

MARÍLIA ROSANA BAIO FABRÍCIO

**OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
uma abordagem reflexiva**

ASSIS

2016

MARÍLIA ROSANA BAIO FABRICIO

**OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
uma abordagem reflexiva**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Soares da Costa

Bolsista: CAPES

ASSIS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

F126s Fabricio, Marília Rosana Baio
Os sinais de pontuação no ensino fundamental: uma abordagem reflexiva / Marília Rosana Baio Fabricio. Assis, 2016.
121 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras
de Assis – Universidade Estadual Paulista.
Orientador: Dr. Daniel Soares da Costa

1. Língua portuguesa - Pontuação. 2. Ensino fundamental.
3. Língua portuguesa - Gramática. 4. Livros didáticos. I. Título.

CDD 469.5

MARILIA ROSANA BAIO FABRICIO

OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
uma abordagem reflexiva

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Assis para a obtenção do título de Mestrado Profissional em LETRAS (Área de Conhecimento: LINGUAGENS E LETRAMENTOS)

Data da Aprovação: 20/12/2016

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: Prof. Dr. Daniel Soares da Costa - UNESP/ARARAQUARA



Membros: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa - UNESP/ARARAQUARA



Profa. Dra. Gesiane Monteiro Branco Folkis - USC/BAURU

A Lucas Kwast de Andrade, meu companheiro no conhecimento e na vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por iluminar continuamente o meu caminho e ser a força propulsora da minha vida.

À UNESP, Campus de Araraquara e de Assis, e à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela oportunidade de realizar este mestrado, e aos professores do PROFLETRAS, que me instigaram a ampliar meu horizonte intelectual; de forma especial ao meu orientador, Prof. Dr. Daniel Soares da Costa, que me mostrou a importância do planejamento, da paciência e da persistência.

À prof.^a Dr.^a Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho, que participou de meu exame de qualificação; prof.^a Dr.^a Gesiane Monteiro Branco Folkis, participante da minha defesa; e prof.^a Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa, presente em ambos os eventos. As sugestões e contribuições de todas foram essenciais para prosseguimento deste trabalho.

Aos meus colegas do PROFLETRAS, que guardarei na lembrança com muito carinho: Ângela, Artur, Camila, Gerson, Isabel, Larissa, Michelle, Mônica, Patrícia, Renata, Roseli, Washington e Wilton. Agradeço particularmente às amigas Aline, Maria Fernanda, Solange e Valmira, com quem tive mais contato e que sempre foram minha fonte de motivação e inspiração nos momentos mais difíceis.

A todos que me apoiaram de alguma forma: meus pais, meus familiares, meu noivo e seus pais, além de diversos amigos de perto e de longe.

Estudar sem pensar é inútil. Pensar sem estudar é perigoso.
(Confúcio)

FABRICIO, Marília Rosana Baio. **Os sinais de pontuação no ensino fundamental: uma abordagem reflexiva.** 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

RESUMO

Este trabalho pretende analisar o ensino dos sinais de pontuação no segundo ciclo do ensino fundamental (de 6º ao 9º ano) e propor uma prática de ensino mais reflexiva na sala de aula. Inicialmente, apresentaram-se as definições de pontuação de acordo com diferentes gramáticos e linguistas e, em seguida, houve uma discussão epilinguística sobre o assunto, na qual se pode perceber que o modo como esse tema vem sendo trabalhado, com um viés essencialmente normativo, não tem sido exitoso, assim como outros assuntos tratados da mesma maneira. Uma análise de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa, utilizados em escolas de todo o país e indicados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), ilustram a prática citada anteriormente. Em vista disso, foram pesquisadas e elaboradas atividades que tratam do ensino de pontuação de uma forma mais reflexiva e intuitiva, utilizando padrões para o ensino e sendo dirigidas aos 6ºs e 7ºs anos, com o intuito de contribuir com o ensino-aprendizagem desse ciclo escolar.

Palavras-chave: Sinais de pontuação. Ensino. Gramática. Livro didático.

FABRICIO, Marília Rosana Baio. **The punctuation marks in Elementary Education: a reflective approach.** 2016. 121 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Language Studies). – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2016.

ABSTRACT

This research intends to analyze the teaching of punctuation marks in Portuguese classes, from the 6th to the 9th years of Elementary Education, in order to propose a more reflective teaching practice in the classroom. Firstly some definitions of punctuation and their use were presented, according to different grammarians and linguists, and, then, there was a discussion on the subject, based on the language and its contexts of use. With that discussion, it was possible to notice that the punctuation marks have been taught in an essentially normative manner, without success, as well as other issues have been had the same approach. A suitable example of that normative teaching of punctuation is the analysis of two collections of Portuguese language textbooks indicated by the Ministry of Education and Culture (MEC), used by teachers and students in Brazilian public schools. Taking that analysis into account, activities about the teaching of punctuation were researched and prepared in a more reflective and intuitive way, according to some learning standards, and with the aim to be applied to 6th and 7th year students of Elementary Education, in order to contribute to the teaching and learning processes of those school years.

Keywords: Punctuation. Teaching. Grammar. Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação da coleção “Português: Linguagens”	60
Figura 2 – Quadro esquemático das características da coleção “Português: Linguagens”	61
Figura 3 – Atividade referente ao “parágrafo”	62
Figura 4 – Continuação das atividades sobre o “parágrafo” e conteúdo “tipos de frases”	63
Figura 5 – Início do estudo do diálogo	65
Figura 6 – Continuação da fábula	65
Figura 7 – Glossário e análise do diálogo	66
Figura 8 – Continuação da análise do diálogo e exercícios	68
Figura 9 – Início de um texto que introduz o assunto “pontuação”	69
Figura 10 – Continuação do texto e sua análise	70
Figura 11 – Continuação da análise e conceituação da “pontuação”	72
Figura 12 – Continuação da conceituação de “pontuação”	73
Figura 13 – Conceituação do uso da “vírgula”	75
Figura 14 – Exercícios sobre “pontuação”	76

Figura 15 – Continuação dos exercícios sobre “pontuação” e a análise do assunto na construção do texto	78
Figura 16 – Continuação dos exercícios sobre “a pontuação na construção do texto”	79
Figura 17 – Início da análise da pontuação na “Semântica e discurso”	80
Figura 18 – Continuação dos exercícios sobre “Semântica e discurso”	80
Figura 19 – Análise do texto “O testamento” - “Semântica e discurso”	82
Figura 20 – Análise de um poema - “Semântica e discurso”	83
Figura 21 - Apresentação da coleção “Tecendo Linguagens”	84
Figura 22 – Quadro esquemático das características da coleção “Tecendo Linguagens”	85
Figura 23 – Apêndice gramatical sobre a “pontuação” da coleção “Tecendo Linguagens”	86
Figura 24 - Continuação do apêndice gramatical sobre a “pontuação” da coleção “Tecendo Linguagens”	87
Figura 25 - Continuação do apêndice gramatical sobre a “pontuação” da coleção “Tecendo Linguagens”	88
Figura 26 – Finalização do apêndice gramatical sobre a “pontuação” da coleção “Tecendo Linguagens”	89
Figura 27 – Exercícios sobre a “pontuação”	89
Figura 28 – Continuação dos exercícios sobre “pontuação”	90

Figura 29 – Atividades sobre o uso da “vírgula”	90
Figura 30 – Continuação das atividades e conceituação do uso da “vírgula”, seguida de novas questões	91
Figura 31 – Estudo do vocativo	92
Figura 32 – Continuação dos exercícios sobre o vocativo	93
Figura 33 – Estudo da pontuação nas orações subordinadas adverbiais	93
Figura 34 – Quadro explicativo sobre o uso da vírgula em orações subordinadas adverbiais	94
Figura 35 – Continuação dos exercícios sobre as orações subordinadas adverbiais	95
Figura 36 – Piada “do Juquinha”	107
Figura 37 – 1ª piada para pontuar	108
Figura 38 – 2ª piada para pontuar	108
Figura 39 – Piadas para pontuar: “O amigo da onça” e “A sogra”	109
Figura 40 – 1ª mensagem para análise	114
Figura 41 – 2ª mensagem para análise	114
Figura 42 – 3ª mensagem para análise	115
Figura 43 – 4ª mensagem para análise	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – INAF: Evolução do Indicador	39
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 Fundamentação teórica: o que são os sinais de pontuação?	18
1.1 A pontuação nos documentos oficiais	18
1.2 Os sinais de pontuação nas gramáticas	23
1.2.1 Definição de gramática	23
1.2.2 Pontuação na perspectiva tradicional	25
2 Reflexões sobre o ensino de Gramática	38
2.1 O ensino de gramática	38
2.2 O ensino de pontuação	50
3 Metodologia	53
4 Análise do livro didático	56
4.1 Definição de livro didático e sua escolha pelas escolas	56
4.2 A pontuação nos livros didáticos	59
4.3 Análise de atividades referentes aos sinais de pontuação	60
4.3.1 Livro “Português: Linguagens”	60
4.3.2 Livro “Tecendo linguagens”	84
5 Proposta de intervenção	97
5.1 Estudo dos sinais de pontuação através de diálogos	98
5.2 Estudo do uso da vírgula	110
CONCLUSÃO	116
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Existentes desde o século II a.C., quando Aristófanos de Bizâncio introduziu o primeiro sistema de pontuação da história da escrita, os sinais de pontuação estão presentes em diversas gramáticas, sendo essenciais para quem lê e redige em Língua Portuguesa e atraindo cada vez mais o interesse de linguistas e estudiosos.

De modo geral as gramáticas tradicionais tratam a questão destacando importância do uso da pontuação enquanto sinais diferenciadores gráficos. No entanto, ainda não há um consenso entre os autores sobre vários aspectos relativos ao tema, inclusive referente às marcas que podem ser consideradas sinais de pontuação ou sobre o seu uso, pelo fato de já terem sido utilizadas com grande liberdade por escritores e editores (CAGLIARI, 2008, p. 202).

Esse uso variável refletiu-se no ensino dos sinais de pontuação, particularmente na Educação Básica que apresenta muitas falhas/dificuldade e mostra-se insuficiente para proporcionar aos alunos uma efetiva internalização do uso da pontuação e não consegue torná-los usuários eficientes nem da norma culta, ou da norma padrão da língua.

Segundo Possenti (1996, p. 19-20), o objetivo do ensino de português padrão do ponto de vista escolar é, especialmente, a aquisição de determinado grau de domínio da escrita e da leitura; porém, esse objetivo geralmente não é atingido, sendo que poucos alunos do segundo grau (atual ciclo dois do ensino fundamental) “executam esses dois tipos de atividade com frequência e naturalidade” (POSSENTI, 1996, p. 19).

Sendo assim, este trabalho pretende abrir discussão sobre o ensino atual dos sinais de pontuação nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, analisando sua importância no processo de produção de sentido e compreensão textual e, conseqüentemente, sua relevância para a escrita de textos coesos e coerentes.

O percurso para a realização desta dissertação inicia-se com a análise de dois documentos oficiais da educação básica em âmbito estadual e federal, a saber, o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), buscando-se verificar o

que, nesses documentos, se entende por sinais de pontuação e suas recomendações quanto ao ensino desse tópico.

Na mesma seção, serão abordadas as concepções tradicionais de pontuação abordadas por alguns renomados gramáticos (BECHARA, 2009; CINTRA E CUNHA, 2001; CIPRO NETO E INFANTE, 2003) e de linguistas (ABREU, 2003; BAGNO, 2011; CAGLIARI, 1989, 1999; ILARI, 1997; PERINI, 2010; POSSENTI, 1996), para caracterizar a pontuação sob o ponto de vista acadêmico e permitir a análise e avaliação da concepção didática apresentada nas gramáticas e nos livros didáticos em uso nas escolas públicas estaduais.

A segunda seção tem como objetivo apresentar uma discussão epilinguística e uma reflexão sobre o ensino de gramática, em especial da pontuação, na educação brasileira. Procura-se defender um ensino gramatical voltado para uma abordagem mais intuitiva por parte do aluno, já que um ensino pautado apenas no tradicional processo de memorização de regras e nomenclaturas, desprezando a pontuação enquanto elemento significativo na leitura e na produção textual, é muito prejudicial para os alunos. Conforme diz Possenti (1996, p. 30):

Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas ou sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.

Nesta seção, também será discutida as diferentes naturezas dos sinais de pontuação (prosódica, sintática e semântica) que, quando não são bem compreendidos, causam muitos equívocos e dificultam o trabalho dos profissionais do ensino de língua. Para a abordagem desses aspectos, foram consultados alguns trabalhos acadêmicos (BERNARDES, 2005; GUIMARÃES; LEAL, 2002; LIMA, 2003, entre outros).

A terceira seção que trata da metodologia utilizada é composta de três etapas: a pesquisa bibliográfica em livros, artigos e documentos oficiais referentes à pontuação; a análise de duas coleções de livros didáticos (PORTUGUÊS: LINGUAGENS; PROJETO TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA, ambos de 2012); e, por fim, a elaboração e adaptação de

propostas de atividades para o ensino dos sinais de pontuação nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, principalmente para os sextos, sétimos e oitavos anos, que levam em consideração a gramática na produção textual.

A penúltima seção é dedicada à análise de fragmentos referentes aos sinais de pontuação presentes em três coleções de livros didáticos utilizados na rede pública estadual de São Paulo. Para isso, foram consultados o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2014) e o Guia de Livros Didáticos PNLD (2014). Essa análise parte da hipótese de que eles propõem muitos conteúdos e exercícios que não são plenamente eficientes para o ensino aprendizagem dos sinais de pontuação.

A última seção apresenta uma proposta de intervenção e sugestão de exercícios referentes aos sinais de pontuação que poderão ser utilizados por professores de ensino fundamental II, principalmente dos 6ºs aos 8ºs anos, em suas aulas, momento em que o assunto é, geralmente, abordado. As atividades, sendo algumas delas retiradas ou adaptadas de materiais já existentes e outras elaboradas pelos pesquisadores desta dissertação, pretendem levar professor e aluno a refletirem sobre a gramática, inclusive sob a ótica textual, já que:

[...] (pode-se afirmar que) tudo o que é gramatical é textual e, vice-versa, que tudo o que é textual é gramatical. Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos para produzir o (s) efeito (s) de sentido que pretende sejam percebidos pelo ouvinte/leitor. (TRAVAGLIA, 2011, p. 41)

Foi trabalhado, nos exercícios propostos, o estudo de alguns dos sinais de pontuação utilizados pelos alunos e presentes em seus textos escolares: o ponto final (.), o ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!), os dois pontos (:), o travessão (—), as reticências (...), a vírgula (,) e as aspas (“”).

As informações e exercícios trabalhados com os alunos sobre os sinais de pontuação foram baseados ou retirados de vários materiais, dentre eles de duas aulas sobre o assunto, disponíveis no site Portal do Professor do MEC; do Projeto 77 (SMESP, 2007), desenvolvido pela Secretaria da Educação da cidade de São Paulo; e do Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores (BRASIL, 2001), realizado pela então denominada Secretaria da Educação Fundamental.

O conteúdo elaborado é destinado a alunos das séries iniciais do ensino fundamental II (6^{os} e 7^{os} anos), séries nas quais a pesquisadora já ministrou aulas e percebeu a dificuldade dos alunos em trabalhar com os sinais de pontuação, conteúdo introduzido no ensino fundamental I e cobrado no 7^o ano, na educação pública estadual paulista, através do Saesp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Nas avaliações do Saesp, o aluno de 7^o ano ou 6^a série (de acordo com a nomenclatura antiga) deve demonstrar competências de observação para identificar habilidades como: “H26 Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.)” e “H30 Identificar o discurso direto de uma personagem num enunciado de narrativa literária”, entre outros (SÃO PAULO, 2009, p. 40).

Observa-se porém, que a maioria dos estudantes observados apresentam dificuldades nas habilidades citadas acima, as quais deveriam dominar (pelo menos em parte) a partir do 6^o ano do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2011, p. 52-53). Uma má consequência resultante de um aprendizado insuficiente nessa fase escolar é a dificuldade que os alunos enfrentam ao chegarem nas séries finais do ensino fundamental II (8^{os} e 9^{os} anos), quando aspectos da pontuação serão abordados através do estudo da sintaxe.

1 Fundamentação teórica: o que são os sinais de pontuação?

Nesta seção, será exposto o que os documentos oficiais da área da educação apresentam sobre o ensino da pontuação, e também como o assunto é abordado nas gramáticas tradicionais.

1.1 A pontuação nos documentos oficiais

Dentre os documentos oficiais que orientam a educação nacional, dois deles, especialmente importantes para a educação básica paulista, são o Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias (2012), em âmbito estadual, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), de nível nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCN) tem como finalidade “[...] ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (BRASIL, 2008, p. 5). Sobre a elaboração dos PCN, a própria proposta traz a seguinte informação:

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação. (BRASIL, 2008, p. 5)

A reformulação do currículo nos parâmetros (2008) apoiou-se na pressuposição da existência de competências cognitivas e habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino-aprendizagem, pois o currículo deve ser visto como uma influência positiva para o professor e como um documento em contínuo aperfeiçoamento. (BRASIL, 2011). Assim, os PCN:

[...] traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta; orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender [...] (BRASIL, 2011, disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>> Acesso em 12 jun. 2016).

Ao estabelecer os objetivos do ensino de Língua Portuguesa no segundo ciclo do ensino fundamental, os PCN selecionam alguns princípios, tais como a utilização da linguagem para expressar ideias, experiências e sentimentos, respeitando, compreendendo e reconhecendo a expressão das outras pessoas e o reconhecimento de que, para tanto, são importantes o conhecimento e o uso de alguns recursos normativos, que podem ser melhor aprendidos com a mediação do professor:

- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento. (BRASIL, 1998, p. 79-80)

Os PCN de Língua Portuguesa das séries iniciais (BRASIL, 1997, p. 58), no tópico em que discorrem sobre a pontuação, consideram inadequada uma didática de ensino que apresenta para os alunos os sinais de pontuação, dá alguns exemplos de usos com a expectativa de que o aluno saiba utilizá-los em seus textos. Criticam, ainda, duas ideias que dão suporte à didática citada anteriormente.

A primeira ideia, a de que a pontuação indica pausas na leitura, existe porque, nos estudos de textos antigos, percebe-se que quem pontuava o texto era o leitor, que marcava as pausas de acordo com a sua compreensão, além de que a pontuação visava ao bom entendimento do ouvinte. O fato é que o leitor não precisa recorrer à leitura em voz alta para entender um texto, já que apenas com o olhar ele consegue determinar as interpretações possíveis delimitadas pelo escritor do texto.

