas, já se entregaram aos piores desregramentos futuristas e tanto abusaram que até caíram de moda. Ele permaneceu austero, negro, com seu cabo e suas invariáveis varetas. De junco fino ou pinho vulgar, de algodão ou de seda animal, pobre ou rico, ele se tem mantido digno.

Reparem que é um dos engenhos mais curiosos que o homem já inventou; trem ao mesmo tempo algo de ridículo e algo de fúnebre, essa pequena barraca ambulante.

Já na minha infância era um objeto de ares antiquados, que parecia vindo épocas remotas, e uma de suas características era ser muito usado em enterros. Por outro lado, esse grande acompanhador de defuntos sempre teve, apesar de seu feito grave, o costume leviano de se perder, de sumir, de mudar de dono. Ele na verdade só é fiel a seus amigos cem por cento, que com ele saem todo dia, faça chuva ou sol, apesar dos motejos alheios; a estes, respeita. O freguês vulgar e ocasional, este o irrita, e ele se aproveita da primeira distração para sumir.

Nada disso, entretanto, lhe tira o ar honrado. Ali está ele, meio aberto, ainda molhado, choroso; descansa com uma espécie de humildade ou paciência humana; se tivesse liberdade de movimentos não duvido que iria para cima do telhado quentar sol, como fazem os urubus.

Entrou calmamente pela era atômica, e olha com ironia a arquitetura e os móveis chamados funcionais: ele já era funcional muito antes de se usar esse adjetivo; e tanto que a fantasia, a inquietação e a ânsia de variedade do homem não conseguiram modificá-lo em coisa alguma.

BRAGA, Rubem. Coisas antigas. In: *200 crônicas escolhidas*. Rio de Janeiro: Record, 1979, p. 217-219.

Após a leitura da crônica, inicia-se a seção *Língua oral – Língua escrita*⁷⁰. No total, essa seção é composta por quatro exercícios e amplia as questões sobre *ritmo, entoação e sinais de pontuação*. O objetivo central é levar o educando a identificar a função da vírgula, bem como a constituição de sentido por meio da ordem das palavras dentro da oração. Na sequência, seguem as páginas digitalizadas dessa atividade.

Figura 8: Português: uma proposta para o letramento, 7º ano, p. 164-165

3 A língua oferece diferentes formas para expressar que um fato acontece antes de outro; observe:

Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa.
Depois que cumpri meus afazeres voltei para casa.
Assim que cumpri meus afazeres voltei para casa.
Logo que cumpri meus afazeres voltei para casa.
Mal cumpri meus afazeres voltei para casa.

◆ Acrescente às frases abaixo uma outra frase que expresse o que aconteceu **antes** do fato indicado na última coluna, escolhendo, entre as formas acima, a que lhe pareça mais adequada a cada caso.

Observe o exemplo e escreva suas frases em seu caderno.

Exemplo: Mal escurece as luzes da rua se acendem.
a.?..... vou descansar vendo tevê.
b.?..... a turma se pôs a conversar.
c.?..... ele voltou a praticar esportes.
d.?..... parou de chover.
e.?..... todo mundo começou a aplaudir.

Língua oral – Língua escrita

Com a orientação do professor, realizem as atividades abaixo.

1 Observem, de novo, a primeira frase da crônica:
“Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa.”
Comparem com:
Depois de cumprir meus afazeres, voltei para casa.

a. Um de vocês vai ler em voz alta as duas frases; prestem atenção na diferença de melodia, de ritmo.
b. Há, entre as duas frases, uma diferença de melodia, de ritmo, mas também uma diferença de sentido: em uma das duas frases o **quando** a pessoa voltou para casa é mais realçado — em qual das duas?
c. Concluem: qual é a função da vírgula na segunda frase?

2 Comparem:

Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa.
Voltei para casa depois de cumprir meus afazeres.

◆ A mudança na ordem de apresentação dos fatos altera também a ênfase atribuída a cada um. A qual dos dois fatos o autor da crônica dá mais ênfase?
Ao fato de ter cumprido seus afazeres. A informação ou ideia apresentada em primeiro lugar é mais realçada.

3 As duas frases abaixo são iguais, só se distinguem pelo uso, na segunda, de um sinal: a vírgula.

Entretanto, não é preciso ler as frases em voz alta para perceber, na segunda, a pausa marcada pela vírgula: lendo silenciosamente as duas frases, perceberemos, na nossa mente, a diferença de ritmo e de sentido entre elas.

◆ Leiam silenciosamente e comparem:
Voltei para casa depois de cumprir meus afazeres.
Voltei para casa, depois de cumprir meus afazeres.

◆ Concluem: que informações o uso da vírgula dá ao leitor que lê silenciosamente? *A vírgula informa que há uma pequena suspensão do sentido, depois de apresentado o primeiro fato, e que é ao primeiro que o autor dá mais ênfase.*

4 Seguindo os exemplos das questões anteriores, combinem, de pelo menos duas formas diferentes, as frases de cada dupla abaixo: variem a ordem de apresentação das frases e o emprego ou não da vírgula.
Escolham um colega para escrever as frases no quadro-de-giz.

a. iria para cima do telhado quentar sol se tivesse liberdade de movimentos
b. os guarda-chuvas aparecem sempre que chove

Respostas pessoais.

⁷⁰ Em anexo, páginas digitalizadas em tamanho maior (p.237-238)

Como nas atividades anteriores, segue-se um padrão semelhante, pelo qual os estudantes precisam *observar, comparar, ler e concluir* o conteúdo estudado. O exercício um explora os conhecimentos sobre a vírgula a partir de um enfoque reflexivo, ou seja, não é um exercício apenas de verificação, mas aponta, gradativamente, uma maneira de orientar sobre algumas funções da vírgula, caso da antecipação de elementos dentro da ordem canônica da oração. A sequência do exercício leva o estudante a ler em voz alta, fazendo-o observar a diferença no ritmo e melodia a partir da inserção da vírgula.

Uma frase com e sem a vírgula mostra que essa pontuação pode ser facultativa em alguns casos (*Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa / Depois de cumprir meus afazeres, voltei para a casa.*). Uma seta colocada entre as frases aponta para o verbo *voltei* antecedido de vírgula; esse elemento visual é uma marca deixada na coleção 2 (PPL), direcionando o olhar do jovem aprendiz para o destaque que a pontuação deu na frase de modelo utilizada, evidenciando o ritmo e a melodia. Além da seta, o exercício apresenta em negrito o vocábulo **quando**. Ao que nos parece, essa é outra marca autoral deixada responsivamente para facilitar o raciocínio do educando, levando-o a estabelecer a relação entre a vírgula e o que está sendo destacado.

Caberia aqui o docente alertar sobre alguns aspectos estilísticos, como o realce dado às orações, quando essas são deslocadas da sua ordem natural, chamando a atenção do leitor para aquilo que vem primeiro dentro de um período. A nosso ver, o professor poderia colocar mais exemplos no quadro, fazendo com que os educandos exercitassem essa possibilidade de deslocamento das partes da oração, verificando os efeitos e a necessidade de empregar os sinais de pontuação dentro do período.

O exercício dois discute a mudança na ordem das orações. Pede-se aos alunos para compararem duas frases, justificando, posteriormente, a qual delas o autor dá mais ênfase (*Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa./ Voltei para casa depois de cumprir meus afazeres*). Especificamente nesta questão, não vemos a presença da vírgula realçando o deslocamento dos sintagmas. A elaboração desse exercício delineia uma ideia na qual as orações não são estáticas.

A nosso ver, a repetição de um mesmo excerto pode não ser tão eficaz, pois limita a visão do aluno. Para tanto, o professor pode recorrer a outros materiais de pesquisa para elencar outros exemplos em que seja possível o educando perceber essa possibilidade de deslocamento das orações dentro do período. Ademais, para preencher essa lacuna deixada

pela coleção 2 (PPL), o próprio docente poderia também propor a criação de frases, utilizando-as para complementar a aprendizagem, destacando a relação intrínseca entre pontuação e escrita.

Aprofundando a atividade anterior, o exercício três explicita que os exemplos serão os mesmos, mas com uma diferença: a presença de uma vírgula em uma das frases. Por meio dessa sequência, o aluno é levado a concluir que mudanças na ordem da oração implicam nuances de sentido. Nesse outro caso, o par de frases utilizadas como modelo apresenta os elementos da oração em ordem idêntica, diferindo apenas na vírgula em uma delas. No enunciado que apresenta o exemplo, vê-se a associação da vírgula como marcação de pausa, o que pode levar a uma ideia errônea dos educandos em associar os sinais de pontuação apenas a pausas. Sob outro aspecto, a questão também nos parece um pouco simplista, uma vez que deixa de explorar outros casos em que a vírgula é recorrente. Cabe ao professor eliminar essas lacunas deixadas pelo exercício, caso, por exemplo, da enumeração e intercalação de elementos (LOPES-ROSSI, 2001).

O quarto e último exercício sobre pontuação solicita a criação de diferentes frases a partir de dois modelos. Para tanto, devem alterar a ordem das duas opções: “(a) iria para cima do telhado quentar [sic] sol se tivesse liberdade de movimentos, (b) os guarda-chuvas aparecem sempre que chove”. Este último exercício parece ser um dos únicos a aliar a habilidade escrita com a pontuação, uma vez que orienta a escolha de um escriba para escrever na lousa as versões das frases que os alunos forem elaborando.

De uma maneira geral, dentre os aspectos positivos encontrados na coleção 2 (PPL) a respeito da pontuação, observou-se o trabalho de articulação entre conhecimentos gramaticais (notadamente o de pontuação) e o desenvolvimento da oralidade e da leitura, bem como a distribuição do conteúdo em pelo menos dois volumes didáticos. Quanto às lacunas deixadas pela obra, em nossa visão, estão: (a) a falta de articulação entre o trabalho didático a respeito da pontuação e a produção de texto; (b) a ênfase quanto ao trabalho sobre a entoação em detrimento de uma abordagem mais privilegiada da pontuação na escrita; (c) a falta de uma apresentação teórica a respeito da pontuação. Para sanar algumas dessas lacunas, ao longo das análises, sugerimos algumas ações pontuais em que o docente possa colaborar para uma melhor aprendizagem desse conteúdo entre os alunos do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alinhados ao objetivo traçado em nossa tese, este trabalho vem preencher uma lacuna existente quanto às pesquisas sobre as atividades de pontuação nos LDP, contribuindo para o aprofundamento das discussões sobre esse assunto dentro da grande área de Linguística e Letras, principalmente no campo da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Somando-se a algumas dezenas de trabalhos que exploraram, de alguma forma, a pontuação (conforme o capítulo 1), nossa investigação responde ao questionamento que muitos professores e pesquisadores fazem com relação à qualidade dos LDP em circulação, expondo alguns dos motivos pelos quais aparecem abordagens tão distintas, aquém das esperadas pelos educadores ou especialistas, desdobrando-se na ineficiência que os educandos possuem em pontuar de maneira adequada ou refletir sobre a importância que os sinais de pontuação têm para a constituição de sentidos.

A partir do percurso dialógico trilhado, o primeiro capítulo possibilitou-nos observar nosso tema de estudo a partir de diferentes pontos de vista (HENRIQUE, 1941; DAHLET, 1995; MACHADO FILHO, 2004; CAGLIARI, 2007; ROCHA, 1997). Entre alguns trabalhos que se debruçaram sobre as peculiaridades históricas a respeito da pontuação, vimos que a origem e utilização de elementos exercendo a mesma função dos sinais de pontuação apontam para a antiguidade, desmistificando a ideia de que o surgimento da pontuação ocorreu apenas com o início da imprensa, já na Idade Média. Motivados pela evolução dos modos de leitura e escrita ao longo da história, vimos que as diferentes pontuações tiveram uma evolução diacrônica heterogênea, chegando até os compêndios gramaticais que sistematizaram esse conteúdo, prescrevendo sua definição e regras de uso.