Dessa forma, o uso de pontuação com a intenção de marcar pausas na leitura é refutado ao considerar que a função dos aparatos gráficos no texto escrito é o de indicar as unidades para o processamento da leitura. Ou seja, a pontuação organiza o texto de forma que, em uma leitura visual, o leitor consiga articular unidades separadas de uma página, de modo a entender as conexões intelectuais ou discursivas produzidas na interação entre elas.

Já a segunda ideia, de que o que se pontuam são as frases, passa a visão errônea de que um texto é uma soma de frases, sendo que ele é, na verdade, um fluxo contínuo que deve ser dividido em partes, não necessariamente frases.

A função da pontuação, portanto, seria a de separar fronteiras sintático-semânticas ou, segundo o próprio PCN, “aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos” (BRASIL, 1997, p. 59). O documento afirma que:

A única regra obrigatória da pontuação é a que diz onde não se pontuar: entre o sujeito e o verbo e seu complemento. Tudo o mais são possibilidades. Por isso – ao contrário da ortografia – na pontuação a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida [...]. Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. (BRASIL, 1997, p. 59)

Os PCN indicam que a única forma de assimilar o uso da pontuação é aprender com quem já sabe esse procedimento, através de conversas sobre as decisões que a pessoa toma ao pontuar e por que motivos; analisar alternativas possíveis; observar os usos característicos da pontuação nos gêneros textuais e analisar de efeitos estilísticos produzidos por meio da pontuação de bons autores (BRASIL, 1997, p. 58-59).

Já os PCN de Língua Portuguesa das séries finais (BRASIL, 1998, p. 38) reconhecem a importância da pontuação na produção de textos escritos, incluindo-a nas marcas de segmentação. Considera como sinais de pontuação o ponto (final), a vírgula, o ponto e vírgula, os dois pontos, o ponto de exclamação e o ponto de interrogação; as aspas, o travessão e os parênteses são considerados como “outros sinais gráficos” (BRASIL, 1998, p. 59).

O assunto também é citado no tópico “Prática de análise linguística”, que recomenda a “utilização de intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação” (BRASIL, 1998, p. 63), o que está em consonância com a proposta deste trabalho.

No tópico sobre a relação das tecnologias da informação com a Língua Portuguesa, os PCN alertam sobre como o corretor ortográfico do computador não libera os usuários da língua do esforço de refletirem sobre as questões ortográficas, em especial sobre o emprego da pontuação, que nem sempre é identificado e corrigido corretamente nessas revisões automáticas (BRASIL, 1998, p. 90).

Finalizando, dois dos critérios para a avaliação da aprendizagem, apresentados pelos PCN, referem-se ao uso dos sinais de pontuação, considerando-os como forma de “redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual” e, ainda, como forma de “escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas” (BRASIL, 1998, p. 97).

O outro documento na área da educação, de importância para este estudo, é o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), que tem como objetivo “fornecer orientações didático-pedagógicas que contribuam para a efetivação das situações de aprendizagem em cada disciplina da Educação Básica das escolas da rede pública estadual” (SÃO PAULO, 2012, p. 3).

Esse documento, produzido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, foi baseado nos documentos oficiais que o precederam, sendo um deles as Propostas Curriculares do Estado de São Paulo, elaboradas de 1986 a 1993, e que originaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental, de 1997, e aos PCN do Ensino Médio, de 1998.

O trabalho com conteúdo denominado “pontuação” é recomendado em todos os anos do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, mas não chega a ser explanado individualmente, como um tópico especial. Porém, a discussão existente no PCN sobre o ensino da língua em geral pode ser aplicada ao tema desta dissertação.

O documento demonstra uma preocupação com o ensino organizado de duas formas indivisíveis: como objeto (matéria a ser analisada detalhadamente) e como meio para o conhecimento (proporcionar ao sujeito a construção de conhecimentos do mundo), por considerar que essa matéria

[...] já não poderia ser pensada de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de ideias, desconsiderando as experiências de vida de seus interlocutores, não levando em conta seus conhecimentos prévios e a legitimidade de seu saber, descontextualizando o ensino no exercício mecânico e repetitivo, desvirtuando a gramática ao valorizar regras específicas em detrimento de muitas outras existentes. (SÃO PAULO, 2012, p. 31)

Sobre o estudo dos aspectos gramaticais da língua, o Currículo distingue dois momentos: o de sistematização, em que haverá uma ênfase maior a temas que apresentam mais problemas de uso para os falantes (consequência das diferenças entre a norma-padrão e outras), e o de acompanhamento da chamada “organização tradicional apresentada pelos livros didáticos, tendo, no entanto, o cuidado de expor os temas dentro da perspectiva das variedades linguísticas e textuais” (SÃO PAULO, 2012, p. 37).

O conteúdo dos dois documentos citados (1997 e 2012) apresentam avanços no que se entende por pontuação. Um exemplo é quando os PCN admitem que a função da pontuação está ligada à sintaxe e à semântica (BRASIL, 1997, p. 59), ou quando o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012, p. 31) afirma que o ensino não pode mais ser visto de modo fragmentado.

No entanto, esses escritos também apresentam equívocos como o que ocorre, por exemplo, quando os PCN ignoram a natureza prosódica da pontuação, ou seja, sua conexão com a oralidade, o que pode dificultar o aprendizado de diversos sinais de pontuação ligados a com esse aspecto, como o ponto final, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação.

Esse e outros problemas que podem ser identificados nos documentos oficiais são reflexos do conteúdo das conhecidas “gramáticas tradicionais”, que apresentam erros e acertos relacionados aos estudos sobre a pontuação.

1.2 Os sinais de pontuação nas gramáticas

A presente subseção apresentará o que os gramáticos entendem e consideram como sinais de pontuação, distinguindo esses estudiosos em gramáticos normativos ou descritivos e descrevendo o que vem a ser cada um desses termos.

1.2.1 Definição de gramática

Existem diversos tipos de gramática, sendo a mais pertinente a este trabalho a gramática normativa, que possui uma finalidade pedagógica e que se propõe a estabelecer os fatos recomendados como modelos idiomáticos para serem utilizados em diferentes circunstâncias do convívio social. Ela recomenda como se deve falar e escrever “segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos” (BECHARA, 2009, p. 52).

Outro tipo de gramática muito estudada é a descritiva, uma disciplina científica que registra e descreve um sistema linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico). Este tipo de gramática tem o papel de registrar como se diz, numa língua funcional, e não se preocupa em definir o que seria “certo” ou “errado” no saber linguístico.

Bechara (2009, p. 55-56) menciona, também, a existência de outros tipos de gramáticas de cunho descritivo: “gramática geral”, também chamada de gramática universal, que estuda os fundamentos teóricos dos conceitos gramaticais, investigando o plano universal da linguagem; “gramática comparada”, que compara línguas pertencentes a um tronco ou família, ou seja, de uma origem comum, estabelecendo fatos oriundos pela relação de parentesco; “gramática histórica”, que, vista em sentido estrito, refere-se ao estudo diacrônico de um só sistema socialmente homogêneo, e “história interna da língua”, que diz respeito ao estudo diacrônico de uma língua histórica.

Ao analisar a presença dos tópicos sobre sinais da pontuação nas gramáticas normativas ou tradicionais, Ferreira (2008) acredita que o assunto não recebe um tratamento mais elaborado por parte dos autores, pois, normalmente, ele aparece no final ou no apêndice das gramáticas e seu estudo

é centrado na definição de cada item e não agregado ao conjunto discursivo materializado no texto. De acordo com as palavras do próprio autor:

Pontuar é o esforço que o enunciador faz para adequar o discurso escrito para o outro/leitor. Porém, não se trata de um esforço aleatório ou intuitivo qualquer. A este esforço estão subjacentes alguns critérios que direcionam o escritor/locutor na produção textual para o entendimento do seu leitor/locutor. (FERREIRA, 2008, p. 156)

Ao considerar os sinais de pontuação como elementos pertencentes à estrutura de uma língua, é necessário esclarecer o que vem a ser a estrutura da Língua Portuguesa. Bechara (2009, p. 42) esclarece que o funcionamento da língua apresenta quatro planos de estruturação: o “falar” (uma técnica idiomática efetivamente realizada), e três planos de técnica ou de saber: a “norma”, o “sistema” e o “tipo linguístico”, que se referem exclusivamente à estruturação de uma mesma técnica idiomática, em oposição à “arquitetura” da língua, que diz respeito à diversidade interna da língua histórica. É interessante citar a definição de norma conforme o autor:

[...] A norma contém tudo o que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante, ou, em outras palavras, tudo o que se diz “assim, e não de outra maneira”. É o plano de estruturação do saber idiomático que está mais próximo das realizações concretas. O sistema e a norma de uma língua funcional refletem a sua estrutura. (BECHARA, 2009, p. 42)

Eduardo Carlos Pereira (1948) um dos mais tradicionais gramáticos da Língua Portuguesa em sua Gramática Expositiva – Curso Superior, cuja primeira edição foi editada em 1907, ao tratar da pontuação (parágrafos 754 a 771) define-a como “o conjunto de sinais gráficos ou notações que têm por fim discriminar os diversos elementos sintáticos da frase, mirando a clareza, as pausas e as modulações próprias nas leituras”. (p. 378). Distingue os sinais de pontuação conforme as suas espécies:

- 1) De notações objetivas: vírgula, ponto e vírgula, dois pontos e ponto final.
- 2) De notações subjetivas: ponto de interrogação, ponto de interrogação, ponto de reticência, parênteses.

- 3) De notações distintivas: aspas ou vírgulas dobradas, travessão, parágrafo, chave

Desde aquela época, o gramático já observava que, em relação às questões de pontuação, não haver uniformidade entre os escritores.

A teoria da pontuação é vária, e no seu uso, não há uniformidade entre os nossos escritores. Uns têm pontuação mais forte e abundante, outros, mais frouxa e apoucada. Salvo alguns poucos casos, não há regras absolutas. Do uso vário dos bons escritores, tiramos as que parecem mais aceitáveis. Com a invenção da imprensa é que as notações sintáticas se foram definindo e multiplicando até chegar ao estado atual. Nos velhos documentos vernáculos anteriores ao século XVI, toa a pontuação consistia no uso irregular da *coma* (dois pontos), do *cólon* (ponto), das *vergas* ou *vírgulas*. Dos clássicos pouco seguras, em geral, seriam as regras de pontuação que pudéssemos induzir. A pontuação tem fundamento, segundo Beauzé, os seguintes princípios: 1º) a necessidade de respirar; 2º) a distinção dos sentidos parciais, que constituem um discurso; 3º) a diferença dos graus de subordinação, que convém a cada um desses sentidos parciais no conjunto do discurso. (PEREIRA, 1948, p. 378)

A segurança em determinar as regras de pontuação, seus princípios, ficava, então, embasada no exemplo aos “bons escritores”, os da literatura.

1.2.2 Pontuação na perspectiva tradicional

Nesta subseção, apresentam-se as concepções de pontuação presentes em três gramáticas da Língua Portuguesa de viés normativo muito conhecidas e utilizadas por profissionais de línguas: Gramática Mínima para o Domínio da Língua Padrão (ABREU, 2003), Moderna Gramática Portuguesa (BECHARA, 2009) e Nova Gramática do Português Contemporâneo (CINTRA E CUNHA, 2001) que têm como tradição reiterada os fundamentos apresentados pelas gramáticas normativas de Eduardo Carlos Pereira (Gramática Expositiva – Curso Superior 1907) e M Said Ali (*Gramática Elementar da Língua Portuguesa e Gramática Secundária da Língua Portuguesa*, ambas de 1923), para citar dois dos maiores gramáticos da língua portuguesa. Observa-se que Bechara, presta sua homenagem a Said Ali, a quem considera seu mestre, ao escrever sobre suas contribuições, em tese apresentado ao concurso da

cátedra para Língua e Literatura do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, em 1962.

a) Gramática Mínima para o Domínio da Língua Padrão (ABREU, 2003)

Abreu (2003) escreveu sua gramática com o intuito de abordar os aspectos gramaticais que considera essenciais a um usuário da Língua Portuguesa. Os capítulos, com exceção aos referentes à ortografia e à acentuação gráfica, são baseados no modelo funcionalista-cognitivista que, segundo o autor,

[...] procura desenvolver os fatos da língua a partir da maneira como o usuário atribui sentido àquilo que escreve ou lê, nos diversos momentos em que exerce as funções comunicativa, emotiva e de socialização dentro da língua, nas mais diversas situações do seu cotidiano. (ABREU, 2003, p. 16)

Abreu (2003, p. 247) vincula o emprego do ponto final, das reticências, do ponto de interrogação e do ponto de exclamação às curvas entonacionais que cada sinal confere a cada tipo de oração, estudos dos quais apresentamos algumas observações.

1. Para ele, o “ponto final” é a indicação, na escrita, do final de uma frase declarativa. Observa que há abaixamento da voz no final deste tipo de oração, que produz uma curva sonora descendente em direção ao grave. Outro uso do ponto final é para indicar uma palavra que está abreviada, como em pág., Sr., etc. (ABREU, 2003, p. 247).

2. Quando uma frase declarativa termina sem que o falante baixe o tom de voz, causando um prolongamento da entoação inicial da frase e deixando o interlocutor em suspenso e aguardando uma continuação, ela é indicada na escrita com o sinal de “reticências”. Exemplo: “Há um soluço lá fora... [...]” (BANDEIRA, 1966 *apud* ABREU, 2003, p. 248).

3. Já se o tom for levantado, “em curva ascendente em direção ao agudo” (ABREU, 2003, p. 248), ele está indicando uma oração interrogativa, que pode ter como resposta sim ou não e é encerrada pelo “ponto de interrogação”. Exemplo: “O congresso aprovou o orçamento?” (ABREU, 2003, p. 248).

4. O “ponto de exclamação” sinaliza emoções como alegria, espanto, raiva, etc. e costuma causar “uma curva ascendente final, acompanhada do alongamento da vogal tônica da última palavra da frase [...]” (ABREU, 2003, p. 249). Exemplo: “O congresso aprovou o orçamento!” (ABREU, 2003, p. 249). Algumas vezes, os pontos de exclamação, interrogação e de reticências podem vir empregados conjuntamente, modificando o sentido da frase. Exemplo: “[...] coração de estrela...?” (ROSA, 1986, *apud* ABREU, 2003, p. 249).

5. Para compreender a “vírgula”, o autor primeiramente explica o que são chamados “grupos entonacionais” ou “prosódicos”: unidades ou blocos fonéticos formados por palavras que se juntam durante a fala. É possível perceber uma quebra de ligação entoacional entre uma oração principal e outra, subordinada.

Abreu (2003, p. 250) utilizou como exemplo a frase “O congresso aprovou o orçamento/ depois que os partidos entraram em acordo” para mostrar que a quebra entoacional, representada pela barra, localiza-se justamente na fronteira entre a oração principal e a oração subordinada.

Dessa forma, a função da vírgula tem a função de “assinalar, na escrita, as quebras de ligação entoacional marcadas pela sintaxe e que promovem o “empacotamento” das frases de um texto em blocos prosódicos [...]” (ABREU, 2003, p. 251). Esse “empacotamento sintático-prosódico” auxilia muito na compreensão oral e escrita e, se organizado com alteração nas ligações entonacionais, pode ter seu sentido prejudicado.

O linguista divide o uso da vírgula em três grupos, sendo que o primeiro, “situações em que não se emprega vírgula”, contém apenas dois itens: “não há quebra de ligação entoacional entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seus complementos [...]” (ABREU, 2003, p. 252). No segundo grupo, “situações em que há necessidade de vírgula”, apresenta a conveniência da vírgula nos adjuntos adverbiais:

-) Em posição padrão: quando há apenas um adjunto adverbial na oração, o uso da vírgula é facultativo. Exemplos de uso: “Paula deu um presente ao namorado *ontem*. / Paula deu um presente ao namorado, *ontem*.” (ABREU, 2003, p. 253). No caso de mais de um adjunto adverbial, é necessária a utilização de, pelo

menos, uma vírgula ou quebra de ligação entoacional, podendo aparecer em variadas posições. Exemplos: “Paula deu um presente ao namorado, *ontem depois do jantar.*” / “Paula deu um presente ao namorado *ontem, depois do jantar.*” / “Paula deu um presente ao namorado, *ontem, depois do jantar.*” (ABREU, 2003, p. 253);

- J) Fora da posição padrão: nessa situação, o adjunto adverbial deve vir separado por vírgula do resto da oração. Exemplo: “*Ontem,* Paula deu um presente ao namorado” / “Paula, *ontem,* deu um presente ao namorado.” / “Paula deu um presente, *ontem,* ao namorado.” (ABREU, 2003, p. 254). A separação com vírgula da localidade nas datas é por se enquadrar nesse caso. Exemplo: “Campinas, 31 de janeiro de 2012” (ABREU, 2003, p. 254);
- J) Sob a forma de orações adverbiais: por formarem blocos prosódicos independentes, em qualquer posição em que estejam, precisam ser separadas por vírgulas. Exemplos: “Paula deu um presente ao namorado, *quando chegou o Natal.*” / *Quando chegou o Natal,* Paula deu um presente ao namorado.” / Paula deu um presente, *quando chegou o Natal,* ao namorado.” (ABREU, 2003, p. 255).

O terceiro grupo, denominado “outras situações em que há quebra de ligação entoacional e que devem ser marcadas por vírgulas”, o mais amplo dos três, abrange os seguintes casos, os quais se constituem em blocos prosódicos autônomos dentro de uma oração:

- J) Termo de mesma função não ligados por conjugação: enumeração onde se usa a conjunção, geralmente “e”, antes do último item listado. Exemplo: “O trabalho nos livra de três grandes males: o tédio, o vício e a pobreza”. (ABREU, 2003, p. 256);
- J) Termos de mesma função sob forma de orações: é quando há orações coordenadas aditivas sem o uso da conjunção. Exemplo: “la passando na praia, vi a viúva, a viúva na praia me fascinou. Deitei-me na areia, fiquei a contemplar a viúva” (BRAGA, 1997, p. 104, *apud* ABREU, 2003, p. 256);

- J) Conjunções coordenativas deslocadas para o meio da oração. Exemplo: “Todos deveriam fazer alguma atividade física diariamente; isso não quer dizer, *entretanto*, que todos devem ser superatletas.” (ABREU, 2003, p. 257);
- J) Orações ou fragmentos de oração deslocados dentro de outra oração. Exemplo: “O mar, *recordo-me*, tinha tonalidades de sombra, de mistura com figuras ondedadas de vaga luz [...]” (PESSOA, 1999, p. 480 *apud* ABREU, 2003, p. 257);
- J) Aposto explicativo: é marcado na pronúncia através da entoação. Exemplo: “Eisenhower, *comandante das tropas aliadas na Europa*, era um homem otimista” (ABREU, 2003, p. 257);
- J) Vocativo. Exemplo: “*Minhas queridas discípulas*, desejo-lhes, com um fiel cumprimento dos meus conselhos, inúmeras e desdobradas volúpias...” (PESSOA, 1999, p. 427 *apud* ABREU, 2003, p. 258);
- J) Expressões explicativas ou de retificação. Exemplo: “Minha mãe vinha de um mundo completamente diferente. [...] Diziam, *inclusive*, que um dos seus membros havia sido governado da província de Minas Gerais.” (ALVES, 2000, p. 162 *apud* ABREU, 2003, p. 259);
- J) Orações adjetivas explicativas. Exemplo: “Os artistas, *que são vaidosos*, costumam exagerar nos gastos pessoais.” (ABREU, 2003, p. 259);
- J) Elipse do verbo: quando o verbo é omitido por questão de economia e substituído pela vírgula. Exemplo: “Uma mulher leva vinte anos para fazer de seu filho um homem – e outra mulher, vinte minutos para fazer dele um tolo.” (CASTRO, 1990 *apud* ABREU, 2003, p. 260);
- J) Tópicos de oração: quando a frase é iniciada com a antecipação de um de seus termos; ocorre principalmente na linguagem oral. Exemplo: “Essa porta, você vai machucar alguém com ela aberta assim!” (ABREU, 2003, p. 260);

) Antitópicos de oração: é quando o tópico aparece depois do final da oração, vindo antecipado de vírgula. Exemplo: “[...] apesar de o Banco Central ter iniciado, em setembro, a redução da taxa básica, a *Selic*.” (ABREU, 2003, p. 262).

6. Quanto ao ponto e vírgula, Abreu (2003, p. 262) afirma que ele possui uma função mais textual do que sintática. O autor explica o emprego do “ponto-e-vírgula” como indicador de uma quebra entoacional mais longa do que a causada pela vírgula, em que se dividem blocos prosódicos que podem conter blocos prosódicos menores separados por vírgula.

Um exemplo para esse uso é a frase: “Atrás de todo homem bem-sucedido, existe uma mulher; atrás desta, existe a mulher dele. (Grouxo Marx)” (ABREU, 2003, p. 262), em que se percebem dois grandes blocos entoacionais divididos pelo ponto-e-vírgula e, dentro de cada um deles, dois sub-blocos separados pela vírgula.

Outro uso do ponto-e-vírgula é na separação de itens enumerados em diferentes linhas de um documento. Exemplo:

Art. 89. A sinalização terá a seguinte ordem de prevalência:
 I – as ordens do agente de trânsito sobre as normas de circulação e outros sinais;
 II – as indicações do semáforo sobre os demais sinais;
 III – as indicações dos sinais sobre as demais normas de trânsito. (CÓDIGO DE TRÂNSITO BRASILEIRO *apud* ABREU, 2003, p. 263)

Os “dois pontos” têm como função apontar casos de enumeração ou explicação, vindo, na sequência, um exemplo de explicação: “O mais nobre de todos os cachorros é o cachorro-quente: ele alimenta a mão que o morde.” (CASTRO, 1990 *apud* ABREU, 2003, p. 263). Em seguida, há um exemplo do uso dos “dois pontos” como indicador de enumeração:

A denúncia ou queixa será rejeitada quando:
 I – o fato narrado evidentemente não constituir crime;
 II – já estiver extinta a punibilidade, pela prescrição ou outra causa;
 III – for manifesta a ilegitimidade da parte ou faltar condição exigida pela lei para o exercício da ação penal. ” (CÓDIGO DO PROCESSO PENAL *apud* ABREU, 2003, p. 263)

7. O “travessão” é utilizado para indicar discurso direto e substituir a vírgula em alguns casos em que se visa a dar uma pausa maior entre os blocos prosódicos, por exemplo: “Mudei-me de São Paulo, fiz algumas viagens resolvi parar mesmo no Rio – e naturalmente me aconteceram coisas” (BRAGA, 1997, pp. 14, 59 *apud* ABREU, 2003, p. 264).

Observa quem não se deve confundir o travessão com o “hífen” que, além de ser um traço menor, é usado em outras situações: para unir palavras compostas e dividir palavras na mudança de linha.

8. O “parêntese” costuma indicar, através de quebras entoacionais, expressões intercaladas que apresentam informações secundárias, como no exemplo a seguir: “É melhor ter um sapo dentro do estômago (sapos engolidos nunca vão além do estômago) do que estar no estômago do sapo” (ABREU, 2003, p. 264).

9. As “aspas” também são empregadas para enquadrar citações, facultativamente, em diálogos com discurso direto, com palavras estrangeiras e quando se pretende dar um efeito de estranhamento, ironia ou humor ao que foi escrito. Quando há citações dentro de outras, elas costumam vir acompanhadas das “aspas simples”.

b) Moderna Gramática Portuguesa (BECHARA, 2009)

Evanildo Bechara (2009) inicia seu capítulo sobre pontuação com a definição da linguista francesa Nina Catach (1994 *apud* BECHARA, 2009, p. 604) de que a pontuação é um

[...] sistema de reforço da escrita, constituído por sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das palavras orais e escritas. Estes sinais também participam de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas. (CATACH, 1994 *apud* BECHARA, 2009, p. 604)

Catach (1994 *apud* BECHARA, 2009, p. 604) considera os sinais de pontuação como um tipo especial de grafemas, considerando-os essencialmente unidades sintáticas, atrelados às orações e palavras.

Segundo Bechara (2009, p. 604), a pontuação pode ser entendida de duas maneiras: numa acepção larga e noutra restrita. A primeira concepção contém, além dos sinais de pontuação propriamente ditos, elementos de realce e valorização do texto: títulos, rubricas, margens, escolhas de espaços e de caracteres e, indo mais além, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro.

Já na acepção restrita, a pontuação é dividida em dois grupos:

[...] os essencialmente *separadores* (vírgula [,], ponto e vírgula [;], ponto final [.], ponto de exclamação [!], reticências [...]), e os sinais de comunicação ou “mensagem” (dois pontos [:], aspas simples ['], aspas duplas [“ ”], o travessão simples [-], o travessão duplo [†], os parênteses [()], os colchetes ou parênteses retos [[]], a chave aberta [{], a chave fechada [}]. (BECHARA, 2009, p. 605)

O autor também se refere a uma possível subdivisão em sinais de “pausa conclusa” (com ponto, ponto e vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências, quando em função conclusa – orações sem articulação) e de “pausa inconclusa” (formada por vírgula, dois pontos, parênteses, travessão e colchetes, quando em função inconclusa – com orações articuladas entre si).

A primeira palavra escrita após um sinal de pausa conclusa é grafada com letra inicial maiúscula; se a próxima oração constitui novo conjunto de ideias, ou mudança de interlocutor de diálogo, será escrito na outra linha e terá o seu final marcado pelo “ponto parágrafo”.

Estes sinais não são utilizados uniformemente em todas as situações linguísticas, razão por que podem ser divididos em três domínios de função da pontuação: a pontuação de palavras (espaços em branco; maiúsculas iniciais; ponto abreviativo; traço de união, hífen ou traço de separação; apóstrofo; sublinhado; itálico); a pontuação sintática e comunicativa (a pontuação propriamente dita e objeto desta seção) e a pontuação do texto.

O conjunto dos dois primeiros tipos de pontuação pode ser definido, segundo Catach (1994, *apud* BECHARA, 2009, p. 605), como

Conjunto de sinais visuais de organização e apresentação que acompanham o texto, *interiores* ao texto e *comuns* tanto ao manuscrito quanto ao impresso; abrange a pontuação várias classes de sinais gráficos discretos e constitutivos de um sistema, complementando ou suplementando a informação escrita.

Já o terceiro item é definido como

Conjunto de técnicas visuais de organização e de apresentação do objeto livro, que vão do espaço entre palavras aos espaços de páginas, passando por todos os procedimentos interiores e exteriores ao texto, com vista ao seu arranjo e sua valoração. (1994, *apud* BECHARA, 2009, p. 605)

Bechara (2009, p. 606) relaciona o uso da pontuação com o entendimento do texto ao afirmar que

O enunciado não se constrói com um amontoado de palavras e orações. Eles se organizam segundo princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, recobertos por unidades melódicas e rítmicas que sedimentam estes princípios. Proferidas as palavras e orações sem tais aspectos melódicos e rítmicos, o enunciado estaria prejudicado na sua função comunicativa. Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. Por isso, uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade a que nos referimos.

1. O “ponto simples final”, segundo Bechara (2009), é aquele que representa a maior pausa dentre todos os sinais, e que serve para encerrar períodos que não são interrogativos diretos, exclamativos ou com reticências. Também é utilizado acompanhando palavras abreviadas e, muitas vezes, assemelha-se à função do ponto e vírgula e do travessão.

2. O “ponto parágrafo” é utilizado quando, ao se transitar de uma oração para outra com ideias diferentes, é preciso empregá-lo em outra linha, com a mesma distância da margem com que começamos o escrito. Na linguagem oficial da área jurídica, o parágrafo é indicado por um sinal especial (§). As outras gramáticas consultadas não consideram o parágrafo como um ponto.

3. O “ponto de interrogação” é utilizado no final de uma oração que apresenta uma entoação interrogativa ou de incerteza, real ou inventada, e o “ponto de exclamação” é aplicado no final de orações pronunciadas com entonação exclamativa (BECHARA, 2009, p. 607). Esses dois pontos podem ser utilizados juntos no diálogo, quando se quer demonstrar o estado de dúvida do personagem diante de um fato.

4. As “reticências” indicam uma interrupção ou incompletude do pensamento (com a intenção de deixá-lo em suspenso, ou porque os fatos ocorrem com um breve espaço de tempo, ou porque nosso interlocutor nos toma a palavra), ou uma hesitação em dizê-lo (BECHARA, 2009, p. 608). As reticências dispensam o ponto final quando presentes no fim do enunciado.

5. A “vírgula” abrange muitos casos e separa diversos tipos de termos e orações. Segundo Bechara (2009, p. 609-610), a vírgula serve para separar: termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção; orações coordenadas aditivas e alternativas; pleonasmos e repetições; orações adjetivas de valor explicativo e restritivas de certa extensão; orações intercaladas [...]; adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal; partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão; e conjunções e advérbios adversativos (porém, todavia, contudo, entretanto).

Além disso, a vírgula também é utilizada para indicar a elipse do verbo; para mostrar a interrupção de um fluxo de ideias; na inserção de um juízo de valor ou uma reflexão; auxiliando na boa interpretação no caso de distribuição irregular dos termos da oração; nas aposições, (exceto no especificativo); para separar ou intercalar vocativos; e para separar, nas datas, o nome do lugar.

6. Os “dois pontos” são empregados, de acordo com Bechara (2009, p. 611), em enumerações, explicações, expressões que se seguem aos verbos dizer, retrucar, responder, entre outros, (também conhecidos como verbos *dicendi*). Em enunciados emitidos com entonação especial, sugerem, pelo contexto, causa, explicação ou consequência e podem apresentar uma quebra na sequência de ideias.

7. O “ponto e vírgula” caracteriza uma pausa mais forte que a vírgula e mais fraca que o ponto, e é usado em trechos longos para marcar uma pausa mais forte do que a das vírgulas presentes; para ressaltar o contraste nas

adversativas; e para separar variados itens de uma lei ou de algum outro documento oficial.

8. Ao tratar do “travessão”, Bechara (2009, p. 612) pede para o leitor não confundir esse sinal de pontuação com os traços de união ou “hífen”, de divisão silábica e de palavras no fim da linha. O travessão pode substituir vírgulas, parênteses e colchetes para frisar uma expressão intercalada. Outro emprego importante do travessão é para indicar a mudança de interlocutor na reprodução de um diálogo, com ou sem aspas.

9. Os “parênteses” indicam um isolamento sintático e semântico mais completo dentro do enunciado, e podem estreitar uma maior intimidade entre o autor e o leitor. Em geral, a inclusão do parêntese é assinalada por uma entonação especial. (BECHARA, 2009, p. 612).

10. Os “colchetes” são sinais profundamente ligados aos parênteses pela sua função discursiva e são aplicados quando já se acham empregados os parênteses, para introduzirem um acréscimo. Também são usados para preencherem lacunas de textos e para introduzirem, especialmente em citações, adendos ou explicações que facilitam o entendimento do texto. (BECHARA, 2009, p. 613).

11. As “aspas” podem ser simples ou duplas, com empregos diferentes. As aspas simples são utilizadas, nos trabalhos científicos sobre línguas, para atribuir significados ou sentidos; também, nesse caso, podem ser usados o sublinhado e do itálico. As aspas também servem para dar sentido particular a determinada sentença, para destacar uma expressão dentro de um contexto ou para indicar um termo como estrangeirismo ou gíria (BECHARA, 2009, p. 613).

12. Bechara (2009, p. 613) também cita outros sinais de pontuação menos utilizados: a “alínea”, que tem a mesma função do parágrafo e, geralmente, é indicada por número ou letra seguida de um traço curvo, semelhante ao que fecha parêntese, e a “chave”, que é muito empregada em obras de caráter científico.

Ao final do capítulo, em um apêndice, o autor fala sobre o asterisco:

O asterisco (*) é colocado depois e em cima de uma palavra do trecho para se fazer uma citação ou comentário qualquer sobre o termo ou o que é tratado no trecho (neste caso o asterisco se põe no fim do período).

Nas obras sobre linguagem, o asterisco colocado antes e em cima da palavra o apresenta como forma reconstituída ou hipotética, isto é, de provável existência, mas até então não documentada. Deve-se ao linguista alemão Augusto Schleicher (1821-1868) esta aplicação do sinal. Emprega-se ainda um ou mais asteriscos depois de uma inicial para indicar uma pessoa cujo nome não se quer ou não se pode declinar [...] (BECHARA, 2009, p. 614)

c) Nova Gramática do Português Contemporâneo (CINTRA; CUNHA, 2001)

Cintra e Cunha (2001) consideram a pontuação um recurso utilizado para restabelecer, na escrita, os traços rítmicos e melódicos presentes na língua oral. Em relação à teoria, eles pouco diferem dos autores citados anteriormente.

Eles também dividem a pontuação em dois grupos: o primeiro, formado pelos sinais destinados, principalmente, a marcar pausas, tratando-se da vírgula (,), do ponto (.) e do ponto e vírgula (;); o segundo, composto por sinais com a finalidade de marcar a melodia ou a entonação, sendo eles os dois-pontos (:), o ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!), as reticências (...), as aspas (“ ”), os parênteses (()), os colchetes ([]) e o travessão (-).

Porém, os autores alertam que essa classificação não é rigorosa, já que “os sinais de pontuação indicam, ao mesmo tempo, pausa e melodia” (CINTRA, CUNHA; 2001, p. 644), e também citam outros sinais que podem ter valor relevante: o hífen, o parágrafo, o emprego de letras maiúsculas e o uso de diversos tipos e cores dos caracteres de imprensa (itálico, versal, versalete, negrita etc.).

Para Cintra e Cunha (2001, p. 650-651), quando os períodos (simples ou compostos) se articulam pelos pensamentos que expressam e seguem-se na mesma linha, pode-se dizer que estão separados por um “ponto simples”.

Em suma, observa-se que Abreu (2003) se apoia nas “curvas entonacionais” para explicar os sinais de pontuação (exceto ao se referir à vírgula, onde se apropria da sintaxe), enquanto Bechara (2009) utiliza os conceitos de “pausas conclusas e inconclusas” para referir-se à pontuação e Cintra e Cunha (2001) consideram os sinais de pontuação como portadores, concomitantemente, de pausa e melodia.

Apesar de certa divergência com a nomenclatura, há semelhanças entre as gramáticas desses autores ao tratar dos aspectos prosódicos, sintáticos e semânticos da pontuação. Porém, percebe-se que a vinculação que todos eles fazem da pontuação com a sintaxe não se apresenta totalmente compreensível para um leitor que venha a consultar essas gramáticas com o intuito de entender as regras de pontuação ou aplicá-las em sala de aula.

2 Reflexões sobre o ensino de gramática

Nesta seção haverá uma discussão epilinguística, de acordo com diversos linguistas, acerca do ensino gramatical mais atual, seguida de uma abordagem específica sobre o ensino de pontuação.

2.1 O ensino de gramática

O ensino da pontuação tradicionalmente vincula-se aos modelos gramaticais. Inúmeras são as críticas de estudiosos da língua sobre o modo como a gramática é vista e trabalhada no ambiente escolar, e muitos são os professores de Língua Portuguesa que, apesar de reconhecerem a importância do ensino gramatical, não sabem como trabalhar o tema em suas aulas, empenhando-se, todavia, em uma busca constante de uma solução para esse impasse.

Bagno (2011, p. 19), na introdução de sua obra, *Gramática pedagógica do português brasileiro*, entende que já é consenso entre os pesquisadores da área da educação linguística que o objetivo principal da escola, no que se refere ao ensino de língua materna, é o de promover o letramento dos alunos, utilizando-se de atividades com a leitura e a escrita e com o foco nos gêneros textuais.

Ele também menciona a importância da presença da *reflexão sobre a língua e a linguagem* nas aulas, feita principalmente através das chamadas atividades epilinguísticas, ou seja, aquelas que não recorrem à nomenclatura técnica (a metalinguagem), mas proporcionam um percurso uso>reflexão>uso.

As atividades epilinguísticas, citadas pelo autor, devem ser realizadas a partir de “[...] textos autênticos, falados e escritos, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos”, por outro lado, deve-se rejeitar um “[...] ensino explícito, técnico e taxonômico de gramática na educação básica” (BAGNO, 2011, p. 20-21).

O autor defende suas convicções ao abordar os baixos níveis de letramento da população brasileira, constatados por pesquisas realizadas para a composição do INAF (Índice Nacional de Analfabetismo Funcional). Segundo essas pesquisas, 75% da população brasileira entre 14 e 64 anos é

despreparada para ler e compreender um texto de dificuldade mediana. A tabela abaixo mostra os dados dessas pesquisas integralmente:

Tabela 1 – INAF: Evolução do Indicador

INAF – Evolução do Indicador							
	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004 - 2005	2007	2009	2011/2012
Analfabeto	12%	13%	17%	11%	9%	7%	5%
Rudimentar	27%	26%	25%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabetos Funcionais	39%	39%	33%	37%	34%	27%	27%
Alfabetizados Funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: BAGNO, 2011, p. 21.

Outro dado obtido nas mesmas pesquisas, que é pertinente ao assunto abordado nesse trabalho, é que, dentre os alunos que cursaram ou cursam da 5ª a 8ª série, somente 15% devem ser considerados plenamente alfabetizados. Além disso, 24% dos que completaram o segundo ciclo do ensino fundamental ainda não deixaram o nível rudimentar, apresentando graves problemas em suas habilidades de leitura/escrita e em matemática.