Desconstruindo a ideia de que a gramática se resume à perspectiva normativa, nosso estudo trouxe também outras perspectivas, como a descritiva, para mostrar que a pontuação tem perspectivas distintas a partir do viés adotado pelos gramáticos. Ademais, não se pode cometer a injustiça de classificar a gramática tradicional (normativa) como algo retrógrado ou ruim, uma vez que também tem um papel relevante dentro do ensino e aprendizagem de línguas. Pelos resultados de nossa investigação, comprovamos que, também entre gramáticos (normativos e prescritivos), o conceito de pontuação não é homogêneo, variando conforme o posicionamento adotado pelos autores, chegando ao caso de não colocarem nenhuma definição em seus compêndios. Além disso, vimos que a quantidade de regras e prescrições é

bastante variada, sendo mais usuais nas obras de cunho normativo, e descobrimos que certas pontuações são menos discutidas, ou até suprimidas, nesses materiais, a partir da organização metodológica.

Considerando as peculiaridades históricas e o tratamento nos compêndios gramaticais, procuramos aprofundar ainda mais o tema da nossa pesquisa. Para tanto, ao buscar trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e artigos científicos), chegamos à conclusão de que as propostas didáticas de pontuação nos LDP (Anos Finais do Ensino Fundamental) não foram objetos de investigação. Entre teses e dissertações desenvolvidas sobre o tema, desde a década de 80 do século passado até o momento da redação final desta pesquisa, constatamos pouco mais de algumas dezenas de trabalhos (37 no total), tomando a pontuação em diferentes ângulos, como análise de textos literários nacionais e estrangeiros, bem como nas produções textuais de alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

Apesar dos avanços, mesmo que tímidos com relação às publicações sobre a temática da pontuação, ainda assim parece não haver grandes mudanças nas estratégias materializadas nas propostas didáticas que encontramos nos LDP selecionados, fato que nos estimulou a refletir sobre esses materiais e os documentos norteadores.

Em nossa exposição no segundo capítulo, focamos em dois assuntos distintos, ligados intimamente, os LDP e os documentos oficiais que parametrizam a constituição dessas obras. Em uma pesquisa mais ampla nos documentos que parametrizam os conteúdos curriculares no país (BRASIL, 2001; BRASIL, 2010a), foi possível perceber que, a respeito das pontuações, não há nenhuma prescrição específica sobre quando, quais tipos e como a pontuação deve ser trabalhada nos volumes didáticos que compõem as coleções. Nos PCN de Língua Portuguesa para o EF (BRASIL, 2001), observamos as diretrizes para o ensino de gramática, que trouxeram para a pauta as *práticas de análise linguística*. Esse documento pontua um trabalho conjunto, compreendendo atividades mais descritivas e considerando o conhecimento internalizado da língua que o educando possui, até chegar a um nível mais analítico, em que possa associar os fenômenos da língua e suas nomenclaturas.

Em um estudo mais específico sobre os LDP, identificamos que as coleções precisam atender os conteúdos específicos *mínimos* exigidos pelos documentos norteadores (BRASIL, 2008; BRASIL, 2010b), mas o projeto pedagógico é um elemento mais livre de coerções, constituindo o diferencial dessas obras. Os LDP possuem semelhanças em seus aspectos estruturais básicos, exigidos pelos documentos que regem a constituição desses enunciados,

porém a abordagem didática sobre os conteúdos acaba por diferenciá-los, como vimos no trabalho realizado com a pontuação.

A partir das nossas leituras, descrições e análises, pudemos responder com propriedade nossa primeira pergunta de pesquisa: 1) *Quais encaminhamentos teórico-metodológicos são oferecidos pelas duas coleções quanto ao uso dos sinais de pontuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental?* Para tanto, foi preciso observar a estruturação geral das coleções: apresentação teórica, perspectiva gramatical adotada, elementos verbo-visuais e estruturação específica das atividades didáticas a respeito dos sinais de pontuação.

Na primeira parte do nosso material de investigação, vimos que a coleção 1 (PL) recorre a perspectivas teóricas distintas para constituir os volumes didáticos, imbricando as contribuições provindas da Semântica, Estilística e Análise do Discurso, conforme as referências dispostas no Manual do professor.

Entre os aspectos a destacar na coleção 1 (PL), entende-se *língua* como um processo dinâmico de intercâmbio entre ações dos sujeitos, tomando-se “a língua como instrumento de comunicação, de ação e de interação social” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009c, p. 3, Manual do professor). Nessa visão, tem-se o intuito de garantir a interação entre professor-alunos na construção cotidiana da aprendizagem em sala de aula.

Essa obra apresenta algumas indicações de gramáticas⁷¹ que serviram de referência para a constituição dos volumes didáticos. Pela escolha desses referenciais teóricos, constatamos que a coleção recorreu tanto às gramáticas normativo-prescritivas, como às gramáticas de cunho descritivo. A escolha de gramáticas de perspectivas diferentes parece ser um elemento positivo, que denota um equilíbrio em se basear em visões heterogêneas complementares para o trabalho com os conhecimentos linguísticos.

Outro ponto a destacar é a inserção dos sinais de pontuação em apenas um volume da coleção. Quanto à concentração do trabalho apenas no 8º ano, essa escolha expressa algo coerente dentro dos padrões para a avaliação dos LDP, uma vez que não há uma coerção específica para o trabalho com a pontuação em determinado ano escolar. No entanto, a concentração do estudo da pontuação em um único volume pode implicar alguns aspectos negativos, como, a responsabilidade do professor daquela série em identificar e aprofundar possíveis lacunas que a coleção tenha deixado sobre o conteúdo.

⁷¹ BECHARA (2004); CUNHA (1972); NEVES (2000); PERINI (1996).

Uma particularidade constatada foram os exercícios estruturados para serem respondidos por escrito no caderno dos alunos, uma vez que eles não podem escrever diretamente no livro (por ser um material reutilizável). Do montante total, apenas em um exercício observamos a seguinte sugestão: *Professor: Se julgar conveniente, faça este exercício oralmente.*

Para verificar a quantidade e os tipos de pontuação privilegiados nessas subseções, tomamos como exemplo os sinais indicados explicitamente nas comandas de cada exercício. De maneira geral, do total de 22 exercícios, constatamos que 7 (sete) tipos de pontuações foram privilegiados na proposta didática da coleção. Entre os sinais abordados, a vírgula teve um espaço maior, com 21%. Na segunda posição, encontram-se empatados, com 16%, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e o ponto final. Na sequência, esses sinais foram seguidos pelo travessão, com 11%, e reticências, com 10%. Além dessa porcentagem, vimos que certas pontuações foram apenas citadas, como o ponto e vírgula, mas não foram trabalhadas na teoria, nem nos exercícios, cabendo, assim, ao docente verificar essas lacunas para complementar em suas aulas.

Quanto ao nível das atividades, algumas pontuações trabalhadas poderiam ser mais aprofundadas em outros volumes, como a vírgula, pois não se trabalhou parte dos casos que são notadamente exemplificados nas gramáticas. A respeito do equilíbrio e articulação das atividades com os eixos de ensino, os exercícios parecem explorar alguns aspectos de leitura e escrita, deixando de abordar mais questões na produção textual dos próprios educandos.

Com relação à segunda coleção, para o desenvolvimento do componente curricular de Língua Portuguesa, a coleção 2 (PPL) oferece uma proposta didática baseada no Letramento (SOARES, 2006; KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2002). Com relação à noção de *língua*, esta obra considera tal conceito como sinônimo de *discurso*, sendo esse subjacente à proposta de engendramento dos volumes didáticos. Assim, considera-se a *língua* não apenas como instrumento ou veículo, mas como processo interacional entre (inter)locutores, resultando nas atividades linguísticas que são entendidas como discurso.

Sob o viés do letramento, a coleção 2 (PPL) propõe a reflexão sobre a língua a partir da observação das habilidades de falar, escrever, ouvir e ler. Além disso, as questões relacionadas à gramática foram distribuídas ao longo das seções: *Reflexão sobre a língua; Vocabulário; Língua oral – Língua escrita; Linguagem Oral; Produção de Texto*. Para o ensino da gramática, não encontramos de maneira direta indicação de nenhuma gramática

normativa ou descritiva da língua portuguesa. Encontramos, apenas, algumas referências⁷² que tomam por base as recentes publicações da linguística a respeito da prática de reflexão sobre a língua, o que expressa uma relação consonante com as recomendações de trabalhar com as contribuições mais atuais da área.

Quanto ao trabalho com a pontuação, a coleção 2 (PPL) constitui a proposta didática de pontuação dividindo-a nos dois primeiros volumes dos Anos Finais (6º e 7º anos). Com isso, parece que, paralelamente ao nível de crescimento intelectual dos alunos, as atividades de pontuação passam a ter uma progressão, abordando pontuações mais simples até chegar a pontuações que possuem um uso mais complexo.

Com relação aos aspectos quantitativos, para verificação dos tipos de pontuação que foram abordadas na coleção *Português: uma proposta para o letramento*, tomamos como exemplo os sinais indicados explicitamente nas comandas dos exercícios. Pelo resultado, do total de 24 exercícios, apenas cinco tipos de pontuação receberam atenção nos dois volumes, sendo que exclamação e interrogação foram mais abordadas nas atividades, totalizando 64%. Ao lado dessas duas pontuações, pode-se identificar a ocorrência de outros sinais, como: ponto final (17%), vírgulas (12%) e reticências (7%). Também nessa coleção, alguns sinais acabaram não sendo abordados, fato que deve ser observado pelos docentes, com o preenchimento das lacunas deixadas pela proposta didática.

Tendo apresentado o encaminhamento teórico-metodológico do nosso *corpus*, pudemos responder a segunda questão de pesquisa: 2) *Como as propostas didáticas relativas ao emprego da pontuação, nas obras analisadas, se articulam (ou não) à formação de leitores e produtores de texto, conforme orientações dos documentos oficiais?* Como vimos, além de recomendar atividades estruturadas a partir de textos reais do cotidiano, os documentos parametrizam um trabalho articulado, que leve em conta a prática de análise linguística e o desenvolvimento da oralidade, leitura e produção escrita.

A coleção 1 (PL) trouxe uma gama de textos diversificados para o trabalho com a pontuação. A princípio, há a leitura desses textos motivadores e dos exercícios, para, posteriormente, os educandos refletirem sobre os sinais de pontuação e responderem as questões no caderno, na modalidade escrita. Na progressão das atividades analisadas, vimos um trabalho que estimulou os educandos a pensarem na construção do conceito a partir da posição ou da ausência de certos sinais de pontuação, possibilitando efeitos de sentidos

⁷² BAGNO (1999; 2000); MORAIS (1998, 1999); NEVES (2003); PERINI (2000); POSSENTI (2006); VIEIRA, BRANDÃO (2007).

diferentes. Apesar de os alunos terem que responder as questões referentes à pontuação por escrito, observamos que não houve estímulo à produção de textos dos discentes na proposta didática de pontuação. Tal produção escrita poderia enfatizar a reflexão sobre o emprego dos sinais de pontuação, para provocar determinados efeitos de sentido.