Bagno (2011, p. 22), ao analisar essas e outras informações, faz a seguinte crítica à escola e ao ensino da nomenclatura gramatical:

Diante desse baixíssimo grau de letramento, não fica claro e evidente que a tarefa primeira, primordial, principal, precípua – para não dizer exclusiva – da nossa escola fundamental é promover a educação linguística ininterrupta dos aprendizes para que atinjam o nível pleno de alfabetismo? [...] O escasso e precioso tempo que se passa na escola não pode ser desperdiçado com tanta coisa inútil, irrelevante e, como se não bastasse, repleta de inconsistências teóricas, de erros puros e simples, de absurdos metodológicos (BAGNO, 2011, p. 22-23).

E, pouco mais adiante em sua obra, o autor encerra o assunto respondendo à questão “deve-se ensinar gramática na escola? ”:

Portanto, não tem cabimento a pergunta, tantas vezes repetida, “é ou não é para ensinar gramática? ”, já que a resposta é *sim* ou *não*, dependendo da concepção de gramática que se tem em mente: sim, sim e sim para a gramática como apreensão dos sentidos de um texto e dos mecanismos linguísticos que permitem a produção desses sentidos; não, não e não para a rotulação estéril, a classificação mecânica, a decoreba que ofende a inteligência (BAGNO, 2001, p. 31).

Carlos Franchi, em seu artigo *Criatividade e Gramática* (1987), que trata da influência das atividades linguísticas na prática pedagógica do ensino de gramática e de sua relação com a criatividade, discute a visão negativa que professores, educadores e estudiosos da linguagem têm sobre a gramática descritiva ou tradicional, e apresenta alguns dos motivos dessa rejeição generalizada:

[...] a crítica correta à insuficiência das noções e procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de “ensino” da gramática; o fato de que essa gramática não é relacionada a um melhor entendimento dos processos de produção e compreensão de textos; o esquecimento da oralidade; o normativismo renitente, etc. (FRANCHI, 1987, p. 5).

Dentre todos os motivos de descontentamento, o que mais se destaca é o de que a gramática, mesmo se analisada de uma forma dita como mais moderna, sempre será resultado “de uma redução metodológica que a torna estanque e restritiva” (FRANCHI, 1987, p. 5), minando a liberdade criadora do aprendiz. Por causa dessa “redução metodológica, evitam-se reflexões construtivas a respeito do assunto, impedindo uma possível reformulação dos antigos métodos e até mesmo uma renovação na relação entre a teoria linguística e a prática pedagógica.

Esse comportamento “esquivo” mais desorienta do que estimula a prática pedagógica, e o que se percebe, com o passar dos anos, são estratégias de ensino muitas vezes desastrosas, pautadas na utilização da criatividade apenas nas “redações”, na anulação do papel do professor ou na crença de que só haveria criatividade fora da linguagem verbal. Segundo o autor, alguns educadores chegaram a fundir correntes linguísticas discrepantes em busca de novas técnicas e ideias, formando uma linguística de retalhos que dificultou ainda mais a situação.

Franchi (1987), ao definir a criatividade e relacioná-la à gramática, critica sua redução à originalidade ou à quebra de padrões, pois essa noção limita o conceito de criatividade e prejudica a ação pedagógica que se pretende criativa. Ao fazer um breve panorama histórico, o autor diz que

“Já desde o início do século, educadores e filósofos da educação foram-se a pouco e pouco afastando de uma didática conteudista e informativa e de uma psicologia sensu-empirista, baseada sobretudo no dado e no transmissível, no estabelecimento e na herança, para reconhecer a função ativa do pensamento (e da linguagem) e o papel da ação na construção de noções, conceitos, operações e relações estruturais [...]” (FRANCHI, 1987, p. 8)

O autor considera essa mudança de mentalidade como um “grande passo”, apesar de ainda permanecer o aspecto de criatividade como uma ação exclusivamente exterior, em que o pensamento e a linguagem possuem uma função meramente instrumental. Para ele, é necessário avançar no sentido de relacionar a natureza do pensamento e da linguagem como um processo de construção, organização e estruturação de dados da experiência e da consciência.

Franchi (1987, p. 8), ao citar Piaget, acreditava que a relação entre as operações efetiva e mentais é mais profunda do que antes se imaginava: pensamento e ação não se resumem a reflexões sobre modelos exteriores, mas são esquemas de ação desenvolvidos por sujeitos ativos e interferentes no seu processo de construção de conhecimento.

Outra vertente de ideias que merece destaque é a filosofia das ciências, que valoriza o pensamento e a linguagem criadoras, enquanto deprecia os procedimentos indutivos e a relevância de resultados de experimentação. O resultado disso foi a supervalorização da hipótese e a dúvida em relação a resultados científicos, uma vez que o conhecimento está em constante estado de transformação e formação. A visão de Franchi (1987) é que,

Para um homem sempre imaturo e inacabado, histórico e atravessado pela história, já não se pode pensar a educação como a transmissão de uma herança cultural, nem como a transferência de informações e conteúdos. Sem recusar essa história, mas sem repetir-se e reiterar-se, o homem deve formar-se em uma contínua readaptação [...] (FRANCHI, 1987, p. 10-11)

As manifestações da criatividade estão presentes no estudo da teoria gramatical de diversas formas:

-) Ao considerar que o sujeito constrói expressões múltiplas de uso não de modo mecânico, mas de acordo com o que lhe convém;
-) No modo como elabora seu próprio ponto de vista;
-) No uso da analogia, da metonímia e de esquemas sintáticos e semânticos ao reproduzir situações já existentes;
-) Quando extrapola o “codificado” e constrói seu próprio material da linguagem, dotando-o de significação própria (FRANCHI, 1987, p. 13).

Voltando seu foco para o âmbito gramatical, Franchi (1987, p. 13) faz diversas críticas dirigidas aos estudos gramaticais, referentes ao modo como se concebe e se põe em prática o ensino da gramática. No lugar de uma concepção de ensino, utiliza-se “[...] uma tradição (num sentido quase mecânico de tradição) que foi acumulando e catalogando questões, problemas, soluções específicas, definições: um baú de guardados” (FRANCHI, 1987, p. 14).

Segundo o autor, isso não quer dizer que as concepções antigas devam ser descartadas, até mesmo porque os linguistas precisam vincular seus conceitos a outros já existentes na tradição: o que se condena é a repetição inconsciente de métodos com os quais as instituições se escolarizam, sem uma reflexão prévia do modo como se está ensinando gramática.

Ao discutir os equívocos existentes na prática escolar, primeiramente é interessante distinguir duas tendências históricas que coexistiram e que sempre foram vistas como incompatíveis: as que refletiam sobre a linguagem para produzir um sistema capaz de descrevê-la, e as que procuravam estabelecer regras para se falar e escrever bem, dando origem às gramáticas prescritivas/normativas.

Franchi (1987, p. 14) explica a diferença entre as duas vertentes citadas anteriormente considerando-as como respostas da seguinte questão de teoria gramatical: “[...] por que e como as expressões das línguas naturais significam aquilo que significam?”.

A resposta que se costuma dar a esse questionamento refere-se à análise gramatical paralela à análise de mundo, em que a linguagem é a

expressão do pensamento e do pensamento como reflexo do mundo. Falar nada mais seria que descrever conhecimentos abstratos ou aspectos de uma determinada situação, ambas de maneira lógica, e que funcionaria como um “jogo de espelhos” quando abordada de forma conotativa.

É essa noção que prevalece nos conceitos e estudos gramaticais e na análise linguística mais atuais, por se tratar da resposta mais direta e simples para a explicação da teoria da linguagem e da descrição semântica dos enunciados, já que aproxima as descrições gramatical e semântica uma da outra (FRANCHI, 1987, p. 15). Porém, ela apresenta diversos problemas, entre eles a discussão referente às nomações em todos os domínios da gramática do português, já que, na maioria das vezes, as palavras são analisadas de forma estritamente morfológica, desconsiderando a sintaxe e suas regras próprias.

Franchi (1987, p. 20) apresenta exemplos da problemática citada no parágrafo anterior. Um deles é o uso do verbo “quebrar”, que pode desempenhar diversas funções: agente e paciente (característico de um verbo de ação), um instrumento ou uma causa. É o falante da língua que opta, de acordo com o seu ponto de vista, em como empregar o verbo em determinada situação, visando a obter um determinado significado. Para que haja um ensino gramatical efetivo, o importante não é discutir sobre a melhor definição de um termo, mas sim

[...] levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar os seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções. Sobretudo quando, no texto escrito, ele necessita tornar muitas vezes conscientes os procedimentos expressivos de que se serve. Com isso, parece-me, reintroduz-se na gramática o seu aspecto criativo: o que permite ao falante compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois, um dia e se for o caso, construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em uma teoria gramatical. (FRANCHI, 1987, p. 21)

Para que o professor faça uma descrição linguística de cunho nocional, deve conhecer bem não só a gramática tradicional, mas, também, suas limitações. Lyons (1979) sugeriu que a gramática tradicional é formada de

elementos prototípicos em suas descrições, ou seja, utiliza, como regra, os usos mais frequentes de cada tema gramatical.

A orientação de Franchi (1987, p. 25) é a de que o professor não deve deixar de abordar a gramática tradicional com seus alunos, até mesmo em seus aspectos equivocados, que podem ser analisados a fim de obter conhecimentos sobre as propriedades gramaticais da língua. Outra sugestão do autor é a de que não se deve generalizar o ensino da gramática normativa a expressões e exemplos muitas vezes inaplicáveis.

Os gramáticos latinos se valeram de categorias morfológicas para determinar a importância de palavras a uma das “partes do discurso”. Outros teóricos se valem de critérios de análise linguística tal como o distribucional, baseado na seleção de modelos usados em determinadas circunstâncias típicas, e os critérios sintáticos ou semânticos relacionais/funcionais (noções de “determinados” e “determinantes” para a caracterização de todos os processos de construção de objetos linguísticos).

Ao se analisarem os exercícios escolares, percebe-se que são regidos por uma análise com critérios morfológicos e distribucionais, o que significa a incoerente situação de alunos que são obrigados a decorar definições nocionais para, depois, terem que utilizar critérios sintáticos superficiais em seus estudos. A consequência dessa miscelânea de conceitos criados por critérios vários, trabalhados de forma ineficaz, é que pode explicar um ensino ineficaz:

[...] os leitores dessas gramáticas (e os alunos, como!) perdem-se em falsos problemas e ficam a exercitar-se (errando e tentando) na descoberta, consciente ou não, dos caminhos que levam ao resultado desejado. Mas, pior ainda, é que nesse exercício escolar puramente classificatório se distancia o aspecto fundamental da atividade de caráter gramatical que constituiria em compreender os diferentes processos pelos quais o sujeito atua linguisticamente. (FRANCHI, 1987, p. 23)

É importante que os professores conheçam e saibam a aplicação de cada critério, seja ele relativo à forma, à função ou ao sentido, para evitarem uma classificação homogênea. Também não se deve “[...] basear uma classificação sobre definições simples e de aplicação fácil” (FRANCHI, 1987, p. 23). Um exemplo que o autor utiliza ao tratar dos problemas existentes na análise linguística escolar refere-se à classe gramatical dos advérbios, a

começar por sua definição em uma apostila escolar da época em que o artigo foi escrito:

Advérbio é a palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo ou o próprio advérbio para expressar as circunstâncias em que o processo, a ação ou o estado se realizam. Ele se classifica de acordo com a circunstância a que se refere: lugar, tempo, modo, causa, negação, dúvida. O advérbio não tem uma forma própria, com exceção dos de modo que se formam pelo acréscimo do sufixo “mente” ao feminino dos adjetivos. (FRANCHI, 1987, p. 24)

O autor aponta os diversos critérios utilizados para definir os advérbios, sendo eles os seguintes:

-) Aspectos morfológicos: a “invariabilidade” dos advérbios e seu processo derivacional em “mente”;
-) Ponto de vista relacional: o advérbio depende das palavras que modifica, ou seja, do verbo, do adjetivo ou de outro advérbio;
-) Critério nocional: enquanto o substantivo designa coisas e o adjetivo, qualidades, o advérbio “expressa circunstâncias” (FRANCHI, 1987, p. 24).

Em alguns casos, no entanto, nenhuma dessas definições caracteriza o uso do advérbio, como em um dos exemplos utilizados pelo autor: “Você quer esse livro aqui?” / “O que eu vou fazer com um livro assim?” (FRANCHI, 1987, p. 24).

Ao analisar essas orações, o autor aponta que os advérbios “aqui” e “assim” presentes nelas servem para determinar ou definir as qualidades da palavra “livro”, que é um substantivo. Apesar de ocorrerem “circunstâncias” de enunciação que legitima a classificação de “aqui” e “assim” nesse contexto como advérbios, essas palavras, na verdade, por modificarem um substantivo, podem ser encaixadas em outra classe gramatical: a dos adjetivos (FRANCHI, 1987, p. 25).

Esse e outros problemas provêm dos problemas descritivos da análise escolar, em que, por um lado, se combinam muitos critérios sem se que disso se dê conta, enquanto simplifica-se muito a análise em alguns momentos, desprezando-se aspectos essenciais para a compreensão dos processos formadores das expressões e do discurso.

Franchi (1987, p. 26) salienta que conhece as dificuldades enfrentadas pelo professor relativas à análise linguística e que não os culpa pela desinformação. Porém, afirma que a solução não é abandonar o ensino de gramática, mas desenvolver uma gramática mais ampla e descritivamente eficaz, além de uma boa linguística.

Ao abordar outros aspectos importantes para um ensino que envolva um uso criativo da linguagem, o autor cita, além da superação dos vícios descritivos da gramática escolar, a recuperação no estudo gramatical da dimensão do uso da linguagem e as estratégias empregadas no “ensino” gramatical.

O termo “uso” é ambíguo na linguagem, pois pode se referir à área da gramática ou da linguística. Por muito tempo foi usado na expressão “gramática de uso”, que era um registro de princípios e regras necessários para o falar e escrever bem, de acordo com norma culta, postura presente hoje nas gramáticas. A noção de uso, quando abordada pela gramática, é vista como “[...] uma questão de disciplina, de obediência a “dogmas”, com forte componente elitista e repressivo” (FRANCHI, 1987, p. 27).

Já na tradição linguística, o termo “uso” tem um sentido diferente, mais relacionado ao uso real da língua. A tradição dos antigos mostra que eles já incluíam partes da retórica e da poética no ensino de gramática, abrangendo língua e estudo na prática escolar. No entanto, ao relacionarem-se com a gramática, essas práticas foram se aproximando cada vez mais da teoria.

Um exemplo disso é a prática da retórica, que passou de uma “[...] arte de articular os recursos expressivos sempre relacionando-os a situações em que devessem intervir” (FRANCHI, 1987, p. 28), com discursos ordenados em seus propósitos através de uma atividade seletiva e criadora, para um manual de memorização e exercícios classificatórios na escola e tornando-se um privilégio político e clerical.

O último aspecto discutido pelo autor são os exercícios gramaticais que, em sua maioria, localizam-se no âmbito da metalinguagem e têm por objetivo habilitar os usuários a adquirirem o conhecimento das nomenclaturas gramaticais para poderem falar de determinadas concepções da linguagem (FRANCHI, 1987, p. 26). A crítica recai sobre o fato de que, quanto mais se busca formular exercícios analíticos e classificatórios com pouca ou nenhuma

relação com operações efetivas de comunicação, mais o ensino de gramática se distancia do uso real da língua. Nas palavras do autor:

Tem razão, pois, quem rejeita a gramática, quando se perde esta dimensão criadora e se esvazia o estudo gramatical de qualquer sentido pela desconexão entre seus objetivos e os objetivos de uma prática de linguagem em um contexto vital. Também porque somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência rica da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos descolados da vida. (FRANCHI, 1987, p. 26)

Na terceira parte do seu artigo, o autor dá indicações para uma renovação nos estudos gramaticais. Aponta os problemas no ensino de gramática e afirma que não há ligação entre gramática e uso ou gramática e produção e compreensão de textos, e acrescenta que “[...] os estudos gramaticais nas escolas operam sobre objetos mortos ou sobre guardados de museus [...]” (FRANCHI, 1987, p. 29).

Franchi (1987, p. 37) define gramática como “[...] o estudo das condições linguísticas de significação”. Ele também expõe o trabalho com o léxico no texto, que, aos poucos, vai apresentando suas classes gramaticais.

Para ele, esse exercício de construção e reconstrução dos textos dispensa o conhecimento de uma nomenclatura gramatical e requer apenas a intuição de alunos e professores em relação à sua própria língua e o conhecimento das estruturas gramaticais interiorizadas por qualquer falante da língua.

Para explicar melhor o que suas estratégias gramaticais pretendem, o autor distingue três atividades: a linguística, a epilinguística e a metalinguística. A atividade linguística é

[...] o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos entre si [...] (FRANCHI, 1987, p. 39-40)

Quando o aluno inicia uma prática de aquisição de linguagem, faz a construção de objetos linguísticos mais complexos e elabora hipóteses relativas à estrutura da língua, está desenvolvendo a atividade epilinguística. Nela, manipula-se a linguagem em busca de novas significações, deixando de lado a nomenclatura gramatical. Ao trabalhar com textos, realiza-se uma atividade epilinguística intensa, e que deve ser orientada e aguçada pelo professor.

A atividade metalinguística, ou a “teoria gramatical”, deve surgir apenas ao final desse processo, em um estágio no qual o estudante conseguiu sistematizar o “saber” linguístico que obteve e aprimorou durante sua trajetória escolar, considerando a questão da significação e de seus múltiplos recursos de expressão.

Franchi (1987, p. 43) conclui seu texto declarando que as críticas às atividades gramaticais praticadas nas escolas são válidas apenas no caso daqueles que veem a gramática de uma forma reduzida, com exercícios constituídos de segmentações, levantamento de traços categoriais, classificações e nomenclaturas. E sustenta que

Baseando-se quase exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, pode o professor explorar em cada texto ou discurso, até na mais simples oração, as inúmeras possibilidades de um exercício gramatical diretamente relacionado com as condições linguísticas de produção de enunciados, com o desenvolvimento dos recursos expressivos de seus alunos, com a arte de selecionar entre eles os que mais lhe pareçam adequados a suas intenções e ao estilo com que se quer caracterizar. (FRANCHI, 1987, p. 43)

Em seu livro, *Para uma nova gramática do português*, Perini (1995, p. 5) defende a necessidade de se elaborar uma nova gramática do português e cita a difícil situação que os professores enfrentam ao ensinar gramática: eles acabam utilizando a gramática tradicional, apesar de ser criticada, por não haver outra que possam usar.

Perini (1995, p. 6) afirma que não é papel do professor de Português o de fazer uma nova gramática, mas do linguista, que possui mais treinamento e tempo para efetuar uma pesquisa tão extensa e complexa; essa tarefa deve ser

atribuída aos pesquisadores das áreas de Linguística e de Língua Portuguesa das universidades.

O autor aponta como falhas da gramática tradicional

[...] sua inconsistência teórica e falta de coerência interna; seu caráter predominantemente normativo; e o enfoque centrado em uma variedade da língua, o dialeto padrão (escrito), com exclusão de todas as outras variantes. Todos os três pontos merecem atenção cuidadosa; só teremos uma gramática satisfatória como base para o ensino quando os três estiverem devidamente repensados. (PERINI, 1995, p. 6)

Possenti (1996, p. 31), em *Por que (não) ensinar gramática na escola*, também concorda que o ensino de gramática precisa de mudanças. Alega que saber uma gramática significa saber dizer e entender frases, e que o ensino de português seria muito mais vantajoso se a escola trabalhasse mais com a língua padrão através de jornais e textos científicos, por exemplo, do que com modelos da literatura antiga.

Para o autor, é totalmente desnecessário ensinar gramática na escola, se a intenção for a de dominar a língua padrão e converter os alunos em leitores e escritores ao menos medianos, já que “é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada” (POSSENTI, 1996, p. 54). E, ao sugerir uma metodologia de ensino, explica que aprendemos a escrever “escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma frequência semelhante à frequência da fala e das correções da fala” (POSSENTI, 1996, p. 48).

A descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa, que foi principalmente embasada na concepção de Possenti (1996), será feita na seção seguinte.

2.2 O ensino de pontuação

Em uma abordagem específica sobre pontuação, pode-se citar o livro “Os Sinais de Pontuação e seus Efeitos de Sentido: Uma Abordagem Discursiva”, de Kozma e Puzzo (2014), obra que trata dos sinais de pontuação sob uma ótica discursiva.

As autoras afirmam que os problemas referentes ao ensino gramatical só serão resolvidos quando se renunciar ao ensino fragmentado e instaurar-se um projeto didático que articule a leitura, a literatura, a produção textual e o ensino de gramática, tornando o ensino significativo para o aluno e fazendo com que ele consiga captar mais do que aquilo que está nas entrelinhas.

Mendonça (2001, p. 113-128), também, ao comentar sobre a ligação entre pontuação e sentido, faz uma reflexão sobre como as gramáticas tradicionais determinam as regras de pontuação. Segundo a autora

As gramáticas tradicionais apresentam a pontuação em estreita relação com a oralidade. Todavia, percebe-se que na explicitação das regras, essa interface entre o oral e escrito parece perder-se, pois é a sintaxe que rege os critérios adotados. A entoação que marca e distingue segmentos sintáticos na fala torna-se um aspecto menos evidente nas regras de pontuação expostas nas gramáticas, evidenciando-se apenas à parte mais “visível” na escrita: as funções sintáticas. (MENDONÇA, 2001, p. 113-128)

Porém, Leal e Guimarães (2002, p. 132) advertem que não se pode pensar na função prosódica como a função principal da pontuação, e que isso seria o mesmo que concordar com uma correlação total entre respiração e pontuação, uma concepção já ultrapassada. Apesar de existirem flutuações no uso dos sinais de pontuação, também há restrições que são relacionadas não pela prosódia, mas pelas características do texto produzido (FERRAZ; LISBÔA 2002, p. 132).

O emprego da pontuação deve ser visto de duas formas: de uma maneira muitas vezes variável, sendo utilizada de acordo com a competência que o usuário da língua tem em notar as relações entre as partes do texto ou dependendo do sentido que deseja provocar no texto; porém, suas algumas de suas decisões e das flutuações presentes em seu modo de pontuar estão sob

normas que limitam alguns casos de pontuação (FERRAZ; LISBÔA 2002, p. 133).

Os sinais de pontuação estão estreitamente relacionados aos gêneros textuais. No entanto, pode-se afirmar que até mesmo as normas estão interligadas ao gênero textual a ser produzido pelo usuário, já que há gêneros que admitem exceções à observância das normas gramaticais, como é o caso dos anúncios publicitários (ROCHA, 1998).

Os gêneros textuais são, de acordo com Marcuschi (2008):

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Ao abordar os gêneros na oralidade, o autor observa que “[...] um gênero seria uma noção cotidiana usada pelos falantes que se apoiam em características gerais e situações rotineiras para identificá-lo (MARCUSCHI, 2008, p. 187). Esses conceitos se constroem na interação comunicativa entre os falantes, que, a partir de suas experiências, passam a ter uma ideia clara das estratégias de produção dos gêneros e a tomar decisões de onde, como e quando usá-los.

Um estudo que comprova a relação entre pontuação e gêneros textuais é o de Silva (2004, p. 13), que propõe três tarefas para os alunos de 4ª série e do módulo 3 (correspondente às 3ª e 4ª séries do EF) da EJA (Educação de Jovens e Adultos) produzirem: uma carta de reclamação, uma fábula e uma notícia.

Ao analisar as produções, o pesquisador constata que a pontuação utilizada pelos alunos tem relação com os gêneros textuais elaborados. Por exemplo, ausência de ponto de interrogação, exclamação e reticências nas notícias, presença de dois pontos, travessão, ponto de interrogação e de exclamação nas fábulas.

Pela análise dos autores, é possível entender muitos dos equívocos que permeiam as aulas de Língua Portuguesa sobre o ensino de pontuação. A pontuação pode ser escolha do autor em alguns casos, submetida às normas gramaticais em outras situações, e ainda, considerar sua relação com os gêneros textuais que têm características próprias.

Esses pressupostos são considerados na construção de propostas de ensino dos sinais de pontuação presentes nesta dissertação.

3 Metodologia

Este estudo desenvolveu-se com uma abordagem qualitativa, composta de três fases, respectivamente: observação de sala de aula; pesquisa bibliográfica e elaboração de uma proposta de intervenção sobre o tema estudado – o ensino da pontuação

De acordo com Fonseca (2002, p. 20), “a pesquisa qualitativa se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Utilizada, inicialmente, na Antropologia e na Sociologia, opondo-se à pesquisa quantitativa dominante, a pesquisa qualitativa vem sendo aplicada em cada vez mais áreas como a da Psicologia e da Educação. Porém, a pesquisa qualitativa sofre críticas pelo seu empirismo, subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador.

Algumas de suas características são: um enfoque na interpretação do objeto, a importância que dá ao contexto do objeto pesquisado, a proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados, um maior alcance do estudo no tempo, um ponto de vista interno à organização por parte do pesquisador e um quadro teórico e de hipóteses com uma elaboração menos rígida que a da pesquisa quantitativa (FONSECA, 2002, p. 21). Esta é a proposta metodológica deste estudo

Em relação à pesquisa bibliográfica, Fonseca (2002, p. 32) declara que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites sobre o tema a estudar. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Esta dissertação originou-se da observação que a pesquisadora fez de alunos do Ensino Fundamental II (6^{os} à 9^{os} anos) durante seus cinco anos de docência para essas séries, período em que notou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem enfrentados por alunos e professores (com a inclusão da pesquisadora) de Língua Portuguesa ao ministrarem aulas sobre pontuação.

Notou-se que muitos dos alunos não sabiam o significado ou o uso mesmo dos pontos mais tradicionais/usuais como o ponto final, o de interrogação e o de exclamação, que podem ser considerados de uso simples se comparados à vírgula, por exemplo. Entendemos que muito pouco é assimilado/compreendido por eles quando o ensino da pontuação é vivenciado no percurso educativo que fazem do 6º ao 9º ano.

Após essa análise, procedeu-se a pesquisa bibliográfica com consultas a materiais de estudo da área de Letras, como gramáticas, artigos e livros de linguística, que trouxessem a definição da pontuação e dos sinais de pontuação.

Em seguida, foi realizada análise de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa do segundo ciclo do Ensino Fundamental II, utilizados em escolas estaduais no ano de 2016. O objetivo foi observar o tratamento que cada uma das coleções dá ao assunto *pontuação* além da análise dos conteúdos encontrados.

Após a seleção e apreciação dos conteúdos e atividades desenvolvidas nos livros didáticos, seguidas do levantamento de pontos positivos e negativos neles observados, fizemos uma reflexão sobre a melhor forma de trabalhar o assunto com os alunos, decidindo-nos pela proposição de uma didática de ensino de pontuação mais reflexiva e intuitiva, sem a exigência de nomenclaturas gramaticais e tendo um enfoque nos gêneros textuais utilizados.

Desse modo, ocupamo-nos em elaborar e pesquisar materiais que corroborassem com o modo de ensino que nos ocorrera, e que possibilitaria uma aprendizagem efetiva pelos estudantes, especialmente de 6ºs e 7ºs anos. Felizmente encontramos farto material que serviram de fundamento para a nossa proposta.

Um dos materiais mais utilizado em nossa proposta de intervenção foi o “Projeto 77 – Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo no ciclo II” (SÃO PAULO, 2007), especificamente em sua segunda unidade, intitulada: “palavra dialogada”, que contém três lições direcionadas ao ensino da pontuação, respectivamente: “pontuando os diálogos de fábulas”, “pontuando a piada para ler melhor” e “pontuando a piada para escrever melhor”.

Ainda como subsídio para a construção de nossa proposta utilizamos o documento “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (2001), produzido e veiculado pelo Ministério da Educação, e que inspirou a elaboração de vários exercícios.

A proposta de intervenção, portanto, é composta, basicamente de material retirado do “Projeto 77” (SÃO PAULO, 2007) com algumas modificações, e de atividades elaboradas por nós, inspiradas em práticas exitosas por nós observadas e aplicadas. Fizemos de tal forma, entendendo que os exercícios devem ser aplicados de modo que o professor seja como um mediador entre o conhecimento e os alunos, levando-os a um aprendizado reflexivo sobre a compreensão e uso da pontuação.

4 Análise do livro didático

Nesta seção, apresentamos um breve esclarecimento sobre o conceito de “livro didático” e como esse material é analisado e disponibilizado para as escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Em seguida, fazemos uma análise das características dos livros escolhidos para esta pesquisa, particularmente dos itens que tratam das atividades referentes à pontuação.

4.1 Definição de livro didático e sua escolha pelas escolas

Marisa Lajolo (1996, p. 3), em seu texto “Livro didático: um (quase) manual de usuário”, destaca que, dentre os considerados “materiais escolares”, um dos elementos mais essenciais são os livros, e faz uma distinção entre os livros didáticos e os não-didáticos.

Os livros não-didáticos, geralmente, dispensam dos leitores uma atitude que transcenda a leitura individual pois que é uma leitura baseada na “[...] produção e alteração de significados, de envolvimento afetivo, de experiência estética” (LAJOLO, 1996, p. 3). Apesar de o livro didático também poder apresentar este tipo de leitura, alguns desses aspectos podem não ser compatíveis com o conteúdo ou a disciplina estudada.

O livro didático é concebido como aquele escrito, editado, vendido e comprado visando à utilização escolar e sistemática (LAJOLO, 1996, p. 4). Também tem como característica seu uso sistemático no ensino-aprendizagem em uma determinada área do conhecimento, normalmente já consolidada como disciplina escolar.

Outro aspecto elementar do livro didático é seu direcionamento simultâneo a dois públicos: professores e alunos. É possível perceber essa dupla atribuição do livro didático no chamado “livro do professor”, em que o professor recebe não só respostas dos exercícios propostos pela obra didática, mas acaba sendo um leitor privilegiado do livro que deve conhecer bem, pois que ele vai orientar sua prática pedagógica (LAJOLO, 1996, p. 5-6).

Geralmente, a estrutura dos livros didáticos é composta por textos informativos sobre certa disciplina, seguidos por exercícios e atividades. De

acordo com Lajolo (1996, p. 5), “a expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a *aprendizagem*”.

Todos esses componentes do livro didático precisam estar de acordo com a proposta de aprendizagem que ele tem como meta. Deve conter vários tipos de linguagem, não se restringindo à verbal, sendo necessário mais alguns aspectos: que tenha uma impressão tipográfica nítida, com ilustrações, diagramas e tabelas que exponham, da melhor maneira possível, o significado dos conteúdos apresentados, facilitando o processo de aprendizagem do aluno.

Devido à sua importância na educação o livro didático é um dos projetos contemplados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (doravante, FNDE), uma autarquia federal responsável pela aplicação de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

O livro didático pode ser considerado inadequado quando apresenta equívocos, e, neste momento, é fundamental a intervenção do professor para alertar a classe de que algumas informações do livro estão incorretas. Porém, nem sempre um livro didático se torna inadequado apenas pelos erros ortográficos ou de conteúdo. Outros aspectos podem corroborar para sua inadequação:

[...] pela irrelevância do que diz, pela monotonia dos exercícios que propõe, pela falta de sentido das atividades que sugere. Nesta situação, cabe ao professor substituir exercícios e atividades, ou simplesmente apontar a irrelevância do tópico. Substituição e comentário serão educativos, na medida que estarão fazendo o aluno participar, de forma consciente, de uma situação de leitura crítica e ativa de um texto. (LAJOLO, 1996, p. 8)

O Programa Nacional de Livros Didáticos (doravante, PNLD), um dos projetos do FNDE, surgiu em 1926, com outra denominação, e é o mais antigo programa voltado à oferta de materiais didáticos aos alunos da rede pública de ensino brasileira. Atualmente, ele é voltado para a educação básica, tendo como exceção os estudantes da educação infantil.

O “Guia de Livros Didáticos: PNLD: 2014: apresentação: ensino fundamental: séries finais” (BRASIL, 2013) apresenta livros didáticos

examinados e selecionados pelo MEC e que podem ser utilizados pelas escolas. Os professores são orientados a analisar o material com cuidado e a “[...] optar pelas obras que melhor atendem ao projeto político pedagógico da escola e que melhor se adaptam à realidade de seus alunos” (BRASIL, 2013, p. 7).

O Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2013) pretende auxiliar os professores de Língua Portuguesa no processo de ensino-aprendizagem dos quatro últimos anos do Ensino Fundamental, fornecendo recursos que os ajudem a

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura da escrita;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos que os dos anos iniciais;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos (BRASIL, 2013, p. 7-8).

O processo de seleção dos livros didáticos pelo PNLD se inicia pela adesão de escolas federais e dos sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal que querem participar do programa, que acompanharão os editais publicados, estabelecendo as regras de escolha.

Em seguida, as editoras apresentam seus livros, que passam por uma triagem feita pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), que encaminham os livros selecionados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), incumbida de escolher especialistas que farão a avaliação pedagógica dos materiais.

As resenhas produzidas por esses especialistas comporão o guia dos livros didáticos disponibilizado, pelo FNDE, às escolas, que realizam a escolha dos livros via internet, registrando duas opções de livro didático de editoras diferentes para cada componente curricular. Após os pedidos, o FNDE faz a negociação com as editoras e encomenda os livros escolhidos.

A entrega dos livros às escolas é feita pela Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), por meio de um contrato com o FNDE, que ocorre entre outubro do ano anterior e o começo do ano letivo.

4.2 A pontuação nos livros didáticos

No livro “Os Sinais de Pontuação e seus Efeitos de Sentido: Uma Abordagem Discursiva” (KOZMA; PUZZO, 2014), que tratam dos sinais de pontuação sob uma ótica discursiva, as autoras discutem o modo como o livro didático apresenta a gramática e a análise linguística, e de como o professor de Língua Portuguesa as tem trabalhado em suas aulas. Segundo as autoras, o ensino, nos moldes estruturalista, desconsidera o texto, e

[...] limitam-se a elencar inúmeras regras de caráter sintático-semântico que dariam conta do emprego da vírgula, dos dois pontos, do ponto final, deixando em segundo plano o aspecto linguístico, responsável pelos efeitos de sentido constitutivos de um momento de interlocução. (KOZMA; PUZZO, 2014, p. 9).

Silva (2014, p. 2), partindo do contato que teve com o ambiente escolar do Ensino Básico, declara que “[...] a temática sobre os sinais de pontuação ainda é pouco explorada nos materiais didáticos em comparação a outros conteúdos gramaticais.” Considera que, na área da linguagem, não há muitos trabalhos acadêmicos que discutam propostas de ensino sobre a pontuação, mas apenas materiais que abordam o tema de modo prescritivo (tal como fazem as gramáticas tradicionais) ou de formas ainda pouco conhecidas dos professores de língua materna.

4.3 Análise de atividades referentes aos sinais de pontuação

As duas coleções de livros didáticos escolhidas e consultadas para a elaboração desta pesquisa foram aprovadas pelo PNLD e estão presentes no “Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais” (2013). São elas: “Português Linguagens” (CEREJA et al, 2012) e “Tecendo Linguagens” (ARAÚJO et al, 2012).

O PNLD descreve, em suas análises dos livros didáticos, alguns aspectos: os eixos de leitura, produção escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos, manual do professor e DVDs, além de apresentar os pontos fortes, pontos fracos, destaque e programação de ensino de cada um deles.

O objetivo desta subseção será o de observar, nas duas coleções escolhidas, os conteúdos e exercícios relativos ao ensino da pontuação e analisar como esse tema é abordado em cada uma das coleções, com a intenção de identificar nelas possíveis pontos positivos ou negativos, em pesquisas e teorias relativas a esse assunto.

4.3.1 Livro “Português: Linguagens”

Figura 1 – Apresentação da coleção “Português: Linguagens”



Fonte: BRASIL, 2013, p. 85.

A coleção Português Linguagens, editada pela Editora Saraiva, está na sétima edição, sendo reformulada no ano de 2012. É organizada em quatro volumes, referentes ao sexto, sétimo, oitavo e nono anos do Ensino

Fundamental II. Os autores, Cereja e Magalhães (2012) dividem cada volume da coleção em quatro unidades temáticas, cada uma delas abordadas em alguns capítulos.

Uma das seções de cada capítulo, “A língua em foco”, trabalha aspectos da língua procurando evitar o ensino tradicional gramatical, que dá ênfase na classificação gramatical morfológica e sintática. Os livros optam por uma abordagem de língua que se pretende mais dinâmica e com maior participação dos alunos. Coloca como objetivo o ensinar e não apenas descrever a língua, tal como acontece com os livros mais tradicionais, pretendendo que, ao empregá-la, o aluno o faça de modo consciente, capaz de identificar, diferenciar os aspectos orais e escritos do funcionamento da língua.