Na coleção 2 (PPL), a abordagem didática da pontuação deu-se apenas na seção nomeada *Língua Oral – Língua escrita*. Apesar de o título remeter ao trabalho conjunto das duas modalidades da língua, a proposta didática de pontuação teve como ênfase a realização das atividades por meio da modalidade oral (enfatizando o conceito de entoação), deixando de explorar as reflexões dos alunos, em textos escritos e em suas próprias produções, sobre esse recurso da língua. Muito embora a coleção 2 (PPL) trabalhe com os conhecimentos gramaticais de uma maneira geral, nossa análise comprovou que a abordagem específica a respeito da pontuação privilegia apenas situações de oralidade. Com isso, vê-se que o ponto forte destacado na coleção pelo Guia do PNLD (BRASIL, 2010c) quanto à articulação entre conhecimento linguístico, leitura e produção textual não condiz com a proposta didática observada sobre a pontuação.

A partir de nossas reflexões, foi possível notar uma relação dialógica parcialmente dissonante entre as duas coleções didáticas e os documentos oficiais que parametrizam a constituição desses enunciados concretos. Com todas as sugestões propostas para preencher as lacunas deixadas por esses LDP, destacamos a possibilidade de o professor da sala utilizar exemplos de emprego da pontuação a partir das próprias produções textuais dos alunos, tornando assim o estudo desse conteúdo gramatical mais atraente.

As análises dos diferentes enunciados concretos que se relacionam entre si na constituição do LDP possibilitaram-nos entrever a dimensão enunciativa, que compreende o contexto heterogêneo (governo, editora, escola), envolvida na elaboração de uma coleção didática. Além disso, foi possível também desvelar a trama enunciativa, a partir de um estudo minucioso das atividades a respeito da pontuação, (d)enunciando o posicionamento autoral pelo conjunto de marcas enunciativas deixadas ao longo das atividades.

Ao expressarmos nossa visão crítica sobre o LDP, sabemos que esses materiais específicos passaram por várias transformações ao longo da história, motivadas por diversos fatores, dos quais destacamos as coerções governamentais e empresariais, por meio das grandes editoras. Apesar de os LDP serem um dos principais materiais para o ensino e aprendizagem da língua materna nas escolas públicas brasileiras, e de que ambas as coleções

elencadas passaram pelo crivo de especialistas, por meio do PNLD para o triênio 2011-2013, as propostas didáticas de pontuação analisadas confirmam parcialmente nossa tese de que as duas coleções selecionadas apresentam abordagens didáticas insatisfatórias a respeito da pontuação, não condizendo com o prescrito pelos documentos oficiais, nem desenvolvendo de maneira integral a reflexão crítica e a habilidade de uso adequado dos sinais de pontuação.

Por um lado, cada qual a sua maneira, estimula a reflexão a respeito dos sinais de pontuação por meio de discussões orais, reescritas de trechos ou excertos. No que tange ao estímulo da habilidade do emprego adequado da pontuação na escrita dos educandos, a coleção 1 (PL) apresenta uma série de exercícios relacionados aos textos motivadores, deixando de estimular as produções autorais, com enfoque na pontuação. Já a coleção 2 (PPL), além de todas as atividades constituídas explorarem a entoação por meio da modalidade oral, não há um trabalho de escrita com esse recurso da língua, tampouco exercício que também estimule a produção textual e enfatize a reflexão sobre as pontuações.

Conforme pontuado em nossa investigação, os documentos oficiais (BRASIL, 2001; BRASIL, 2008) que parametrizam a constituição desses materiais não estabelecem diretrizes específicas a respeito da pontuação, nem orientam detalhadamente sobre o tratamento didático desse conteúdo, com relação ao tipo de pontuação e ano escolar em que deva ser trabalhado. Por isso, em nossa visão, é preciso que haja mudanças qualitativas nas políticas públicas, com o intuito de delimitar os conteúdos *mínimos* para cada ano escolar, possibilitando que gestores e docentes saibam com mais clareza quando e o que se deve ensinar sobre pontuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental, possibilitando ações mais pontuais com relação às avaliações diagnósticas, modos de ensino e meios de recuperação da defasagem no que diz respeito a esse conteúdo. Com esse objetivo, algumas ações estão sendo desenvolvidas atualmente para instituição de uma Base Nacional Comum Curricular, por meio do PNE (BRASIL, 2014). Para o sucesso da proposta, é necessário um trabalho sério e de responsabilidade (apartidário), que envolva profissionais e especialistas competentes dentro das grandes áreas do conhecimento, uma vez que a instituição desse documento irá influenciar vários aspectos das políticas públicas referentes à educação, entre eles os novos editais que regularão a constituição dos LD. Cabe salientar que esse trabalho de estabelecer conteúdos mínimos e regras mais claras quanto ao ensino da pontuação não se refere a uma instituição de ideias como uma espécie de “camisa de força”, mas trata-se de uma ação pontual que

poderá proporcionar desdobramentos de trabalhos que visem ao ensino e aprendizagem da pontuação.

Dando acabamento ao nosso enunciado concreto, desejamos que o resultado desta pesquisa não se torne apenas mais um dentre os vários que circulam em espaços acadêmicos restritos. Almejamos que esse acabamento seja início de outros enunciados concretos, desdobrando-se em muitas comunicações, artigos científicos e outros projetos de pesquisa cuja preocupação sejam as abordagens didáticas sobre a pontuação e, conseqüentemente, a qualidade de escrita. Com isso, além da continuidade dos nossos estudos sobre a pontuação, esperamos estimular outras investigações que comunguem do mesmo tema de estudo, contribuindo para o aumento da qualidade de seu ensino, formando escritores autônomos, capazes de perceber os efeitos de sentido que os sinais de pontuação produzem nos textos em geral e nas próprias produções escritas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. M. de. *Livro de Registro do Tratado de Santo Ildefonso (volumes I, II, III) – 1777 a 1793*: edição de textos e estudo da pontuação. 2005.185f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- ALMEIDA, N. M. de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. 44. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- ALVES, M. da P. C. A abordagem (ou não) da pontuação em manuais didáticos: a contribuição da perspectiva dialógica. PUZZO, M. B.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 15 -32.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOARES, S. J.; KRAMER, S. (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 11 -25.
- _____. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- _____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43.
- ANDRADE, M. L. F. de; HADLER COUDRY, M. I. E a pontuação? A escrita de crianças do Ensino Fundamental (Ciclo II). *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 60, p. 29-45, jun. 2013.
- ARÁN, P. O. (Dir. y Coord.). *Nuevo diccionario de la teoria de Mijaíl Bajtín*. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.
- ARISTÓTELES. *Poética, Organon, Política, Constituição de Atenas*. Trad. de Baby Abrão, Pinharanda Gomes, Therezinha Monteiro Deutsch. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *Dramática da Língua Portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*. São Paulo: Loyola, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999a, p.110-127.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 3 – 192.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 307-336.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003d. p. 393-410.

_____. Dialogic origin and dialogic pedagogy of grammar. Stylistics in teaching Russian language in Secondary School. Trad. Lydiá Razran Stone. *Journal of Russian and east psychology*, vol. 42, n. 6, p. 12 – 49, Nov.– Dec., 2004.

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*. 6. ed. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP/HUCITEC, 2010a. p. 13-70. [1934-1935].

_____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*. 6. ed. Trad. Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Editora da UNESP/HUCITEC, 2010b, p. 71-210. [1934-1935].

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010c. [1920-1924]

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010d. [1963 revisão e complementação do texto de 1929].

_____. Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski. In: _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Forense-Universitária, 2010e, p. 115-208.

_____. *O freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. *Ensino da gramática: opressão? liberdade?* 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.

BRAIT, B. Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral. In: PRETI, D. (Org.) *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997.

_____. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2002.

_____. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 2003.

_____; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61 – 78.

_____. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009a.

_____. (Org.) *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009b.

_____. Tramas verbo-visuais da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 193-228.

_____. Tradição, permanência e subversão de conceitos nos estudos da linguagem. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 34, p. 91-121, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/issue/view/37/showToc>. Acesso em: 02 fev. 2014.

BRANDIST, C. *Repensando o círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual*. Trad. Helenice Gouvea e Rosemary H. Schettini. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Nomenclatura Gramatical Brasileira*. Rio de Janeiro: CADES, 1959. Disponível em: <http://people.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf> Acesso em: 03 fev. 2013.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 02 nov. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília/São José dos Campos: MEC/SEF/UNIVAP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Edital de convocação para inscrição no processo de*

avaliação e seleção de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2011. Brasília: FNDE, 2008.

_____. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010a.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos PNLD 2011: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 2010c.

_____. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*: lei n. 13.0005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Palácio do Planalto/Casa Civil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 01/11/2014.

BUBNOVA, T. Voloshinov: a palavra na vida e a palavra na poesia. Trad. Fernando Legón e Diana Araújo Pereira. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-48.

CAGLIARI, L. C. Os sinais de pontuação. In: FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. B.; MARQUESI, S. C. (Org.). *Língua portuguesa: pesquisa e ensino*, v. 1. São Paulo: EDUC/Fapesp, 2007. p. 117-128.

CAMARA, T. M. N. de L. *Pontuação: perspectivas e ensino*. 2006. 196f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

CAMPOS, M. I. B.; POLACHINI, N. R. S. Discurso citado em produções de jovens escritores. PUZZO, M.B.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 63-90.

CASTILHO, A. T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CATACH, Nina. La punctuation. *Langue française*, Paris, n.45, p. 16-27, 1980. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/lfr>. Acesso em 02 out. 2012.

_____. Rôle historique de la ponctuation: la virgule et les propositions incidentes aux XVIII^e S. *Langages*, Paris, n. 88, p. 31-40, 1987. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/revue/lgge>. Acesso em 02 nov. 2012.

_____. *La ponctuation: histoire et système*. Paris. Presses Universitaires de France, 1994.

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2000.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. 6º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009a.

_____. *Português: linguagens*. 7º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009b.

_____. *Português: linguagens*. 8º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009c.

_____. *Português: linguagens*. 9º ano. 5. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009d.

CHACON, L. A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, p.1-16, 1997.

_____. *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coord. de tradução Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COSTA, E. P. M. da. *O livro didático de língua portuguesa: a autoria e suas coerções*. *Letrônica*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 521-548, jul./dez., 2013. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/issue/view/674> Acesso em 05 março 2015.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, C. *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: MEC/Fename, 1972.

_____.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DAHLET, V. *Pontuação, língua, discurso*. Comunicação apresentada no 24º Seminário do GEL/1994 – FFLCH/USP-SP. São Paulo, 1995. p. 337-340.

_____. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. 2. ed. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. Trad. de José Colaço Barreiros. 2. ed. Lisboa: Difel, 2004.

ESVAEL, E. V. da S.; PAULA, O. de. Produção escrita de formandos do curso de Letras: a função enunciativa da vírgula. In: PUZZO, M.B.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e*

seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 33-62.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/indice.htm>. Acesso em 16 jan. 2013.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, J. G. de. *A pontuação na gramática: lugares da contradição*. 2009. 157f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário da língua portuguesa*. Coord. de edição Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos [et al.]. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FERREIRO, E. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, E. (Org.). *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Editora Ática, 1996. p. 123- 156.

FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 33-48. (Série Bakhtin: Inclassificável, v.2).

FLORES, V. do N. et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FRANCELINO, P. F.; LEITE, F. de F. Uma propedêutica de uma teoria da enunciação do Círculo de Bakhtin. *MACABÉA*, Revista Eletrônica do Netlli, v. 1, n.1, p.169-178, 2012. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/318>. Acesso em: 02 de jan. 2013.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo “gramática”? In: FRANCHI, C.; NEGRÃO; E. V.; MULLER, A. L. *Mas o que é mesmo “gramática”?* Org. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-33.