A seção “A língua em foco” inicia-se sempre com atividades que pretendem levar o aluno a refletir e a construir seu próprio conceito gramatical, para, em seguida, ter o assunto aprofundado por meio de exercícios práticos e internalização da temática abordada.

O “Manual do Professor”, que acompanha os exemplares de todos as séries, traz respostas e sugestões junto às atividades e apresenta, na parte específica, a base teórico-metodológica da obra, procedimentos didáticos alternativos e objetivos, conteúdos e textos trabalhados em cada unidade. Inclui, também, um “Guia de objetos educacionais digitais”, com orientação para o uso dos DVDs. (BRASIL, 2014, p. 87).

Figura 2 – Quadro esquemático das características da coleção “Português: Linguagens”.

	QUADRO ESQUEMÁTICO
Pontos fortes	Atividades de leitura.
Pontos fracos	Abordagem do texto literário.
Destaque	Análise de textos visuais e de textos compostos de linguagem verbal e imagens; propostas de projetos.
Programação do ensino	Uma unidade (quatro capítulos) por bimestre letivo.
Manual do Professor	Respostas junto às atividades; contribuição teórico-metodológica para o uso da coleção.

Fonte: BRASIL, 2013, p. 86.

A análise da obra, realizada pelo Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa (BRASIL, 2014, p. 88), mostra que, no eixo dos conhecimentos linguísticos, os livros apresentam conteúdos de tradição gramatical em conjunto com conhecimentos do campo textual e discursivo.

No estudo da gramática, estimula-se a observação e a análise, pelo aluno, do conceito em foco por meio de questões que propõem um levantamento prévio e conhecimento dos diversos gêneros textuais trabalhados pela coleção; formaliza-se a conceituação e propõem-se exercícios de aplicação. Ainda tratando do eixo linguístico, o Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa (BRASIL, 2014, p. 89) afirma que, na coleção “Português Linguagens”,

A pontuação é trabalhada em relação à frase e ao discurso; a ortografia, a acentuação, bem como questões referentes à pronúncia são tratadas em seção específica. As atividades desse eixo partem de um texto (tirinha, anúncio, poema), que é explorado como fonte de exemplos, mas também é contemplado como texto em questões que demandam compreensão e, quase sempre, análise da relação entre linguagem e contexto comunicativo. A abordagem mescla momentos transmissivos e reflexivos; as atividades demandam tanto identificação e classificação de formas e construções sintáticas quanto análise de efeitos de sentido suscitados pelo emprego de recursos linguísticos. (BRASIL, 2014, p. 89)

Na coleção, a temática da pontuação só aparece nos volumes referentes ao sexto e ao oitavo ano. No volume de sexto ano, o assunto está “embutido” em um capítulo referente ao estudo do diálogo, que utiliza duas fábulas e uma tira para tratar do assunto, localizado em um tópico chamado “Para escrever com adequação”.

Figura 3 – Atividade referente ao “parágrafo”.

▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O conto “Senhora Holle” mostra unidade de sentido, ou seja, é um texto que tem começo, meio e fim. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.
 - a) Quantos parágrafos há no texto lido?
 - b) Em que parágrafo os pães falam com a protagonista?



O estudo do “parágrafo” (figura 3) constitui a primeira abordagem de sinal de pontuação da coleção (no sexto ano) a partir do estudo do conto “Senhora Holle”. A questão acima apresenta o conceito de parágrafo e pergunta na letra “a” pede uma informação de carácter visual, quantitativo (“Quantos parágrafos há no texto lido?”). Na letra “b” solicita que o aluno identifique que parágrafo do texto apresenta um determinado diálogo aspecto que considera a compreensão do aluno, mas que ainda mantém um carácter quantitativo: a resposta poderá ser “é no parágrafo número x”.

Figura 4 – Continuação das atividades sobre o “parágrafo” e conteúdo “tipos de frases”.

2. Observe o 1º parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as **frases**, que são delimitadas pelo ponto.
 - a) Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele?
 - b) O parágrafo se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula?
3. Leia o boxe “Tipos de frase” e identifique no texto:
 - a) um exemplo de frase exclamativa;
 - b) um exemplo de frase interrogativa;
 - c) um exemplo de frase imperativa;
 - d) um exemplo de frase declarativa.



Foto de Wiesbaden, capital do Estado de Hesse, onde se passa a história do conto.

Tipos de frase

Na **escrita**, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto. Na **fala**, a frase é demarcada pela entoação, isto é, por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala.

De acordo com o sentido que pretendemos construir, podemos produzir diferentes tipos de frase. Tradicionalmente, a gramática classifica as frases em quatro tipos:

- **Interrogativa:** usada para fazer uma pergunta:
“Está vendo aquela árvore ali adiante?”
Na escrita, a frase interrogativa é indicada por ponto de interrogação.
- **Declarativa:** usada para dar uma resposta, uma informação ou contar alguma coisa:
“Era uma vez um homem que tinha três filhos.”
Na escrita, a frase declarativa é indicada por ponto.
- **Exclamativa:** usada para expressar espanto, surpresa, emoção, admiração, alegria, etc.:
“Era só o que faltava!”
Na escrita, a frase exclamativa é indicada por ponto de exclamação.
- **Imperativa:** usada para expressar uma ordem, um desejo, uma advertência, um pedido:
“Está bem, vá!”
Na escrita, a frase imperativa é indicada por ponto ou por ponto de exclamação.

No exercício “2”, exposto na figura 4, é introduzida a definição de “frase”, como sendo uma estrutura que “começa com letra maiúscula e termina com ponto”. No subitem “a” pede-se que o aluno identifique o número de frases no texto, seguida pela atividade “b” que aborda, em conjunto com os assuntos anteriores, o uso da letra maiúscula.

A questão “3” orienta a leitura do box “Tipos de frase” (quadro amarelo acima) e pede que o aluno retire do conto lido um exemplo de cada tipo de frase (interrogativa, declarativa, exclamativa e imperativa).

Aqui introduz-se o estudo do ponto final. O box afirma que, na escrita, a letra maiúscula e o ponto servem para delimitar a frase, enquanto na fala, essas marcas são determinadas pelo tom de voz utilizado, que demonstra a intenção do falante. Observa-se um enfoque que delimita e relaciona a linguagem escrita e a linguagem oral, uma marcada pelo ponto final e outra marcada pela entonação da voz.

A oralidade é destacada nessas primeiras atividades do volume de sexto ano, retomando a maneira como o assunto é abordado no primeiro ciclo do ensino fundamental.

No exemplo seguinte, pode-se observar que o ensino da pontuação é feito a partir do diálogo, onde as questões de entonação são fundamentais.

Figura 5 – Início do estudo do diálogo.

Para escrever com adequação

▶ O DIÁLOGO

Leia a fábula a seguir, observando o modo como o texto está organizado na página.

A mosca e a formiguinha

— Sou fidalga! — dizia a mosca à formiguinha que passava carregando uma folha de roseira. — Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco de todos os manjares, passeio sobre o colo das donzelas — e até me sento no nariz. Que vidão regalado o meu...

A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e disse:

— Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São malvistas. Ninguém as estima. Toda gente as enxota com asco. E o pior é que têm um berço degradante: nascem nas esterqueiras.

— Ora, ora! — exclamou a mosca. — Viva eu quente e ria-se a gente.

— E além de imundas são cínicas — continuou a formiga. — Não passam de umas parasitas — e parasita é sinônimo de ladrão. Já a mim todos me respeitam. Sou rica pelo meu trabalho, tenho casa própria e nada me falta durante o rigor do mau tempo. E você? Você, basta que fechem a porta da cozinha e já está sem o que comer. Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes.

— Quem desdenha quer comprar — murmurou ironicamente a mosca.

Dias depois a formiga encontrou a mosca a debater-se numa vidraça.

— Então, fidalga, o que é isso? — perguntou-lhe.



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 6º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 103.

Na página 103 do mesmo volume, na seção “para escrever com adequação” (figura 5), é trabalhada a pontuação no interior dos diálogos, através da fábula “A mosca e a formiguinha”. Como dissemos, o diálogo, gênero que identifica uma conversação, consiste em um corpus rico para estudo da entonação e da respectiva pontuação que a representa. No texto, podemos identificar vários sinais: ponto final, ponto de exclamação, travessão para a separação das falas, reticências, ponto de exclamação. O texto traz ainda, informações sobre entonação que a linguagem escrita não consegue representar – como por exemplo, a ironia (“murmurou *ironicamente* a mosca”).

Figura 6 – Continuação da fábula.

A prisioneira respondeu aflita:

— Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui. Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater.

A formiga repetiu as ênfases da mosca, imitando-lhe a voz: “Sou fidalga! Pouso em todas as mesas... Passeio pelo colo das donzelas...” e lá seguiu seu caminho, apressadinha como sempre.

Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga.

(Monteiro Lobato. *Fábulas e histórias diversas*. São Paulo: Brasiliense, 1960. p. 91-2. © Monteiro Lobato – Todos os direitos reservados.)

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 6º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 104.

Na continuação da fábula (figura 6) aparecem novos sinais, o uso de dois pontos para introduzir nova fala e as aspas com sua função delimitativa.

Certamente o gênero textual “fábula”, muito utilizado em materiais didáticos pois é um texto relativamente fácil para o aluno e excelente pretexto quando se pretende apresentar a ele determinados sinais de pontuação na sua representação escrita, além de, este tipo de texto, poder ser explorado pelo professor, na sua relação com a oralidade ou leitura expressiva.

Figura 7 – Glossário e análise do diálogo.

arriar: abaixar, descer (o que estava suspenso ou levantado); colocar no chão, sobre um móvel, etc.
asco: sensação de repulsa ou nojo; repugnância.
desdenhar: mostrar ou ter desdém a; desprezar, não fazer caso.
empáfia: orgulho vão; soberba, altivez.
enxotar: afugentar; expulsar; afastar; pôr fora.
esterqueira: lugar onde se deposita ou onde se fermenta estrume.
regalado: farto, abundante.
 Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

1. Quantos parágrafos há no texto?
2. Nos textos narrativos, há geralmente várias vozes. Uma é a do narrador, que conta a história, e as outras são das personagens, que conversam entre si. Identifique no primeiro parágrafo do texto:
 - a) o trecho que corresponde à voz do narrador;
 - b) o autor da fala “— Sou fidalga!”.
3. Observe o diálogo entre a mosca e a formiguinha.
 - a) Que sinal de pontuação indica o início da fala das personagens?
 - b) Para indicar quem está falando, o narrador emprega certos verbos, como **dizer**, presente neste trecho: “A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e **disse**”.
 Identifique no texto outros verbos que marcam a fala das personagens.

4. No último parágrafo, há um trecho em que a formiguinha repete o que a mosca disse, imitando-lhe a voz. Que sinal de pontuação marca o início e o fim desse trecho?

Você observou na fábula lida que, quando se reproduz um diálogo entre personagens, usa-se o **travessão** para indicar a fala de cada uma. Outro sinal usado com a finalidade de indicar a fala de personagens são as aspas.

Para marcar a fala de personagens, empregam-se verbos como **falar**, **dizer**, **afirmar**, **exclamar**, **interrogar**, **retrucar** e **indagar**, entre outros.

Esses verbos podem aparecer:

- **antes** da fala da personagem:

“A prisioneira **respondeu** aflita:
 — Os donos da casa partiram de viagem e [...]”

Nesse caso, depois do verbo são empregados **dois-pontos** (:) e a fala da personagem aparece na linha seguinte, iniciada por travessão.

Continuando o estudo do texto, após a apresentação de um glossário, são apresentadas questões que visam explorar a presença de parágrafos no texto; o travessão para separar a fala dos personagens, a justificativa do uso das aspas. Após as questões os autores apresentam as justificativas para os sinais de pontuação que aparecem na fábula, especificamente o uso do travessão, e das aspas.

Os autores aproveitam, ainda, uma introdução ao uso dos verbos *dicendi*, que servem para anunciar a fala dos personagens e possíveis conotações emotivas, como “falar”, “dizer”, “afirmar” “exclamar”, “interrogar”, “retrucar”, “indagar” etc.

A utilização desse gênero de texto, se bem explorado pelo professor, permite que os alunos sejam estimulados a identificar e diferenciar as “vozes” que aparecem nos textos, como a do narrador e a de outros personagens; que a pontuação busca expressar a oralidade (mesmo que incompletamente) e tem a função básica de facilitar a compreensão do texto.

Na continuação da análise do texto (figura 8) o uso do travessão, que aparece duas vezes em uma mesma fala, no início ou no meio dela, é justificado como importante para separar as falas, isolar comentários do narrador ao comentar outros elementos que acompanhariam a linguagem oral, mas que devem ser explicitados na linguagem escrita, tal como, gestos, ações, entonação, jeito de olhar, movimentos etc.

Figura 8 – Continuação da análise do diálogo e exercícios.

- no meio da fala da personagem: “— Ora, ora! — **exclamou** a mosca. — Viva eu quente e ria-se a gente.”

Nesse caso, o trecho que contém o verbo aparece separado da fala por dois travessões.

- depois da fala da personagem: “— Então, fidalga, o que é isso? — **perguntou-lhe**.”

Nesse caso, o trecho que contém o verbo aparece separado da fala por um travessão.

Conforme você deve ter observado, os travessões, quando colocados no meio ou depois da fala das personagens, podem servir também para isolar comentários do narrador a respeito delas. Esses comentários se referem a gestos, ações, entonação, jeito de olhar, movimento, etc., como, por exemplo: “que passava carregando uma folha de roseira”, “ironicamente”.

EXERCÍCIOS

1. Leia esta tira, de Laerte:



(Folha de S. Paulo, 27/9/2003.)

Reproduza em forma de diálogo a fala das personagens da tira. Para isso, empregue travessões e verbos como **dizer, perguntar, indagar, responder**, etc.

Escreva um parágrafo antes do diálogo, contando brevemente como as personagens se encontraram, em que lugar estão, etc. E outro depois, explicando o que a fada madrinha está fazendo no último quadrinho.

Ao terminar, dê um título ao seu texto.

2. No texto a seguir, os travessões foram eliminados propositalmente. Leia-o integralmente e depois reescreva-o, marcando os parágrafos e empregando travessões nas falas das personagens.

O urso e a raposa

Um urso passava o tempo contando como gostava dos homens. Não vou lá perturbar nem estralhar os homens quando eles morrem disse ele. A raposa respondeu com um sorriso: Eu ia ficar mais convencida de sua bondade se você não costumasse comer os homens vivos.

Moral: Mais vale ter pena dos vivos que respeito com os mortos.

(Fóbulas de Esopo. Compilação de Russell Ash e Bernard Higon. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 57.)



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 6º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 105.

No item EXERCÍCIOS a partir de um novo gênero (a tira/tirinha), também acessível ao jovem, a questão número 1 (*Leia esta tira, de Laerte*) vai exigir uma atividade prática do aluno, tanto na reprodução de um diálogo, na construção de parágrafos, uso de travessões e de verbos *dicendi*. O exercício

foge do tipo “observe” “identifique” e exige do aluno a reprodução/criação de um novo texto, explorando o aspecto criatividade.

Concordamos que os dois gêneros textuais (fábulas e tiras) costumam ser muito usados por materiais didáticos que trabalham a pontuação, pois contêm muitas marcas de oralidade, o que facilita o entendimento do aluno sobre o uso dos sinais de pontuação.

Na mesma linha, a segunda atividade, a partir do texto *O urso e a raposa* os alunos devem pontuar de forma adequada os diálogos do texto, separando parágrafos e utilizando sinais de travessão. Apesar de parecerem simples, exercícios desse tipo geram muitas dúvidas em alunos das séries iniciais do ensino fundamental II (6º e 7º ano) que podem ser resolvidas com a intervenção do professor.

O livro do oitavo ano, da mesma coleção “Português: Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012), apresenta vários conteúdos relacionados à pontuação, procurando fazer uma interação entre a tradição gramatical e conhecimentos do campo textual e discursivo, atitude que consideramos como um ponto positivo dessa coleção. Vejamos um exemplo.

Figura 9– Início de um texto que introduz o assunto “pontuação”.

A língua em foco


A PONTUAÇÃO

CONSTRUINDO O CONCEITO

Junte-se a um colega e, em dupla, façam a leitura do texto a seguir em voz alta. Um deverá ler as falas do pai, e o outro, as falas do filho. Durante a leitura, prestem atenção à pontuação das frases.

Sexa

- Pai...
- Hmmm?
- Como é o feminino de sexo?
- O quê?
- O feminino de sexo.
- Não tem.
- Sexo não tem feminino?
- Não.
- Só tem sexo masculino?
- É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e feminino.
- E como é o feminino de sexo?
- Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.



Luigi Pitoni

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 176.

Neste volume, o tópico “A língua em foco” inicia o estudo da pontuação com uma crônica, outro gênero textual muito adotado no ensino de pontuação, por ser, também, muito rico em marcas de oralidade. A sugestão é que os alunos formem duplas e façam uma leitura do texto em voz alta para perceberem as diferenças de entoação das frases e, em seguida, que eles realizem os exercícios referentes ao tema.

Figura 10 – Continuação do texto e sua análise.

– Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.
 – O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra “sexo” é masculino. O sexo masculino, o sexo feminino.
 – Não devia ser “a sexa”?
 – Não.
 – Por que não?
 – Porque não! Desculpe. Porque não: “Sexo” é sempre masculino.
 – O sexo da mulher é masculino?
 – É. Não! O sexo da mulher é feminino.
 – E como é o feminino?
 – Sexo mesmo. Igual ao do homem.
 – O sexo da mulher é igual ao do homem?
 – É. Quer dizer... Olha aqui. Tem o sexo masculino e o sexo feminino, certo?
 – Certo.
 – São duas coisas diferentes.
 – Então como é o feminino de sexo?
 – É igual ao masculino.
 – Mas não são diferentes?
 – Não. Ou são! Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, mas não muda a palavra.
 – Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.
 – A palavra é masculina.
 – Não. “A palavra” é feminino. Se fosse masculina seria “o pal...”
 – Chega! Vai brincar, vai.
 O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta:
 – Temos que ficar de olho nesse guri...
 – Por quê?
 – Ele só pensa em gramática.

(Luís Fernando Veríssimo. *Festa de criança*. São Paulo: Ática, 2000, p. 18-9.)

1. Ao fazer a leitura, vocês leram as frases no mesmo tom? Explique.

2. Releia o seguinte trecho do texto:

“— Não devia ser ‘a sexa’?
 — Não.
 — Por que não?
 — Porque não! Desculpe. Porque não.
 ‘Sexo’ é sempre masculino.”



Observe que a frase **Por que / Porque não** está pontuada de três formas diferentes.

- Que sentido ela apresenta na primeira vez em que foi empregada?
 - E na segunda vez?
 - E na terceira vez?
3. Reescreva as três linhas finais da crônica, propondo outra pontuação possível para as frases do diálogo.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 177.