GOGOTICHVÍLI, L. Sobre o texto de Bakhtin. In: BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.

GRANTHAM, M. R. *Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação*. 2002. 333f. Tese (Doutorado em Teoria e Análise Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

GURPILHARES, M. S. S. Gramática e discurso – a pontuação polifônica como mecanismo argumentativo. PUZZO, M.B.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 91-116.

HENRIQUE, J. *Pontuação na escrita: sua história e emprego*. Porto Alegre: Oficinas Gráficas do Instituto Técnico Profissional do R.S., 1941.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. 10. ed. Trad Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

IVANOVA, I. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. Trad. Cunha, D. A.; Costa e Silva, H. O. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 1, n. 6, p. 239-26, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/6089>. Acesso em: 15 jan. 2013.

JUBRAN, C.C.A.S. Parênteses: propriedades identificadoras. In: CASTILHO, A. T. de; BASÍLIO, M. (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, 1996. p. 411-422.

_____. Funções textuais-interativas dos parênteses. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do Português Falado*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

JUNKES, T. K. *Pontuação: uma abordagem para a prática*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

KLEIMAN, A. B. O que é o letramento? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

KOZMA, E. V. B. Os sinais de pontuação nas campanhas da Coca-cola: uma análise linguístico-discursiva. In: PUZZO, M.B.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 145-168.

LAURENS, C. Parenthèse(s). In : DURRENMATT, Jacques. *La ponctuation*. Besançon: La Licorne, 2000.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O emprego da vírgula no português a partir da reflexão sobre a organização estrutural das frases: possibilidades e desafios. Comunicação apresentada no XLIX Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo – GEL, Marília, 24, 25 e 26 de maio de 2001.

_____. *Concepções de gramática, variações linguísticas e ensino de língua portuguesa*. Taubaté. Universidade de Taubaté, 2010. (não publicado).

LUIZ SOBRINHO, V. V. *Ausência de vírgulas em bate-papos virtuais produzidas por crianças: um enfoque prosódico-discursivo*. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado em Estudos

Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, São José do Rio Preto, SP, 2010.

MACHADO FILHO, A. V. L. *A pontuação em manuscritos medievais portugueses*. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-132.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

_____. (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MUNIZ, V.C. A implicatura da tríplice funcionalidade no ensino da pontuação. In: *PALIMPSESTO*, n. 13, ano 10, p. 1-18, 2011. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num13/dossie/dossie.htm>. Acesso em: 15 set. 2012.

NEVES, M. H. de M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: HUCITEC; [Brasília]: Editora Universidade de Brasília, 1987.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *Gramática na escola*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. O legado grego na terminologia gramatical brasileira. *ALFA*, São Paulo, 55 (2), p. 641-664, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v55n2/13.pdf> . Acesso em 20 nov. 2012.

_____; CASSEB -GALVÃO, V. C. (Org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

_____. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

_____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

PRESTES, M. L. de M. A estrutura frasal e a pontuação nas histórias em quadrinhos. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, Ano 10, v. 28. p. 7-35, 2004a. Disponível em <http://www.filologia.org.br/revista>. Acesso em: 08 set. 2012.

_____. O ensino de pontuação em uma perspectiva atual. *Cadernos do CNLF (CiFEFiL)*, Rio de Janeiro, v. VIII, n. 3, p. 89-104, 2004b. Disponível em <http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno03-08.html>. Acesso em: 08 set. 2012.

_____. Ponto final, fragmentação e discurso: uma análise de/com texto de Orlandi. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 45, p. 157-174, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>. Acesso em: 02 fev. 2012.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa, 2009. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e Ciência. *Metas Curriculares de Português (Ensino Básico – 1º, 2º, 3º Ciclos)*. Lisboa, 2012a. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>. Acesso em: 23 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação e Ciência. Diário da República. *Despacho n. 15971/2012 e n. 10874/2012*. 2ª série, n. 242, p. 39853-54, 2012b. Disponível em: <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>. Acesso em: 23 jan. 2015.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Tradução coordenada por Valdemir Miotello. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

_____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-38.

PUZZO, M. B. A pontuação nos textos informativos: informação e constituição de sentido. In: SILVA, E. R da; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. (Org.). *Cognição, Afetividade e Linguagem*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 123-146.

_____. Revisitando questões de gramática e de ensino de um ponto de vista bakhtiniano. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7 (1), p. 161-177, 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8818>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. Teoria dialógica da linguagem: o ensino da gramática na perspectiva de Bakhtin. *Linha d'Água*, v. 2, n. 26, p. 261-278, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/issue/view/5508>. Acesso em: 04 out 2014.

_____.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Sintaxe, pontuação e estilo no conto “as margens da alegria” de G. Rosa. In: PUZZO, M.B.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 193-218.

_____.; SILVA, A. C. Produtividade, sentido e estilo: pontuação/sintaxe em um poema inédito de Cassiano Ricardo. In: PUZZO, M.B.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 219-246.

RACILAN, M.; LABANCA, T. C. C. Um estudo da pontuação no ensino médio: critérios dos alunos versus manuais didáticos. *Revista ao pé da letra*, vol. 8, p. 29-44, 2006. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net>. Acesso em: 10 set. 2012.

RIBEIRO, J. *Grammatica portugueza*. 5. ed. rev. por João Vieira de Almeida. São Paulo: Miguel Melillo, 1899. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/77382577/GRAMATICA-PORTUGUESA-JOAO-RIBEIRO-1889#scribd> Acesso em 11 out. 2014.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

ROCHA, I. L. V. *Aquisição da pontuação: usos e saberes de crianças na escrita de narrativas*. 1994. 330f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, p.83-118, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 17 dez. 2007.

_____. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n.1, p. 01-12, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 17 dez. 2007.

SAMPAIO, F. A. A.; CARVALHO, A. F. *Com a palavra, o autor*. Em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandí, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, A. A aprendizagem e o ensino da pontuação. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (Org.). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 133-152.

SILVA, A. C. da. *A pontuação e os efeitos de sentido: um estudo sob o viés bakhtiniano*. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté – SP, 2009.

_____. A perpetuação do imaginário enunciativo: concepções sobre o emprego da vírgula por alunos do ensino superior. *Revista Inventário*. Salvador, 8. ed., 2010. Disponível em <http://www.inventario.ufba.br/08.htm> Acesso em: 01 mar. 2012.

_____. A pontuação e a constituição de sentidos: um estudo dialógico em texto midiático impresso. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 73-93, 2011.

_____. A pontuação no texto midiático impresso: um olhar sobre o uso dos parênteses. In: PUZZO, M.B.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 117-144.

SILVA, D. E.G. (Org.). *Língua, gramática e discurso*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006.

SOARES, M. B. *Português: uma proposta para o letramento*. 6º ano. São Paulo: Moderna, 2002a.

_____. *Português: uma proposta para o letramento*. 7º ano. São Paulo: Moderna, 2002b.

_____. *Português: uma proposta para o letramento*. 8º ano. São Paulo: Moderna, 2002c.

_____. *Português: uma proposta para o letramento*. 9º ano. São Paulo: Moderna, 2002d.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Trad. Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thais Cristófaros Silva. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VASILEV, N.L. A história da questão sobre a autoria dos “textos disputados” em estudos russos sobre Bakhtin (M.M.Bakhtin e seus co-autores). Trad. do russo por Irina Starostina. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p. 290-304.

VAUTHIER, B. Autoridade e tornar-se-autor: nas origens da obra do “Círculo B.M.V.” (Bakhtin, Medvedev, Volochinov). Trad. de Luciane de Paula. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria in classificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 89-114.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

VILAÇA, C. E. de L. <<*Libro dell'Abate Isaac di Siria*>>: *edição crítica e glossário*. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VOLOSHINOV, V. N./BAJTÍN, M. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A. y BLANCK, G. *Bajtín y Vigostski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1993. p 245-276.

VOLOSHINOV, V. N. *O discurso na vida e o discurso na arte*. Tradução para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. s.d.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

Teses e dissertações que utilizaram a coleção Português: linguagens

TESES

CEZAR, M. C. M. *Do ensino da língua literária e do sentido: reflexões, buscas, caminhos*. 2007. 227f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2007.

DRUMMOND, M. A. D. S. *A crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de Ensino Médio*. 2010. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

SILVA, S. R. da. *Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar: o papel do livro didático de português e a atuação do professor*. 2008. 267f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2008.

DISSERTAÇÕES

FELICÍSSIMO, M. *Representações da leitura em manuais didáticos de língua portuguesa*. 2009. 141f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GRAMMONT, A. T. R. de. *A pedagogia da leitura: análise de material didático na perspectiva da educação linguística*. 2012. 161f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, A. P. P. da. *A Literatura no livro didático no 1º ano do Ensino Médio: perspectivas da leitura literária*. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

SILVA, P. B. da. *Atividades de escrita em livro didático de língua portuguesa: um estudo das estratégias didáticas*. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, R. A. da. *As tirinhas no livro didático: usos e abusos*. 2011. 101f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2011.

SILVA, S. M. da. *A análise linguística nos PCN e no livro didático: o caso da concordância nominal*. 2007. 87f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007.

SOUSA, A. G. de *Estudo dos gêneros textuais no livro didático de língua portuguesa: uma ferramenta para as práticas linguísticas e sociais*. 2011. 133f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

ANEXOS

Tabela 18: Quadro de valores e quantidades de aquisição (LDP - PNLD - triênio 2011-2013)

	COLEÇÃO	UNIDADES	VALORES
1	Português: linguagens	3.410.451	R\$18.987.874,00
2	Projeto Radix - Português	1.476.269	R\$8.126.788,00
3	Diálogo	1.383.074	R\$ 9.349.250,70
4	Para viver juntos - Português	1.316.435	R\$11.644.337,00
5	Português – a arte da palavra	1.222.270	R\$10.011.524,00
6	Tudo é linguagem	1.198.848	R\$8.467.679,80
7	Português – Ideas & Linguagens	910.442	R\$5.340.475,70
8	Linguagem: criação e interação	777.359	R\$ 4.670.392,00
9	Português: uma proposta para o letramento	651.818	R\$3.426.160,70
10	Viva Português	353.275	R\$2.156.145,80
11	Projeto Eco – Língua Portuguesa	255.547	R\$ 1.764.805,10
12	A aventura da linguagem	252.994	R\$ 3.584.967,50
13	Trabalhando com a linguagem	230.046	R\$ 1.133.125,90
14	Língua Portuguesa – Linguagem e Interação	226.892	R\$ 1.326.852,00
15	Para ler o mundo – Língua Portuguesa	100.929	R\$ 535.953,89
16	Trajetórias da palavra – língua portuguesa	41.740	R\$ 234.203,52
	TOTAL	13.808.389	R\$ 90.760.530,00

Tabela 19: Obras de Bakhtin e o Círculo

Abreviatura	Título	Assinaturas	[Escrito] Publicado
PVPP	“A palavra na vida e a palavra na poesia”	Valentin Voloshinov (M. Bakhtin)	1926
OF	<i>O freudismo: uma esboço crítico</i>	Valentin Voloshinov (M. Bakhtin)	1927
MFEL	<i>O método forma nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológicas</i>	Pavel Nikolaevich Medvedev (M. Bakhtin)	1928
MFL	<i>Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem</i>	Valentin Voloshinov (M. Bakhtin)	1929
OVC	“O vitalismo contemporâneo”	I Kanaev (M. Bakhtin)	1926
AR	“Arte e responsabilidade”	Mikhail Bakhtin	[1919] 1979
PFA	<i>Para uma filosofia do ato</i>	Mikhail Bakhtin	[1920/1924] 1986
PPD	<i>Problemas da poética de Dostoiévski</i>	Mikhail Bakhtin	[1929] 1963
CPIMR	<i>Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais</i>	Mikhail Bakhtin	[1940] 1965
QLETR	<i>Questões de literatura e de estética: a teoria do romance</i>	Mikhail Bakhtin	1975
PCMF	“Problemas do conteúdo, do material e da forma na arte verbal”	Mikhail Bakhtin	[1923/1924] 1975
DR	“O discurso no romance”	Mikhail Bakhtin	[1934/1935]

			1975
FTCR	“Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica”, com acréscimo de “Observações finais”	Mikhail Bakhtin	[1937-1938] [1973] 1975
PHDH	“Da pré-história do discurso romanesco”	Mikhail Bakhtin	[1940] 1975
ER	“Epos e romance: sobre a metodologia do estudo do romance”	Mikhail Bakhtin	[1941] 1975
RG	“Rabelais e Gogol: arte do discurso e cultura cômica popular”	Mikhail Bakhtin	[1940] 1975
ECV	<i>Estética da criação verbal</i>	Mikhail Bakhtin	1979
APAE	“O autor e a personagem na atividade estética: o autor e o herói”	Mikhail Bakhtin	[1924/1927] 1979
POD	“A respeito de problemas da obra de Dostoiévski”	Mikhail Bakhtin	[1929] 1979
REHR	“O romance de educação e sua importância na história do realismo”	Mikhail Bakhtin	[1936/1938] 1979
GD	“Os gêneros do discurso”	Mikhail Bakhtin	[1951/1953] 1979
PTLCH	“O problema do texto na linguística e nas outras ciências humanas: uma experiência de análise filosófica”	Mikhail Bakhtin	[1959/1961] 1976/1979
RTD	“Reformulação do texto de Dostoiévski”	Mikhail Bakhtin	[1961/1962] 1979
ELH	“Estudos literários hoje: resposta a uma pergunta da revista Novi Mir”	Mikhail Bakhtin	1970/1979
AP	“Apontamentos de 1970-1971”	Mikhail Bakhtin	[1970/1971]

			1979
MCH	“Metodologia das ciências humanas”	Mikhail Bakhtin	[Final dos anos 1930/ início de 1940]
CHL	“Conferências sobre a história da literatura”	Mikhail Bakhtin	[1920] 1979
SM	“Sobre Maiakóvski”	Mikhail Bakhtin	[1940] 1995

Tabela 20: Programa de Português para o Ensino Básico: sinais de pontuação – 2º e 3º Ciclos

Pág.	Ciclo	Objetivo	Descritores de desempenho	Conteúdos	Notas
89	2º	Escrever para construir e expressar conhecimento.	Respeitar regras de utilização de pontuação.	Configuração gráfica; pontuação e sinais auxiliares de escrita; ortografia.	Revisão: reflexão sobre o que foi escrito, que não incide apenas sobre aspectos gráficos e ortográficos. Reorganização e reescrita de partes do texto. Estrutura textual com o tema de abertura claramente assinalado e um fecho congruente. Demarcação clara de parágrafos e períodos, com uso adequado de pontuação.
92	2º	Plano discursivo e textual	Detectar, nas formas de realização de um enunciado, o objetivo do locutor, tendo em conta o contexto em que a interação ocorre.	Não há indicação explícita sobre a pontuação.	Sinais de pontuação (modo escrito).
99	2º	Plano de representação gráfica e ortografia	Explicitar regras de uso de sinais de pontuação para: _delimitar constituintes da frase; _representar tipos de	Sinais de pontuação (a) Sinais auxiliares de escrita: aspas (b), parênteses curvos (c)	(a) Por ex., trabalho sobre a não colocação da vírgula entre sujeito e o predicado, entre o verbo e o(s) seu(s) complemento(s), utilização da vírgula para delimitar subordinadas adverbiais ou sequências encaixadas e para

			frase.		separar vocativos. (b) Utilização para marcação de citação em discurso directo, encadeada/encaixada num outro discurso. (c) Utilização para marcação de inserção/supressão de segmentos.
127	3º	Escrever para construir e expressar conhecimento	Redigir textos coerentes, seleccionando registros e recursos verbais adequados	Pontuação e sinais auxiliares de escrita	Não há nada escrito explicitamente sobre pontuação
135	3º	Plano de representação gráfica e ortográfica	Sistematizar as regras de uso de sinais de pontuação para (a): - delimitar constituinte de frases; - veicular valores discursivos Sistematizar regras de uso de sinais auxiliares de escrita para: -destacar contextos específicos de utilização.	Sinais de pontuação (b) Sinais auxiliares da escrita: aspas(c)	(a) O trabalho neste plano articula-se com as diversas atividades da leitura e da escrita; (b) Vírgula: marcação de segmentos elididos ou justapostos; ponto e vírgula: marcação de coordenação assindética; dois pontos: marcação de um processo de construção assindética, substituível por um conector lógico; travessão: utilização para assinalar segmentos sequentes e/ou encaixados, equiparada à utilização de parênteses. (c) Associação a matizes expressivos, distanciando palavras e expressões do seu significado literal ou denotativo.

Tabela 21: Metas Curriculares de Português: sinais de pontuação

Pág.	Ano	Domínios de referência	Objetivos	Descritores de desempenho
10	1º	Leitura e Escrita	14. Mobilizar o conhecimento da pontuação	1. Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação.
17	2º	Leitura e Escrita	15. Mobilizar o conhecimento da pontuação	2. Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações.
23	3º	Leitura e Escrita	13. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação	2. Identificar e utilizar os seguintes sinais auxiliares de escrita ⁷³ : travessão (no discurso direto) e aspas; 3. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto de exclamação, dois pontos (introdução do discurso direto).
30	4º	Leitura e Escrita	14. Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e de pontuação	1. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: os dois pontos (introdução de enumerações); reticências; vírgulas (deslocação de elementos na frase). 2. Utilizar os parênteses curvos.

⁷³ De acordo com o Dicionário Terminológico do governo português (<http://dt.dge.mec.pt/>), os sinais auxiliares da escrita compreendem aos sinais gráficos utilizados para separar, assinalar ou destacar elementos de uma frase ou de um texto ou com funções convencionadas em contextos específicos de utilização. Entre os sinais auxiliares mais utilizados incluem-se: parênteses rectos ou colchetes [[]], parênteses curvos [()], aspas [« »], aspas altas [“ ”], asterisco [*], cardinal [#], barra oblíqua [/] e chaveta [{ }].

			22. Rever textos escritos	6. Identificar e corrigir os erros de ortografia e de pontuação
38	5º	Leitura e Escrita	13. Redigir corretamente	2. Aplicar regras de uso de sinais de pontuação para representar tipos de frase e movimentos sintáticos básicos (enumeração, delimitação do vocativo, encaixe, separação de orações) 3. Utilizar e marcar adequadamente parágrafos
45	6º	Leitura e Escrita	12. Redigir corretamente	1. Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de pontuação e os sinais auxiliares de escrita.
52	7º	Escrita	12. Redigir textos com coerência e correção linguística	7. Utilizar adequadamente os sinais auxiliares da escrita e os seguintes sinais de pontuação: o ponto final, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, os dois pontos (em introdução do discurso direto e de enumerações) e a vírgula (em enumerações, datas, deslocamento de constituintes e uso do vocativo).
		Educação Literária	18. Ler e interpretar textos literários	7. Reconhecer o uso de sinais de pontuação para veicular valores discursivos.
59	8º	Escrita	14. Redigir textos com coerência e correção linguística	5. Utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: os dois pontos (em introdução de citações e de uma síntese de consequência do anteriormente enunciado) e o ponto e vírgula.

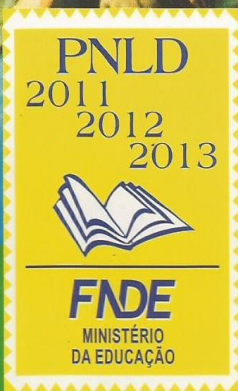
45	9º	Escrita	14. Redigir textos com coerência e correção linguística.	5. Consolidar as regras de uso de sinais de pontuação para delimitar constituintes de frase e para veicular valores discursivos.
----	----	---------	--	--

WILLIAM ROBERTO CEREJA
THEREZA COCHAR MAGALHÃES

PORTUGUÊS LINGUAGENS

COMPONENTE
CURRICULAR:
LÍNGUA
PORTUGUESA
8º ano

8º
ANO



VENDA PROIBIDA

CÓDIGO DO LIVRO: 24976C0126 TIPO: M

ATUAL
EDITORA

MANUAL DO PROFESSOR

A língua em foco

A PONTUAÇÃO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia o texto:

O testamento

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta e escreveu assim:
"Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres"

Não teve tempo de pontuar — morreu.

Eram quatro concorrentes. Chegou o sobrinho e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:

"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."

A irmã do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:

"Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."

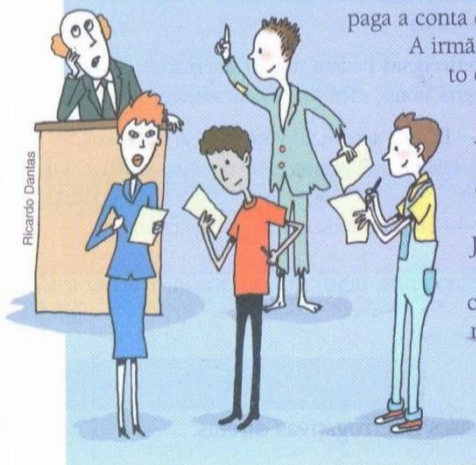
Apareceu o mecânico, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:

"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres."

Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:

"Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres!"

(Adaptado de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. *Comunicação/Expressão em língua nacional*. São Paulo: Nacional, 1973. 6º ano, p. 84.)



1. O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?
Não, pois a falta de pontuação cria ambiguidade.
2. Com a pontuação dada pela irmã, pelo sobrinho, pelo mecânico e pelos pobres, o testamento adquiriu sentido? Por quê? Sim, porque a pontuação tornou preciso o sentido que cada um queria dar ao texto.
3. O testamento foi pontuado de quatro formas diferentes e em cada uma delas adquiriu um sentido novo. Conclua: Qual é o papel da pontuação na frase? Precisar o sentido do texto, deixando-o de acordo com o sentido pretendido pelo autor.

A entonação

Na fala, a frase é marcada pela entonação, isto é, por um tom que o locutor dá à voz para expressar sua intenção. Na escrita, os recursos gráficos — a pontuação, o tipo de letra empregado, a repetição de letras, a divisão de palavras em sílabas — indicam como deve ser lido o texto. Assim, se quisermos, por exemplo, expressar a intenção da vaquinha da tira acima, devemos, no 1º quadrinho, ler sua fala com um grito de alegria. Já no 2º quadrinho, devemos prolongar o a final da palavra **janelinha** como quem está provocando os companheiros.



(Fernando Gonsales. *Folha de S. Paulo*, 10/9/2005.)

CONCEITUANDO

Ao ler o texto anterior, você observou que o sentido do bilhete escrito pelo homem se alterou de acordo com as diferentes pontuações que lhe foram dadas. Na fala, a variação de sentido é produzida pelas diversas **entonações** da voz e, na escrita, pela **pontuação**.

A pontuação marca, na escrita, a coesão entre palavras e partes do texto, torna mais preciso seu sentido e aponta as diferenças de entonação.