A primeira atividade (fig.10) relaciona a escrita e a oralidade ao observar a importância da entonação representada pelos sinais de pontuação. A segunda atividade, que destaca um trecho do texto relaciona o uso da pontuação com o uso das várias formas do “por que” que aparece três vezes, mas com funções (e formas) diferentes, representando uma interrogação (*Por que não?*); uma explicação, onde a variação emocional do pai é representada por ponto de exclamação (irritação/tensão) e outra por ponto final (controle da irritação/tensão do pai). Cabe aqui, observar a presença da ambiguidade do termo “sexo” na conversa entre pai e filho. É uma possibilidade de nova leitura do texto, além dos mecanismos de pontuação

O terceiro exercício solicita uma reescrita das três últimas linhas da crônica, sugerindo uma proposta de outra pontuação por parte dos alunos. É um exercício muito relevante se pensarmos que o aluno perceberá a diferença de sentido ou clareza que ele poderá atribuir ao texto com o uso de um ou outro sinal de pontuação.

A atividade quatro, representada na figura 11, explora a criatividade do aluno que deverá, a partir de um texto dado, esclarecer se ele está claro, destacando a dificuldade de entendimento à falta de pontuação. Solicita que o aluno reescreva o texto colocando a pontuação adequada e reflita sobre a importância da pontuação que contribui para a clareza do texto.

As explicações gramaticais sobre a definição e usos de alguns sinais de pontuação são dados mais adiante, em outra atividade denominada **CONCEITUAÇÃO**.

Figura 11 – Continuação da análise e conceituação da “pontuação”.

4. Suponha a seguinte situação: Um professor pede aos alunos que deem continuidade à história de Luis Fernando Verissimo, acrescentando a ela um parágrafo, e um aluno escreve:

A mãe olha para o pai não entendendo nada e vai atrás do filho para pedir-lhe explicações, encontra-o na sala com um amigo lendo uma gramática, não tira os olhos dele, admirada, até o amigo perceber e fazer um sinal para ele, ele se volta para a mãe, olha para ela com um olhar alegre, a mãe conclui que o marido tem razão, pois o menino não larga mesmo a gramática.

- Do modo como está redigido, o texto está claro? Se não, que relação há entre a pontuação e a clareza do texto?
- Reescreva o parágrafo, buscando dar a ele maior clareza. Faça as adaptações que julgar necessárias. Atenção ao emprego da pontuação.
- Agora conclua: É importante a pontuação em um texto? Por quê?

CONCEITUANDO

Ao ler, analisar e modificar a pontuação de alguns trechos de um texto de Luis Fernando Verissimo, você pôde observar a alteração de sentido que uma pontuação diferente pode produzir em certas frases.

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

Há dois grupos de sinais de pontuação:

os utilizados para marcar as pausas

- o ponto (.)
- a vírgula (,)
- o ponto e vírgula (;)

os utilizados para marcar a melodia, a entonação da fala

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

O **ponto** emprega-se no final de frases declarativas:

“— Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.”

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 178.

Neste item, CONCEITUAÇÃO (fig. 11), os autores apresentam uma definição sobre a importância da pontuação como elemento fundamental na coesão dos elementos do texto, na clareza de sentido e também na representação de algumas possibilidades de entonação. A exemplo das gramáticas tradicionais separa os sinais de pontuação que marcam pausas (ponto, vírgula e ponto e vírgula) e os que marcam a melodia, a entonação da

fala (pontos de interrogação e exclamação, dois pontos, aspas, travessão, reticências, parênteses e colchetes).

De maneira geral, ao explorar o uso da pontuação como um elemento da linguagem escrita e representação da oralidade, acreditamos que os textos e respectivos exercícios conseguem fugir da tradição normativa no ensino tradicional e apontam para novas possibilidades de ensino da gramática.

Figura 12 – Continuação da conceituação de “pontuação”.

Também conclui um conjunto de ideias, levando o texto a um novo parágrafo:

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

(“A bola”, Luiz Fernando Veríssimo, op. cit., p. 25)

O **ponto de interrogação** emprega-se no final de frases interrogativas diretas:

“— Sexo não tem feminino?”

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

“— Não. Ou sim!”

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

“O garoto sai e a mãe entra.
O pai comenta:
— Temos que ficar de olho nesse guri...”

Lembre-se

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

— Você gostou da crônica?
— Muito!

Também é empregado para isolar palavras ou frases num contexto:

— Cuidado, menino — preveni. — Olha o carro.

As **reticências** podem indicar interrupção na fala e, conseqüentemente, a suspensão de sua melodia. Também podem 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.

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**:

Comprei CDs, livros, quadrinhos e jogos.
objeto direto

- Para isolar adjuntos adverbiais deslocados:

Por toda a manhã, conversamos sobre o passeio.
Conversamos, por toda a manhã, sobre o passeio.

Nas páginas 178 e 179, nas quais há uma explicação sobre o uso do uso do ponto de interrogação, ponto de exclamação e dois pontos, em frases interrogativa, exclamativa e explicativa respectivamente, as autoras o fazem utilizando como exemplo “tipos textos” onde esses sinais aparecem, metodologia já utilizada no volume de sexto ano da coleção.

Os outros sinais de pontuação citados, dois-pontos, travessão e reticências, têm explicações próprias. Em seguida, há uma subseção que faz um estudo detalhado do uso da vírgula para isolar/separar termos da oração (*A vírgula entre os termos da oração – fig. 12*), utilizando nomenclatura gramatical cujo conhecimento prévio espera-se que um aluno de 8º ano já tenha.

Figura 13 – Conceituação do uso da “vírgula”.

Observação

Quando o adjunto adverbial é de pequena extensão (um advérbio), costuma-se dispensar a vírgula. Mas, se a intenção for realçá-lo, a vírgula deve ser empregada. Assim:

Depois todos se calaram.
Depois, todos se calaram.

- Para isolar o **aposto**:

Marcelo, **meu vizinho**, é cantor de rock.
- Para isolar o **vocativo**:

Marcelo, quando será o seu próximo **show**?
- Para isolar expressões explicativas, como **isto é**, **por exemplo**, ou **melhor**, a **saber**, ou **seja**:


Ele, **por exemplo**, deveria passear mais.
- Para isolar **nome de lugar** anteposto à data:

Recife, 20 de janeiro de 2011.
- Para indicar a **supressão** de uma palavra (geralmente um verbo) ou de um grupo de palavras:

Na sala, cadeiras e sofás vazios.

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 ao lado, na frase “Foi-se o tempo”, não se poderia separar o sujeito **o tempo** do predicado **foi-se**. Também na frase “Economize energia”, não se deve separar o verbo **economize** do seu complemento **energia**.



Economize energia para investir no futuro do Planeta.
 Consuma eletricidade com responsabilidade.
 Uma campanha Soyron.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 180.


Para a explicação do uso da vírgula, percebe-se o uso de muita nomenclatura gramatical (utilizada para separar aposto, vocativo, expressões explicativas, isolar nome de lugar, supressão de palavras) modelo comum na maioria dos materiais didáticos tradicionais e visto como praticamente inevitável ao se tratar desse assunto. Nesse ponto, a coleção “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2012) assemelha-se às gramáticas normativas e a outros livros didáticos, embora utilize explicações menos

complexas, extensas. Percebe-se que há, com a utilização de textos variados, escritos, ilustrados e distinguidos por cores diferentes, ao trabalhar a questão da pontuação, um caráter que pretende ser mais dinâmico e interativo como se pode ver nos próximos exercícios (fig.13).

Figura 14 – Exercícios sobre “pontuação”.

EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 6.



- No 1º e no 2º quadrinhos da tira:
 - Quais são as duas frases em que o adulto faz um questionamento ao jovem?
 - Qual é o sinal de pontuação que foi empregado nessas falas? Por que ele foi utilizado?
 - Os questionamentos indicam indignação, sugestão, curiosidade, convite ou surpresa?
- Crie uma fala que poderia ter sido dita pelo adulto no último quadrinho. Uma das frases deve ser interrogativa.
- Observe as falas do jovem.
 - Nas frases ditas por ele, que sinal de pontuação foi empregado?
 - Essas frases indicam surpresa, alegria, entusiasmo, espanto ou indiferença?
- No 2º quadrinho, o adulto diz: “Nossa!!”.
 - Com que intenção foi repetido o ponto de exclamação?
 - O que indica o ponto de exclamação nessa ocorrência?
- Na tira, há palavras que foram escritas com letras maiores e em negrito. Quais são elas? De acordo com o contexto, por que foram escritas assim?
- Justifique o emprego da vírgula na fala: “É o kindle, um leitor de e-books!”.
- Do texto a seguir foram suprimidas as vírgulas e outros sinais de pontuação. Reescreva o texto, empregando os sinais de pontuação convenientes, e, a seguir, responda ao que se pede.

Continho

Era uma vez um menino triste magro e barrigudinho do sertão de Pernambuco Na soalheira danada de meio-dia ele estava sentado na poeira do caminho imaginando bobagem quando passou um gordo vigário a cavalo

Você aí menino para onde vai essa estrada
Ela não vai não nós é que vamos nela
Engraçadinho duma figa Como você se chama
Eu não me chamo não os outros é que me chamam de Zé

(Paulo Mendes Campos. *Cólicas – Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 2012. v. 1, p. 74.)



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 181.

No item EXERCÍCIOS, o uso de vários tipos de textos, de fácil leitura, tal como a tirinha, o “continho” permite ao aluno visualizar melhor as explicações e o uso dos sinais de pontuação. O diálogo (representação da forma oral de linguagem) facilita a exploração dos vários recursos de pontuação: interrogação, exclamação, sentimento de admiração (questões 1 a 4). Para motivar o aluno a tirinha trabalha o humor, excelente mecanismo não só de motivação mas ainda de formas linguísticas que criam o efeito humorístico e que eventualmente podem ser exploradas pelo professor. No texto “*Continho*”, ainda de efeito humorístico, repete-se exercício anteriormente dado, do qual foram suprimidos outros sinais de pontuação e vírgulas que o aluno deverá inserir novamente. Este tipo de exercício exige mais reflexão do aluno e, de certa forma, que ele tenha um bom nível de leitura, necessário para sua compreensão e realização da atividade. Interessante, ainda, é a exploração de letras maiúsculas e da escrita em **negrito**, para destacar o momento, gatilho responsável pelo efeito humorístico.

Figura 15 – Continuação dos exercícios sobre “pontuação” e a análise do assunto na construção do texto.

- Em que situação, no texto, a vírgula é opcional? Por quê?
- Nas duas vezes em que o sinal de pontuação conveniente é o dois-pontos, como se justifica o emprego desse sinal?
- De acordo com o contexto, como ficaria a última fala do texto, se houvesse no trecho a voz de um narrador?

A pontuação NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto, de Elza Beatriz:

Pontuação

Na interrogação me enrosco
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.



Filipe Bortolotto

(fr: Elias José. *A poesia pede passagem – Um guia para levar a poesia às escolas*. São Paulo: Paulus, 2003, p. 80.)

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?
- Desses, quais não foram empregados no poema?
- Que efeito o emprego dos sinais comentados provoca no poema?

Em relação aos versos que se referem ao ponto de interrogação, responda:

- O que a palavra **caracol** sugere?
- O que significa a expressão **caracol sem saída**?

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 182.

A figura 15 mostra a seção "A pontuação na construção do texto", em que há a apresentação de um poema chamado "Pontuação". A ele seguem-se perguntas sobre a estrutura e esquematização do texto literário, que é utilizado como um contexto para contemplar questões gramaticais e como fonte de

informações explícitas no texto, sem uma análise em nível subjetivo do poema. Interessante é o texto funcionar como um metatexto, pois fala sobre a própria pontuação. Uma explicação em destaque amarelo justifica *para que serve a pontuação*, relacionando a linguagem verbal, a entonação, e sua representação na linguagem escrita. As questões apresentadas aos alunos retomam os vários tipos de pontuação: a vírgula, o ponto de exclamação; ponto e vírgula e sua relação com o ponto e com a vírgula; dois-pontos, travessão, reticências. O que se pode observar aqui é que talvez ocorra um excesso de questões que exigem do aluno justificativas e explicações sobre o uso dos sinais, que pode ficar cansativo e monótono para ele.

No decorrer do capítulo, o livro traz curiosidades sobre a história da pontuação e informações extras sobre o assunto para chamar a atenção do aluno.

Figura 16 – Continuação dos exercícios sobre “a pontuação na construção do texto”.

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?
4. Observe o modo como o ponto de exclamação foi caracterizado.
 - 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?
5. Compare a caracterização do ponto e vírgula com a da vírgula e do ponto. Em que o emprego desses sinais difere?
6. Em relação ao dois-pontos:
 - 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?
7. A propósito do travessão, responda:
 - 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?
8. Ao mencionar as reticências, o poema destaca um dos papéis mais importantes desse sinal. Qual é ele?
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.
 - 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?

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)

A maioria dos exercícios da página 183 pede que o aluno volte ao texto para analisar a relação entre os sinais de pontuação e expressões a eles relacionados, em uma repetição movimento de ida e vinda para a interpretação do texto e justificativa do sinal de pontuação. Como afirmamos, eventualmente o aluno pode se desmotivar com a reiteração da mesma ação.

Figura 17 – Início da análise da pontuação na “Semântica e discurso”.



1. 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;
- b) uma característica permanente do menino;
- c) uma característica momentânea do menino;
- d) uma característica do modo como o menino andava.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 183.

Na figura 17 há um exercício que continua o ensino sobre o uso da vírgula e sua importância na construção semântica do texto. O aluno deve acrescentar a palavra “silencioso” em diversos pontos da frase, devendo perceber que a sua deslocação será fundamental para os sentidos que se pretende em *a*, *b*, *c* ou *d*. Este exercício é bastante interessante para ilustrar a importância da utilização da vírgula na construção dos sentidos do texto.

Figura 18 – Continuação dos exercícios sobre “Semântica e discurso”.

2. 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**.

3. 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.
- b) Uma pessoa afirma que o cachorro desapareceu e outra questiona o desaparecimento do cachorro.
- c) Uma pessoa nega o desaparecimento do cachorro.
- d) Uma pessoa pergunta sobre o desaparecimento do cachorro e outra o nega.
- e) Uma pessoa questiona outra sobre o desaparecimento do cachorro.
- f) Seu irmãozinho, que adora o cachorro, vem avisar que ele desapareceu.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 184.

As duas questões acima trabalham no mesmo sentido: a mudança provocada pela pontuação (em especial, a vírgula) no nível semântico. Trabalhar atividades propostas nesses exercícios, em um nível frasal, são muito interessantes e levam o aluno a refletir sobre a mudança de significado que uma transposição, acréscimo ou retirada de sinais de pontuação (a vírgula e os demais) são fundamentais para a construção dos sentidos que se pretende construir e que permitem as “quebras de blocos semânticos” causadas pela vírgula.

Figura 19 – Análise de um poema - “Semântica e discurso”.

4. 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. *Comunicação/Expressão em Inglês Nacional*. 5ª série. São Paulo: Nacional, 1973, p. 85.)

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;
- b) ama Lia e não as outras duas;
- c) ama Iria e não Soledade e Lia.

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 184.


O poema, também trabalha uso dos sinais de pontuação (ponto, ponto de interrogação e ponto de exclamação) a partir dos sentidos que se pretende dar ao texto. Esse tipo de exercício se repete nas atividades da página seguinte do livro. Pode ser bastante produtivo para o aluno que tem um bom nível de leitura, mas pode trazer alguma dificuldade para aquele que ainda tenha dificuldades para ler.

Figura 20 – Análise do texto “O testamento” - “Semântica e discurso”.

Leia o texto a seguir e responda às questões de 5 a 7.

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!”



Pippo Pochia

(Adaptado de: Amaro Vertua e Roberto Augusto Soares Leite, op. cit., p. 04.)

5. O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?
6. Com a pontuação dada pela irmã, pelo sobrinho, pelo mecânico e pelos pobres, o testamento adquiriu sentido? Por quê?
7. 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?

11 Acesse o jogo *Pontuação* com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto a partir de novos desafios.

DIVIRTA-SE



Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 185.

O livro finaliza o tema com uma adaptação de um conto muito interessante chamado "O testamento", citado em muitos materiais didáticos para o ensino do uso da vírgula. O texto é acompanhado por três perguntas discursivas que levarão os alunos a perceberem os efeitos de sentido causados pelo modo como a pontuação é empregada.

Na seção “Semântica e discurso”, os exercícios não estão relacionados com a nomenclatura gramatical, proporcionando uma análise mais subjetiva dos exercícios e um estilo voltado para a reflexão e aprendizagem do conteúdo proposto.

Pode-se dizer que a maneira como os sinais de pontuação são abordados na coleção “Português: Linguagens” é muito interessante, pois busca estimular o aluno a refletir sobre as diferenças (e eventuais semelhanças) entre língua oral e escrita; a perceber como a entonação está relacionada com a pontuação e, em seus exercícios, aprende a fazer uma interação entre os estudos gramaticais e os textos lidos.

No entanto, é notável a ausência de uma abordagem dos sinais de pontuação nos volumes de sétimo e nono anos dessa coleção. Em relação ao livro de oitavo ano, é passível de crítica a quantidade de exercícios parecidos e fragmentados nele presentes, o que pode tornar o conteúdo maçante e cansativo para os estudantes.

4.3.2 Livro “Tecendo linguagens”

Figura 21 - Apresentação da coleção “Tecendo Linguagens”.



Fonte: BRASIL, 2013, p. 69.

A coleção “Tecendo linguagens” (2012), assim como as citadas anteriormente, possui quatro volumes, formados por quatro unidades cada um que, por sua vez, são compostas por capítulos. A ênfase dessa coleção é o estudo de gêneros textuais diversificados, com o enfoque no eixo da leitura.

Algumas de suas características, segundo o Guia de livros didáticos PNLD – 2014 (BRASIL, 2013, p. 69), são a de associar contexto escolar com

as práticas sociais e a de trabalhar a leitura com o intuito de contemplar os três níveis de compreensão leitora: o objetivo, o inferencial e o avaliativo.

O nível objetivo é o mais básico da língua, em que o leitor identifica apenas informações explícitas no texto; o inferencial trata de uma compreensão textual com a identificação de informações subentendidas, implícitas no texto e o nível avaliativo, quando o leitor consegue fazer conexões entre os textos lidos, e passa a ter uma opinião própria em relação ao texto, baseando-se em suas experiências anteriores.

As atividades procuram demonstrar as características estruturais e as funções comunicativas de cada gênero, e as habilidades contempladas interagem com o repertório de leitura construído socialmente pelo aluno. Dentre os gêneros textuais utilizados na coleção, encontram-se textos multimodais¹ e característicos das novas mídias.