Os sinais de pontuação são estes:

- a vírgula (,)
- o ponto (.)
- o ponto de interrogação (?)
- o ponto de exclamação (!)
- o dois-pontos (:)
- o ponto e vírgula (;)
- as reticências (...)
- as aspas (“ ”)
- os parênteses (())
- os colchetes ([])
- o travessão (—)

Lembre-se

O **travessão** é empregado no discurso direto para indicar a mudança de interlocutor:

- Você gostou do presente?
- Amei!

As **reticências** podem indicar interrupções na fala ou sugerir alegria, ironia, silêncio, dúvida, ameaça, surpresa, etc.:

- Eu não acredito... você não vai fazer isso...
- Bom... Digamos que eu vou tentar... quer dizer...
- Não precisa dizer nada... já entendi.

O **ponto** é empregado no final de frases declarativas:

Um homem rico morreu.

O **ponto de interrogação** é empregado no final de frases interrogativas diretas:

Deixo meus bens à minha irmã?

O **ponto de exclamação** é empregado no final de frases exclamativas, com a finalidade de indicar estados emocionais, como espanto, surpresa, dor, alegria:

Deixe tudo aos pobres!

O **dois-pontos** é usado para introduzir uma explicação, um esclarecimento, uma citação ou a fala de uma personagem:

O mecânico chegou e pediu:
— Me dê uma cópia do testamento.

A vírgula entre os termos da oração

Emprega-se a vírgula:

- Para separar termos que exercem a mesma função sintática — núcleos do sujeito composto, complementos, adjuntos —, quando não vêm unidos por **e**, **ou** e **nem**:

Gosto de rosas, cravos, orquídeas e samambaias.
objeto indireto

- Para isolar o aposto:

Vera, **minha amiga de escola**, me recomendou este livro.

- Para isolar o vocativo:

Carolina, durma bem.

- Para isolar o adjunto adverbial, quando ele é extenso ou quando se quer destacá-lo:

A noite, costumo dar uma volta de bicicleta com meu filho.

- Para isolar expressões explicativas, como **isto é**, **por exemplo**, **ou melhor**, **a saber**, **ou seja**:

Você, **por exemplo**, poderia arrumar a mesa.

- Para isolar o nome de um lugar anteposto à data:

Salvador, 13 de fevereiro de 2006.

Há alguma restrição quanto ao emprego da vírgula?

O uso da vírgula obedece às seguintes restrições: não se deve empregá-la entre o sujeito e o predicado e entre o verbo e seus complementos. Assim, no anúncio abaixo, na frase "Respeito é bom", não se poderia separar o sujeito **Respeito** do predicado **é bom**. Também na frase "E o meio ambiente agradece", não se deve separar o sujeito o **meio ambiente** do predicado **agradece**.

A Votorantim Celulose e Papel mantém em todas as suas ações, dia após dia, o respeito ao meio ambiente e ao ser humano. Atua sempre em busca da prevenção e redução dos impactos ambientais de suas operações, com a aplicação de tecnologias modernas e melhoria dos processos em suas unidades florestais e industriais. Para isso conta com o compromisso sério de seus profissionais.

Mais do que uma atitude, a preservação do meio ambiente é um dos resultados de uma gestão responsável e sustentável. Um compromisso com o futuro, das próximas gerações, com a renovação da vida, com as belezas e riquezas do nosso planeta. Um compromisso que a VCP tem o orgulho de preservar.

ABRIL: MÊS DO MEIO AMBIENTE.

Respeito é bom. E o meio ambiente agradece.

VCP. PRESENTE RESPONSÁVEL. FUTURO SUSTENTADO.

Votorantim
Celulose e Papel
www.vcp.com.br

(Carta Capital, nº 296.)

EXERCÍCIOS

Leia esta tira.



(Bill Waterson. *Criaturas bizarras de outro planeta!*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2008, p.12.)

1. Compare estas frases interrogativas empregadas no primeiro quadrinho:

Adivinha que horas são!
Que horas são?

Por que uma delas apresenta ponto de interrogação e a outra não?

Porque a frase "Que horas são?" é interrogativa direta, enquanto a outra frase é uma interrogativa indireta. Professor: Comente com os alunos que, nesse caso, a frase poderia também apresentar ponto no final.

2. Nas frases ditas por Calvin no 3º quadrinho, o que o ponto de exclamação indica?
Indica o estado emocional do menino naquela situação: alegre, animado, entusiasmado, ansioso.
3. Observe o emprego da vírgula no 1º quadrinho da tira e responda: Por que a palavra Calvin está separada por vírgula?
Porque ela exerce na frase a função de vocativo.
4. Calvin diz que se mata de rir das cartas de velinhos que se sentem abandonados pelos filhos.
 - a) Levante hipóteses: Esse tipo de carta publicada em jornal costuma provocar o riso em seu público leitor?
Provavelmente não.
 - b) Considerando a situação, qual é a intenção de Calvin ao afirmar isso?
Como o menino foi enganado pelo pai, ele planeja vingar-se dele no futuro, não lhe escrevendo, nem telefonando, nem o visitando.
5. Do texto a seguir foram suprimidas as vírgulas e outros sinais de pontuação. Reescreva-o, empregando os sinais de pontuação onde for conveniente. Professor: Se julgar conveniente, faça este exercício oralmente.

Dois homens se encontram
— Epa! Mas há quanto tempo!
— Vinte e sete dias, 14 horas e dezessete minutos.
— O quê?
— Que não nos vemos.
— Ah. Mas como é? Começando a esfriar, né?
— Vinte e um graus e um décimo.
— Mas eu não perguntei a temperatura.
— Você disse "começando a esfriar". Eu confirmei. A temperatura é de...
— Mas você leva tudo ao pé da letra.
— Que letra?
— Como, que letra?
— Nem todas as letras têm pé. O "O" por exemplo não tem pé. O "M" tem três pés. O "X" tem dois pés e dois braços.
— Olhe, você vai me desculpar. Eu estou meio apressado.

(Luís Fernando Veríssimo. *Novas comédias da vida privada*. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 162.)



6. Reescreva o poema a seguir, pontuando-o adequadamente.

Barra e farra

De repente a gente briga
Fica pê da vida e se separa
Depois volta
Flores perdão beijos
A guerra do amor
Tem sua lógica sua farra
A trégua compensa a barra

(Ulisses Tavares. *Diário de uma paixão*. São Paulo: Geração Editorial, 2003.
© Ulisses Tavares.)



A pontuação

NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto, de Elza Beatriz:

Pontuação

Na interrogação me enroscro
num caracol sem saída?
Na vírgula me sento um pouco
e descanso, pensativa.
Na exclamação dou um pulo
fico na ponta dos pés!
No ponto e vírgula me escorrego
e quase paro; mas ando.
Marco passo nos dois-pontos
e nesta pausa me explico.
No travessão me espreguiço
e deitado presto serviço.
Nas reticências me espalho
vou muito além do que eu falo...
Mas é do ponto que gosto,
termino e me encosto.



(In: Elias José. *A poesia pede passagem – Um guia para levar a poesia às escolas*. São Paulo: Paulus, 2003. p. 80.)

1. O poema é construído a partir de referências aos sinais de pontuação e ao papel que eles exercem nos enunciados escritos. Observe que o eu lírico, ao mesmo tempo que comenta certos sinais, também os emprega.

O ponto de interrogação, a vírgula, o ponto de exclamação, o ponto e

- a) Quais são os sinais de pontuação comentados no poema? vírgula, o dois-pontos, o travessão, as reticências e o ponto.
- b) Desses, quais não foram empregados no poema? O dois-pontos e o travessão.
- c) Que efeito o emprego dos sinais comentados provoca no poema?

O emprego dos sinais demonstra de forma concreta o comentário feito a respeito deles.

2. Em relação aos versos que se referem ao ponto de interrogação, responda:

- a) O que a palavra **caracol** sugere? Sugere a forma espiral desse sinal de pontuação.
- b) O que significa a expressão **caracol sem saída**?

Usada como trocadilho com *beco sem saída*, a expressão dá a entender que empregamos o ponto de interrogação para expressar nossas dúvidas sobre as coisas ou quando nos encontramos em dificuldades e buscamos uma saída.

3. Para tratar da vírgula são empregadas as palavras **me sento**, **descanso** e **pensativa**. O que elas sugerem quanto ao papel que a vírgula exerce na sequência dos enunciados escritos?

Sugerem que a vírgula representa uma pausa para descanso e para reflexão; a vírgula nos leva a prestar mais atenção em determinadas palavras ou partes da frase.

4. Observe o modo como o ponto de exclamação foi caracterizado.

A palavra *pulo* expressa surpresa, que é também a ideia expressa pelo ponto de exclamação.

- a) Que relação de sentido há entre esse sinal de pontuação e a palavra **pulo**?
- b) O que a expressão **fico na ponta dos pés** sugere?

Sugere a forma visual desse sinal: um traço sobre um ponto.

Para que serve a pontuação?

A linguagem verbal não é constituída apenas de palavras. Na fala, há outros elementos que participam da interação verbal e tornam mais preciso o sentido do que falamos. É o caso, por exemplo, da entonação, dos gestos, da expressão facial, da ênfase dada a algumas palavras, do ritmo da fala, etc. Como transpor todos esses recursos para a linguagem escrita?

A pontuação cumpre, até certo ponto, esse papel, tornando mais claro e preciso o sentido dos textos.

5. Compare a caracterização do ponto e vírgula com a da vírgula e do ponto. Em que o emprego desses sinais difere?

A vírgula significa uma pausa para descanso e reflexão, enquanto o ponto e vírgula significa uma pausa maior, quase uma parada, e o ponto, uma parada definitiva, pois é o fim da frase.

6. Em relação ao dois-pontos:

Resposta pessoal. Sugestão: Vou devagar, prestando atenção.

- a) O que pode significar, no contexto, a expressão **marco passo**?
b) Que palavra do texto traduz a função desse sinal de pontuação? Por quê?

A palavra *explico*, pois o dois-pontos geralmente é seguido de uma explicação relativa a algo que foi expresso anteriormente.

7. A propósito do travessão, responda:

O fato de esse sinal ser um traço na horizontal dá ideia de se estar deitado, com preguiça.

- a) Que relação há entre esse sinal e as palavras **me espreguiço** e **deitado**?
b) Que tipo de “serviço” se pode prestar com o emprego desse sinal?

O travessão introduz um enunciado – um comentário ou uma explicação extra – que não pertence ao corpo do texto principal.

8. Ao mencionar as reticências, o poema destaca um dos papéis mais importantes desse sinal. Qual é ele? *O papel de ir além, ou seja, sugerir sentidos, sem torná-los explícitos no texto.*

9. Ao tratar dos sinais de pontuação, o eu lírico os associa ao seu próprio trabalho com a linguagem no momento de criação do poema.

É um trabalho difícil, cheio de surpresas, de dificuldades, de paradas, de momentos de reflexão e de relaxamento, de jogo com as palavras, etc.

- a) Considerando os diferentes movimentos sugeridos pelos sinais de pontuação, como você caracterizaria o trabalho de escritura do poema?
b) Por que o ponto é o sinal que parece mais agradar ao eu lírico?

Porque é o sinal que significa o fim do trabalho, a obra concluída.

Como surgiram os principais sinais de pontuação?

Surgiram no início do império Bizantino (330 a 1453). Mas sua função era diferente das atuais. O que hoje é ponto final servia para separar uma palavra da outra. Os espaços brancos entre palavras só apareceram no século VII, na Europa. Foi quando o ponto passou a finalizar a frase. O ponto de interrogação é uma invenção italiana, do século XIV. O de exclamação surgiu no século XIV. Os gráficos italianos também inventaram a vírgula e o ponto e vírgula no século XV (este último era usado pelos antigos gregos, muito antes disso, como sinal de interrogação). Os dois-pontos surgiram no século XVI. O mais tardio foi a aspa, que surgiu no século XVII.

(Superinteressante, jun. 1997)

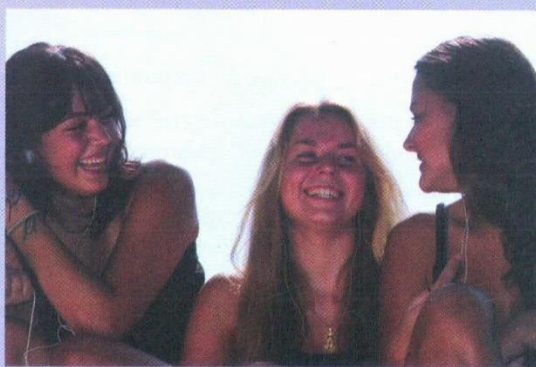
Semântica e discurso

1. Um poeta, muito astuto, fez em versos uma declaração de amor para três garotas que estavam apaixonadas por ele — Soledade, Lia e Iria —, de um modo que contentava todas elas. Conforme a pontuação que cada uma empregasse na leitura, o poeta afirmava que amava ou Soledade, ou Lia, ou Iria. Eis o poema:

Três belas que belas são
Querem por minha fé
Eu diga qual delas é
Que adora meu coração.

Se consultar a razão,
Digo que amo Soledade
Não Lia, cuja bondade
Ser humano não teria
Não aspiro à mão de Iria
Que não tem pouca beldade.

(Questão adaptada de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite, op. cit., p. 85.)



Stockper/Image Plus

Pontue a 2ª estrofe, empregando apenas ponto, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo que o poeta afirme que:

- a) ama Soledade e não as outras garotas; Se consultar a razão, / Digo que amo Soledade. / Não Lia, cuja bondade / Ser humano não teria. / Não aspiro...
- b) ama Lia e não as outras duas; Se consultar a razão, / Digo que amo Soledade? / Não! Lia, cuja bondade / Ser humano não teria. / Não aspiro...
- c) ama Iria e não Soledade e Lia. Se consultar a razão, Digo que amo Soledade? / Não. Lia, cuja bondade / Ser humano não teria? / Não! Aspiro à mão de Iria, / Que não tem pouca beldade.

2. Leia esta frase:

O menino andava no meio do bosque.

Reescreva essa frase, acrescentando a ela a palavra **silencioso** de modo que essa palavra represente:

- a) uma característica do bosque; O menino andava no meio do bosque silencioso. / O menino andava no meio do silencioso bosque.
- b) uma característica permanente do menino; O menino silencioso andava no meio do bosque.
- c) uma característica momentânea do menino; Silencioso, o menino andava no meio do bosque. / O menino, silencioso, andava no meio do bosque.
- d) uma característica do modo como o menino andava. O menino andava silencioso no meio do bosque.

3. Leia esta frase:

Você tem uma linda filha moça.

Explique a mudança de sentido que ocorreria nessa frase se fosse colocada uma vírgula depois da palavra **filha**. Sem a vírgula, a palavra *moça* é um adjetivo que caracteriza o substantivo *filha*, ou seja, é uma filha jovem. Entretanto, se isolarmos com vírgula a palavra *moça*, ela passa a identificar o interlocutor, ou seja, a pessoa com quem o locutor está falando (uma moça).

4. Leia a frase a seguir. Depois, reescreva-a, pontuando-a de acordo com as situações dadas abaixo. Mas atenção: não mude a ordem das palavras na frase.

O cachorro desapareceu não está no quintal

- a) Uma mãe entra em casa e dá a notícia do desaparecimento do cachorro, com calma. O cachorro desapareceu. Não está no quintal.
- b) Uma pessoa afirma que o cachorro desapareceu e outra questiona o desaparecimento do cachorro. – O cachorro desapareceu. / – Não está no quintal?
- c) Uma pessoa nega o desaparecimento do cachorro. O cachorro desapareceu não. Está no quintal.
- d) Uma pessoa pergunta sobre o desaparecimento do cachorro e outra o nega. – O cachorro desapareceu? / – Não. Está no quintal.
- e) Uma pessoa questiona outra sobre o desaparecimento do cachorro. O cachorro desapareceu? Não está no quintal?
- f) Seu irmãozinho, que adora o cachorro, vem avisar que ele desapareceu. O cachorro desapareceu!!! Não está no quintal!!!

Divirta-se

Resolva, se puder:

O primeiro-ministro

Um rei queria livrar-se do seu primeiro-ministro. Colocou dois pedaços de papel num chapéu e disse ao ministro para escolher um. Se no papel estivesse escrito “Vá”, o ministro deveria ir embora. Se no papel estivesse escrito “Fique”, o ministro continuaria na sua posição. Para assegurar-se de que ele iria embora, o rei escreveu “Vá” nos dois papéis. Entretanto, o ministro conseguiu ficar. Como ele conseguiu?

(Heliana Brandão e Maria das Graças V. G. Froeseler. *O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades*. Belo Horizonte: Leitura, 1997. p. 75.)



O ministro pegou um dos papéis e o queimou sem olhar. Disse então ao rei que visse no outro papel o que estava escrito. O rei foi obrigado a ficar com o ministro, para não denunciar o que havia feito.

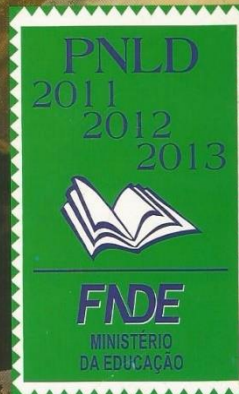
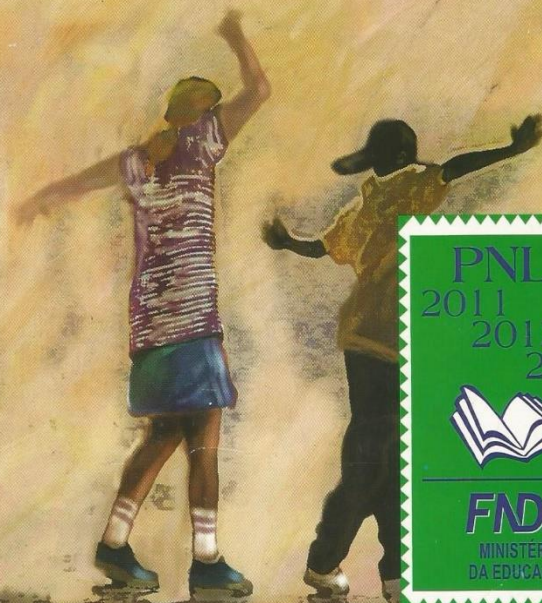
Magda Soares

PORTUGUÊS 6^o ano

UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO

MANUAL DO
PROFESSOR

Componente curricular:
LÍNGUA PORTUGUESA



VENDA PROIBIDA

CÓDIGO DO LIVRO: TIPO:
24974C0124 M

 Moderna

Língua oral - Língua escrita



- ① Recorde uma das frases de mãe:

“Já tomou o remédio?”

- ◆ Veja um exemplo de situação em que seria possível uma mãe usar esta frase:

O filho tem de tomar um remédio toda noite. Ele está se preparando para dormir, a mãe pergunta:

— Já tomou o remédio?

- ◆ Imagine uma situação em que a mãe usaria esta frase escrita assim:

Já tomou o remédio!

Respostas pessoais.

- ② Na língua oral, essas frases seriam **faladas** de forma diferente, em cada uma das situações.

- ◆ **Fale** cada uma destas frases, prestando atenção nas diferenças de entoação:

- Já tomou o remédio?
- Já tomou o remédio!

- ③ Recorde esta frase de mãe que aparece no texto:

“Você vai chegar atrasado.”

- ◆ Compare com:

- Você vai chegar atrasado!
- Você vai chegar atrasado?

- ◆ Imagine que o filho perdeu a hora e está se apressando depressa para sair para a escola.

Indique como seria escrita a frase em cada uma das situações seguintes:

- a. A mãe não sabe a que hora exatamente a aula começa.
Você vai chegar atrasado?
- b. A mãe sabe que a escola não se importa muito com atrasos.
Você vai chegar atrasado.
- c. A mãe sabe que a escola não permite a entrada de aluno atrasado.
Você vai chegar atrasado!

4 Na língua oral, essas frases seriam **faladas** de forma diferente, em cada uma das situações.

◆ **Fale** cada uma destas frases, prestando atenção nas diferenças de entoação:

- Você vai chegar atrasado.
- Você vai chegar atrasado?
- Você vai chegar atrasado!

5 Recorde esta outra frase de mãe:

“Tem de comer tudo.”

◆ Imagine quem seria o autor da frase, se ela estivesse escrita assim:

Tem de comer tudo?
O filho.

6 Fale as duas frases, prestando atenção nas diferenças de entoação:

Tem de comer tudo.
Tem de comer tudo?

7 Pense, discuta com seu professor e os colegas:

Para que servem estes três sinais de pontuação — o ponto, a interrogação, a exclamação? Para dar pistas sobre a **situação** em que a frase foi falada (quem falou, para quem falou, por que e para que falou), e para representar o **modo** como a frase foi falada (a entoação).

5 Leitura oral



Com a orientação do professor, vocês vão ler oralmente o texto: cada um deve ler duas ou três frases.

A turma deve prestar atenção na leitura de cada colega e avaliar se ele leu oralmente as frases com a entoação adequada.

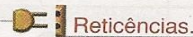
- 6) Recorde o início do texto: a conversa com os amigos fez Romeu descobrir que seu pai era diferente. Por que Romeu pensa que seu pai é diferente dos outros pais?
Não tem carro, anda de ônibus; sai tarde para trabalhar; usa roupa muito diferente para trabalhar.
- 7) Em sua opinião: **só** o pai de Romeu é diferente, ou cada pai é diferente dos outros pais?
Resposta pessoal.

Língua oral - Língua escrita



- 1) Recorde o título do texto:

Terno, macacão ou...



Recorde também as questões 3 e 4 de Interpretação Escrita.

Conclua:

O que é que as reticências indicam, no título do texto?
Indicam que a ideia não está completa, que o leitor deve completá-la com sua imaginação.

- 2) Observe outro uso das reticências no texto e compare com o trecho modificado:

No texto

Trecho modificado

“ROMEU — O meu pai vai trabalhar cedo também.
 AMIGO — Que horas? Às nove?
 ROMEU — Não...
 AMIGA — Às oito?
 ROMEU — Não...
 AMIGO — Às sete?
 ROMEU — Também não...”

ROMEU — O meu pai vai trabalhar cedo também.
 AMIGO — Que horas? Às nove?
 ROMEU — Não!
 AMIGA — Às oito?
 ROMEU — Não!
 AMIGO — Às sete?
 ROMEU — Também não!

- a. Como se sente Romeu, quando sua fala, na escrita, é representada assim:

Não... ?

Indeciso, hesitante, sem coragem de dar a resposta; ou: misterioso, para que os amigos tentem descobrir.

- b. Como estaria se sentindo Romeu se sua fala fosse representada, na escrita, assim:

Não! ?

Decidido, seguro, resolvido a dar a resposta.

- c. Na língua oral, Romeu nãoalaria do mesmo jeito esses dois “nãos”.

- ◆ **Leia em voz alta** os dois trechos dos quadros, prestando atenção na diferença de entoação, quando você fala **Não...** e **Não!**

- ③ Observe como o “não” é escrito de duas formas diferentes, neste outro trecho do diálogo:

“AMIGO E AMIGA — Isso não é cedo!
ROMEU — Não?
AMIGO — Não!”

- a. **Fale** esses dois “nãos”, prestando atenção na diferença de entoação.
- b. Que dúvida Romeu tem, quando fala **Não?** ?
A dúvida sobre se dez horas é ou não é cedo.
- c. Que certeza o Amigo tem, quando fala **Não!** ?
A certeza de que dez horas não é cedo.

Leitura oral



Com a orientação do professor, escolham dois meninos e uma menina para representarem os três amigos.

Os três escolhidos devem ir para a frente da sala e ler oralmente o diálogo, como se fosse um teatro.

Ao final, a turma avalia se a leitura foi feita dando às frases a entoação adequada, indicada pelos sinais de pontuação: reticências, interrogação, exclamação.

Se quiserem, repitam a leitura oral dialogada, escolhendo outros colegas para representar os três amigos.

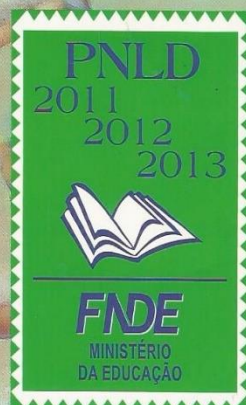
Magda Soares

PORTUGUÊS 7^o ano

UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO

MANUAL DO
PROFESSOR

Componente curricular:
LÍNGUA PORTUGUESA



VENDA PROIBIDA

CÓDIGO DO LIVRO: 24974C0125 TIPO: M

 Moderna

- ③ Você também pode inventar palavras com o sufixo **-nte** para caracterizar, com humor, certas pessoas:
- Como você poderia referir-se a um colega que **mexe** e **remexe** em tudo, na sala de aula?
 - Um bom professor que **repreende** os alunos a todo momento é um professor competente, mas... [Complete, criando a palavra que faz a rima.]

⑤ Língua oral - Língua escrita



Com a orientação do professor, realizem as atividades abaixo.

- ① Na questão 1 de Interpretação Oral, vocês compararam estas duas frases:
- “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.
- ◆ Façam de novo a comparação, mas agora **falando**, não lendo: alguns de vocês vão **falar** as frases, e todos devem prestar atenção na diferença de entoação.
- ② Se o autor quisesse reforçar seu espanto diante do fato de um médico psicanalista escrever livro sobre adolescência, poderia usar mais de um ponto de exclamação: Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!
- ◆ Alguns de vocês vão **falar** estas duas frases — prestem atenção na diferença de entoação:
- “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!

- ③ Se a frase fosse uma pergunta, seria escrita assim:
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?
 - ◆ Alguns de vocês vão **falar** estas três frases — prestem atenção nas diferenças de entoação:
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.
 - “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?
- ④ A frase poderia ser escrita assim, se o autor quisesse expressar surpresa diante do fato de um médico psicanalista escrever um livro sobre adolescência:
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?!
 - ◆ Alguns de vocês vão **falar** estas duas frases — prestem atenção na diferença de entoação:
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência? (Apenas uma pergunta.)
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?! (Demonstra espanto e surpresa.)
- ⑤ Voluntários vão falar uma das cinco frases abaixo: cada um escolhe a frase que preferir. Os colegas ouvem, prestando atenção na entoação, e em seguida dizem que sinal ou sinais de pontuação devem estar ao final da frase na forma escrita.
- Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência.
 - “Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!”
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência!!!
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?
 - Médico psicanalista escreve livro sobre adolescência?!

6 Concluem:

- a. Na **língua oral**, como o **ouvinte** fica sabendo se a frase que **falamos** é uma declaração, ou uma pergunta, ou uma manifestação de algum espanto, ou de muito espanto, ou de surpresa?
- b. Na **língua escrita**, como o **leitor** fica sabendo se a frase que **escrevemos** é uma declaração, ou uma pergunta, ou uma manifestação de algum espanto, ou de muito espanto, ou de surpresa?

Reflexão sobre a língua

ABE

Para responder às questões, você precisa ter algumas informações sobre o autor do texto e seu livro — leia o que diz a quarta capa do livro:



FERNANDO RABELO



Fernando Almada, publicitário e poeta, relata neste livro os trechos marcantes de sua adolescência. Em contato com as memórias do autor, você vai entender um pouco mais a cabeça dos cinquentões. E, por tabela, a sua também.

Língua oral - Língua escrita



Com a orientação do professor, realizem as atividades a seguir.

① Se, na primeira estrofe do poema, o poeta tivesse usado *pontos* em vez de *vírgulas*, o ritmo e a entoação, na leitura, seriam diferentes e o sentido dos versos também seria diferente.

a. Comparem a forma como a estrofe está escrita no poema com a forma em que ela aparece abaixo:

Clara passeava no jardim com as crianças.
O céu era verde sobre o gramado.
A água era dourada sob as pontes.
Outros elementos eram azuis, róseos, alaranjados.
O guarda-civil sorria. Passavam bicicletas.
A menina pisou a relva para pegar um pássaro.
O mundo inteiro, a Alemanha, a China, tudo era tranquilo
em redor de Clara.

b. Um de vocês vai reler, em voz alta, a primeira estrofe tal como ela aparece no poema; outro de vocês vai ler a estrofe tal como ela foi apresentada acima. Prestem atenção na diferença de ritmo e de entoação nas duas leituras.

c. O leitor percebe, de forma diferente, os fatos enumerados na primeira estrofe, conforme eles sejam apresentados separados por vírgulas ou por pontos.

• Qual é a diferença?

Com o uso das vírgulas, o leitor percebe os fatos sucedendo-se em continuidade, ininterruptamente, encadeados; com o uso de pontos, cada fato se torna independente dos demais, cada fato é apresentado isoladamente, sem conexão com os demais.

- 2 Observem, nos dois primeiros versos da segunda estrofe, as frases grifadas:

“As crianças olhavam para o céu: não era proibido.”

“A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.”

- a. Alguns de vocês vão ler em voz alta as duas formas de cada verso, apresentadas abaixo. Prestem atenção na entoação.

“As crianças olhavam para o céu: não era proibido.”

As crianças olhavam para o céu: não era proibido!

“A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo.”

A boca, o nariz, os olhos estavam abertos. Não havia perigo!

- b. Comparem:

- O poeta **declara**: Não era proibido. Não havia perigo.
- O poeta estaria **exclamando**: Não era proibido! Não havia perigo!

No poema, o poeta não exclama, ele **declara** que não era proibido, que não havia perigo: por quê? **Respostas pessoais. Alternativa provável: O certo, para o poeta, é não ser proibido, não haver perigo, por isso não há razão para exclamar, isto é, para mostrar surpresa, admiração.**

- 3 Observem esta frase do penúltimo verso do poema:

“Mas passeava no jardim, pela manhã!!!”

- a. Alguns de vocês vão ler em voz alta a frase nas três formas abaixo; prestem atenção na diferença de pontuação e de entoação.

- O poeta **exclama, com ênfase**:

“Mas passeava no jardim, pela manhã!!!”

- O poeta estaria **exclamando**, sem ênfase:

Mas passeava no jardim, pela manhã!

- O poeta estaria apenas **declarando**:

Mas passeava no jardim, pela manhã.

- b. Por que essa frase, para o poeta, é uma exclamação enfática e não uma simples exclamação ou apenas uma declaração? *Respostas pessoais. Uma possibilidade: Causa grande admiração que, num tempo antigo, as pessoas passeassem em jardins, coisa que já não acontece no tempo em que o poeta escreve o poema.*
- c. Observem que o último verso do poema é também uma exclamação com ênfase:

“Havia jardins, havia manhãs naquele tempo!!!”

- No tempo em que o poeta escreveu o poema, e também hoje, ainda há jardins e manhãs... Por que, para o poeta, essa frase é uma exclamação enfática? *Respostas pessoais. Uma alternativa: Porque causa grande admiração que, num tempo antigo, as pessoas tenham tido possibilidade (tempo, condições, disponibilidade) de passear em jardins, pela manhã.*
- ④ Mesmo quando lemos silenciosamente um poema, percebemos, na nossa mente, o som dos versos, o ritmo, a entoação das frases. A composição em versos e os sinais de pontuação são recursos para levar o leitor a perceber, mesmo numa leitura silenciosa, o aspecto sonoro do poema.

Verifiquem como isso é verdade: cada um de vocês vai agora ler silenciosamente todo o poema, prestando atenção em como a mente percebe o som dos versos, o ritmo e a entoação.

Em seguida, troquem suas impressões sobre essa experiência.

- 3 A língua oferece diferentes formas para expressar que um fato acontece antes de outro; observe:

Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa.

Depois que cumpri meus afazeres voltei para casa.

Assim que cumpri meus afazeres voltei para casa.

Logo que cumpri meus afazeres voltei para casa.

Mal cumpri meus afazeres voltei para casa.

- ◆ Acrescente às frases abaixo uma outra frase que expresse o que aconteceu **antes** do fato indicado na última coluna, escolhendo, entre as formas acima, a que lhe pareça mais adequada a cada caso.

Observe o exemplo e escreva suas frases em seu caderno.

<i>Exemplo:</i>	Mal escurece	as luzes da rua se acendem.
a.?.....	vou descansar vendo tevê.
b.?.....	a turma se pôs a conversar.
c.?.....	ele voltou a praticar esportes.
d.?.....	parou de chover.
e.?.....	todo mundo começou a aplaudir.

Língua oral - Língua escrita



Com a orientação do professor, realizem as atividades abaixo.

- 1 Observem, de novo, a primeira frase da crônica:

“Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa.”

Comparem com:

Depois de cumprir meus afazeres, voltei para casa.

- a. Um de vocês vai ler em voz alta as duas frases; prestem atenção na diferença de melodia, de ritmo.
- b. Há, entre as duas frases, uma diferença de melodia, de ritmo, mas também uma diferença de sentido: em uma das duas frases o **quando** a pessoa voltou para casa é mais realçado — em qual das duas?
- c. Concluam: qual é a função da vírgula na segunda frase?

② Comparem:

Depois de cumprir meus afazeres voltei para casa.

Voltei para casa depois de cumprir meus afazeres.

- ◆ A mudança na ordem de apresentação dos fatos altera também a ênfase atribuída a cada um. A qual dos dois fatos o autor da crônica dá mais ênfase?

Ao fato de ter cumprido seus afazeres. A informação ou ideia apresentada em primeiro lugar é mais realçada.

③ As duas frases abaixo são iguais, só se distinguem pelo uso, na segunda, de um sinal: a vírgula.

Entretanto, não é preciso ler as frases em voz alta para perceber, na segunda, a pausa marcada pela vírgula: lendo silenciosamente as duas frases, percebemos, na nossa mente, a diferença de ritmo e de sentido entre elas.

- ◆ Leiam silenciosamente e comparem:

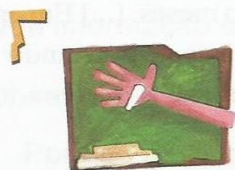
Voltei para casa depois de cumprir meus afazeres.

Voltei para casa, depois de cumprir meus afazeres.

- ◆ Concluam: que informações o uso da vírgula dá ao leitor que lê silenciosamente? A vírgula informa que há uma pequena suspensão do sentido, depois de apresentado o primeiro fato, e que é ao primeiro que o autor dá mais ênfase.

④ Seguindo os exemplos das questões anteriores, combinem, de pelo menos duas formas diferentes, as frases de cada dupla abaixo: variem a ordem de apresentação das frases e o emprego ou não da vírgula.

Escolham um colega para escrever as frases no quadro-de-giz.



a. iria para cima do telhado quente sol se tivesse liberdade de movimentos

b. os guarda-chuvas aparecem sempre que chove

Respostas pessoais.