O “Manual do Professor” retrata os pressupostos teóricos, a metodologia e a estrutura da obra, assim como observações sobre a avaliação e as atividades suplementares.

Figura 22 - Quadro esquemático das características da coleção “Tecendo Linguagens”.

QUADRO ESQUEMÁTICO	
Pontos fortes	Diversidade de gêneros textuais e articulação entre os eixos de leitura e produção textual.
Pontos fracos	Perspectiva tradicional no trabalho com os conhecimentos linguísticos e pouca ênfase no desenvolvimento da oralidade.
Destaque	Presença de textos multimodais.
Programação do ensino	Uma unidade por bimestre.
Manual do Professor	Suporte teórico e metodológico, com orientação sobre objetivos do trabalho pedagógico e rotina docente.

Fonte: BRASIL, 2013, p. 70.

¹ Marcuschi (2008, p. 80) afirma que o texto multimodal consiste numa combinação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música).

No eixo dos conhecimentos linguísticos, prevalecem atividades ligadas aos conceitos e nomenclaturas gramaticais. O conhecimento gramatical é trabalhado na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, subdividida em três itens: “De olho no vocabulário”, “Aplicando conhecimentos” e “Aprender brincando”. Atividades ligadas à ortografia são apresentadas na seção “De olho na ortografia”.

Além disso, ao final de cada volume há um apêndice gramatical com conceitos gramaticais, com uma função parecida com a de uma “minigramática”, e uma “Indicação de leituras complementares”.

Figura 23 - Apêndice gramatical sobre a “pontuação” da coleção “Tecendo Linguagens”.

II. Pontuação

Ponto final (.)

Empregado para encerrar o período e nas abreviaturas.

Você é um grande amigo.

V.S.^a (Vossa Senhoria), p. (página), av. (avenida)

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 209 (Coleção tecendo linguagens).

A figura 23 ilustra o início do conteúdo sobre “pontuação” no apêndice do livro de nono ano, mas que aparece também em outros volumes de sextos e oitavos anos da coleção. É uma coletânea de normas gramaticais que tem como objetivo auxiliar o aluno na aprendizagem gramatical e na resolução de exercícios. A figura 24 explica e exemplifica o ponto final.

Figura 24 – Continuação do gramatical sobre a “pontuação” da coleção “Tecendo Linguagens”.

Ponto e vírgula (;)

- Para separar orações de um período longo, em que já existem vírgulas.

Os organizadores do evento, munidos da identificação, entrarão pelo portão A; os menores, acompanhados dos pais, entrarão pelo portão B; o público, pelo C, e as autoridades por qualquer deles.

- Para separar os itens de enunciados, leis, decretos, considerandos, regulamentos.

Por este regulamento, é dever da diretoria: a) zelar pelo bom nome da entidade;

b) promover, principalmente por campanhas e festas, a ampliação do quadro de sócios;

c) convocar periodicamente os encarregados de cada setor para reuniões.

Dois-pontos (:)

Em enumerações, nas exemplificações, antes de citação da fala ou de declaração de outra pessoa, antes das orações apositivas.

Tinha tudo: amor, amigos, casa, dinheiro, emprego.

Virou-se repentinamente e disse-lhe: – Quer sair comigo?

Desejo-lhe apenas isto: que seja feliz.

Vírgula (,)

- Para separar elementos de uma enumeração.

Vendeu tudo que tinha: casa, carro, joias, ações.

- Para separar vocativos e apostos.

Pessoal, atenção!

Paulo, o engenheiro, viajou.

- Para separar orações intercaladas.

A felicidade, dizia um amigo meu, é uma conquista de cada um.

- Para separar adjuntos adverbiais no início ou meio da frase.

Carinhosamente, o filho abraçou os pais.

Carlos, amanhã, fará uma prova difícil.

- Para indicar elipse do verbo, isto é, supressão de um verbo subentendido.

Adoro teatro; Alberto, cinema.

- Para separar expressões explicativas.

Gastaram tudo o que tinham, ou melhor, quase tudo.

- Nas datas, separando o nome do lugar.

São Paulo, 10 de fevereiro de 2006.

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 210 (Coleção tecendo linguagens).

A figura 24 exhibe regras gramaticais referentes ao uso do ponto-e-vírgula, dois-pontos e vírgula, com um uso reduzido/simplificado da utilização de vários sinais de pontuação e respectivos exemplos.

Figura 25 - Continuação do apêndice gramatical sobre a “pontuação” da coleção “Tecendo Linguagens”.

Ponto de interrogação (?)

- Indica pergunta direta. Se associado ao ponto de exclamação, indica uma pergunta admirada.

Quando você viaja?

Essa casa velha custa mais de cem mil reais?!

Ponto de exclamação (!)

- Indica surpresa, espanto, admiração, dó, ordem.

Quanta gente!

Oh! que pena que não irá conosco!

Desça daí!

Reticências (...)

- Indicam interrupção do pensamento, dúvida.

Que dia você nasceu? Deixe-me ver... é dia cinco... não... sete de março.

Eu... gostaria de... lhe... pedir... um... favor...

Parênteses ()

- Intercalar palavras e expressões de explicação ou comentário.

Escreveu muitos artigos (mais de cem) para uma revista científica.

Travessão (–)

- Mudança de interlocutor nos diálogos, para isolar palavras ou frases e para destacar uma parte de um enunciado.

Essas cestas básicas são para os assistidos na campanha – explicou.

Foi uma grande liquidação – disse a sogra.

– Quem telefonou para mim, mãe?

– Até agora, ninguém.

Observação

O travessão pode, às vezes, substituir a vírgula ou os parênteses.

Muitos livros da biblioteca – inclusive uma enciclopédia – não foram devolvidos.

Aspas (“ ”)

- Destacam palavras ou expressões, palavras estrangeiras ou gírias, artigos de jornais ou revistas, títulos de poemas.

Você já leu o poema “Soneto da fidelidade”, de Vinícius de Moraes?

Assistiremos ao “show” dos Titãs.

O filme foi “o maior barato”.

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 211 (Coleção tecendo linguagens).

Na figura 25 temos a continuação da exposição função e da utilização gramatical relativas à pontuação no apêndice do livro de nono ano da coleção “Tecendo Linguagens” (2012), apresentando o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, os parênteses, o travessão e as aspas, com

seus respectivos exemplos. Destaque positivo para as explicações e exemplificações que pretendem ser mais sucintas e com exemplos mais ligados à experiência dos alunos.

Figura 26 – Finalização do apêndice gramatical sobre a “pontuação” da coleção “Tecendo Linguagens”.

- Antes e depois da citação de frases de outros.
O bom livro, já dizia o padre Vieira, “é um mudo que fala, é um cego que guia”.

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 212 (Coleção tecendo linguagens).

Na imagem abaixo, inicia-se a análise do volume de sexto ano da coleção “Tecendo linguagens”, com a utilização de tirinhas.

Figura 27 – Exercícios sobre a “pontuação”.

Reflexão sobre o uso da língua

Pontuação

1. Leia a história em quadrinhos.

Laerte, *Suriá, a garota do circo*. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000.

- No segundo e terceiro quadrinhos, qual é a intenção da fala das personagens?
- Quantas perguntas há no texto? Quantas respostas?

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 6º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 158 (Coleção tecendo linguagens).

O livro de sexto ano da coleção “Tecendo Linguagens” (2012) inicia o estudo da pontuação com o gênero textual “história em quadrinhos”, que tem a intenção de facilitar a identificação das falas por parte dos alunos, já que, nesse gênero, assim como na tira, os diálogos ocorrem no interior de “balões”, facilitando a visualização do leitor.

Figura 28 – Continuação dos exercícios sobre “pontuação”.

2. Observe a pontuação das frases da história em quadrinhos e responda.
 - a) Quando o autor deseja expressar uma grande emoção, qual sinal de pontuação costuma usar?
 - b) Quando se tem dúvida e se deseja fazer uma pergunta, que tipo de pontuação é usada?
 - c) Se no segundo quadrinho as falas dos personagens expressassem uma certeza sobre o fato que comentam, que pontuação deveria ter sido usada?
 - d) Justifique a pontuação usada nos dois últimos quadrinhos da história.

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 6º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 159 (Coleção tecendo linguagens).

A figura 28 indica os exercícios ligados à história em quadrinhos exposta na página anterior, atividades estas que pressupõem um conhecimento prévio por parte dos alunos, pois já exige o nome dos sinais de pontuação.

Figura 29 – Atividades sobre o uso da “vírgula”.

Reflexão sobre o uso da língua

O uso da vírgula

1. Copie as frases a seguir em seu caderno e separe o sujeito do seu predicado. Para facilitar sua tarefa, localize o verbo e conserve a quem ele se refere.
 - a) “Os senhores já se vão?”
 - b) “Estas paredes, senhores, são de grande riqueza.”

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 7º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 203 (Coleção tecendo linguagens).

O estudo do uso da vírgula surge no volume de sétimo ano (figura 29) e se inicia, na verdade, com a abordagem do assunto “sujeito e predicado”, trabalhando o assunto através de atividades prévias para mostrar ao aluno quando se deve ou não usar a vírgula.

Figura 30 – Continuação das atividades e conceituação do uso da “vírgula”, seguida de novas questões.

2. Em relação à palavra **senhores**, perceba que elas exercem funções diferentes dentro da oração. Na oração **b**, ela vem separada por vírgulas, pois não faz parte nem do sujeito nem do predicado. Que função esse termo está exercendo nessa oração?

Importante saber

Apesar de associarmos a ideia de que a vírgula é a representação gráfica de uma pausa na fala, de acordo com as normas gramaticais, **não se separa o sujeito de seu predicado com vírgula**. Vejamos alguns casos em que se aplica o uso da vírgula, quando a frase possui apenas uma oração.

- Para separar termos que exercem a mesma função dentro da oração. Exemplo:
... uma voz me respondeu do fundo da tumba com um grito prolongado, estridente, contínuo, completamente anormal e inumano.
Nesse caso, o último termo é acompanhado da partícula **e** e dispensa o uso da vírgula.
- Para separar o lugar da data em cabeçalhos. Exemplo:
São Paulo, 27 de fevereiro de 2006.
- Para separar expressões corretivas ou explicativas, como: **isto é**, **ou seja**, **ou melhor**, **por exemplo**, **quer dizer**. Exemplo:
Espera-se que eles voltem logo, **ou melhor**, o mais breve possível.
- Para separar o termo que interpela o ouvinte/leitor. Exemplo:
Meu caro amigo, preste atenção ao que lhe digo.
- Para separar termos deslocados na oração. Exemplo:
Eles não se encontraram **naquela noite**.
Naquela noite, eles não se encontraram.

Observe que, quando o termo **naquela noite** aparece no início da oração, vem separado por vírgula.

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Copie em seu caderno os casos em que a vírgula foi utilizada para separar termos deslocados na oração.
 - a) “Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter.”
 - b) “Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso[...].”
 - c) “Tinhamos pássaros, peixes dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato[...].”
 - d) “Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror.”
2. Em apenas uma das frases do exercício anterior, a vírgula é usada por outra razão. Qual é a frase? Justifique o emprego da vírgula nesse caso.

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 7º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 204 (Coleção tecendo linguagens).

Na figura 30, é possível observar um quadro explicativo sobre o uso da vírgula, seguido de exercícios sobre o tema. A presença desse quadro provavelmente explica a ausência do conteúdo referente à “pontuação” neste volume; os autores devem ter acreditado que essa explicação é suficiente para o aluno.

Figura 31– Estudo do vocativo.

Reflexão sobre o uso da língua

Vocativo

1. Releia o trecho abaixo.

PRINCESA Muito obrigada, **querido príncipe**. Você por acaso é solteiro?
PRÍNCIPE Sim, **minha querida princesa**.

- Qual é a função dos termos em destaque no trecho que você acabou de ler?
2. Qual é a importância dos termos destacados para o leitor do texto?

Importante saber

O termo da oração com o qual interpelamos, invocamos ou chamamos o interlocutor é denominado **vocativo**.

Observe que o vocativo não assume o papel de sujeito da oração.

vocativo sujeito
↑ ↑

Ora, **meu caro, você** não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?

Ao contrário do sujeito da oração, o vocativo vem sempre isolado do restante da oração por vírgulas. Na oração anterior, como o vocativo está intercalado, ele vem isolado entre vírgulas. Caso viesse no final da frase, seria precedido de vírgula. Se estivesse no início, a vírgula viria depois do termo.

Você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é, **meu caro**?

Meu caro, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Vamos retomar um trecho do texto.

PRINCESA Então nós temos que nos casar, já! Você me beijou, e foi na boca, afinal de contas não fica bem, não é mesmo?
PRÍNCIPE É... querida princesa.
PRINCESA Você tem um castelo, é claro.
PRÍNCIPE Tenho... princesa.

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 8º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 145 (Coleção tecendo linguagens).

No volume do oitavo ano da coleção, a “pontuação” aparece no estudo do “vocativo”, que é um conteúdo estritamente relacionado com o uso da vírgula, sem a qual, na escrita, o vocativo não pode ser entendido enquanto tal.

Figura 32 – Continuação dos exercícios sobre o vocativo.

- a) Quais são os vocativos que aparecem nesse trecho?
- b) Você acabou de descobrir que o vocativo é separado por vírgulas do restante da frase. Por que neste caso o vocativo foi separado do restante da oração por meio das reticências?
- 2.** Releia: "Não me venha com desculpas esfarrapadas!"
- a) Qual é o sujeito da oração?
- b) Usando um vocativo adequado, de maneira que fique coerente com o texto que você acabou de ler, reescreva a frase três vezes, sendo que:
- na primeira o vocativo aparece no meio da frase;
 - na segunda o vocativo aparece no começo da frase;
 - na terceira o vocativo aparece no fim da frase.
- Lembre-se: o vocativo deve vir separado do restante da frase por meio da vírgula!

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 8º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 146 (Coleção tecendo linguagens).

Nos exercícios que se seguem à explicação, expostos na figura 32, a referência que se tem à pontuação é a ressalva, no segundo exercício, de que o vocativo deve aparecer entre vírgulas.

Figura 33 – Estudo da pontuação nas orações subordinadas adverbiais.

Reflexão sobre o uso da língua

Pontuação das orações subordinadas adverbiais

- 1.** Releia o próximo período retirado da propaganda.

Nenhum homem ou mulher poderá ser livre **se predomina o medo.**

- a) Reescreva o período, invertendo a posição da oração principal e da oração subordinada.
- b) Você precisou empregar algum sinal de pontuação? Explique por que fez essa opção.

- 2.** Observe o período com o acréscimo de outra oração.

Período 1

Se predomina o medo, enquanto se trabalha, nenhum homem ou mulher poderá ser livre.

Período 2

Enquanto se trabalha, o medo predomina.

- a) Identifique as orações de cada período.
- b) No período 1, a oração adverbial temporal aparece em que posição?
- c) E no exemplo 2?
- d) Qual informação o período 2 enfatiza, caso a oração subordinada adverbial temporal seja colocada no final da frase?

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 145 (Coleção tecendo linguagens).

No livro de nono ano, representado pela figura 33, a pontuação é associada à sintaxe, especificamente às orações subordinadas adverbiais. O assunto começa com atividades prévias que abordam orações e períodos, de modo que se espera do aluno um conhecimento prévio de nomenclatura gramatical.

Figura 34 – Quadro explicativo sobre o uso da vírgula em orações subordinadas adverbiais.

Importante saber

O uso da vírgula é obrigatório

a) Para separar a oração subordinada adverbial quando ela se coloca antes da oração principal ou está intercalada. Ex.:

Se predomina o medo, enquanto se trabalha, nenhum homem ou mulher poderá ser livre.
Enquanto se trabalha, o medo predomina.

b) Nas orações reduzidas de gerúndio, de particípio ou de infinitivo.

Combatendo-se a discriminação no trabalho, homens e mulheres serão mais felizes.

O uso da vírgula é facultativo quando a oração subordinada adverbial vem depois da oração principal. Veja o exemplo.

O medo predomina **enquanto se trabalha**.

e) Depois de conhecer algumas regras de pontuação das subordinadas adverbiais, responda: qual é a função da vírgula no período 1? E no período 2?

APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Leia o quadrinho a seguir.

NÍQUEL NÁUSEA – Fernando Gonsales



Fernando Gonsales. Folha de S.Paulo, 4 jan. 2005.

- O que provoca humor nesse quadrinho?
- Qual é a função da palavra **mesmo** no segundo quadrinho? Ela está sendo empregada na função de adjetivo, de advérbio ou de conjunção? Como chegou a essa conclusão?
- A palavra **mesmo** inicia um pensamento que se soma ou que se opõe à ideia da oração anterior?
- Mesmo** faz parte de uma oração dependente ou independente da anterior? Ela pertence a uma oração coordenada ou subordinada? Justifique sua resposta.
- Por que chamamos a oração iniciada pela palavra **mesmo** de subordinada adverbial concessiva? Descubra a resposta, consultando o **Apêndice** (p. 231).

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 146 (Coleção tecendo linguagens).

Na figura 34, há um quadro explicativo apresentando os usos da vírgula nas orações subordinadas adverbiais, seguido de exercícios sobre o tema, ilustrados em uma tira. No final da figura, percebe-se a sugestão de que o aluno consulte o apêndice do livro (p. 231), para descobrir a resposta.

Figura 35 – Continuação dos exercícios sobre as orações subordinadas adverbiais.

2. Copie o período composto do segundo quadrinho em seu caderno. Reescreva-o começando o período com a oração subordinada.
 - a) Houve alguma alteração de sentido fazendo isso?
 - b) Precisou fazer alguma mudança na pontuação? Por quê?
3. Enfrente o seguinte desafio: altere a ordem em que as orações ou palavras aparecem em cada um dos períodos, sem alterar o sentido. Preste atenção ao uso da vírgula. Ganha o desafio quem conseguir fazer o maior número possível de deslocamentos e acertar o emprego da vírgula. Vamos lá!
 - a) "Defeitos não fazem mal quando há vontade e poder de os corrigir." (Machado de Assis).
 - b) "Quando morre um idoso, perde-se uma biblioteca." (Provérbio indiano).
 - c) "Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente." (Heráclito).

Fonte: ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2012, p. 147 (Coleção tecendo linguagens).

Um aspecto favorável dessa coleção é a diversidade de gêneros textuais nela presentes, que são acessíveis aos alunos e despertam seu interesse, considerados os tipos de assunto e a forma como são apresentados (fábulas, continhos, piadas, tirinhas). Pode haver certa familiaridade/identificação dos textos com aqueles como que o aluno já está familiarizado. Os textos, podemos dizer, são mais "leves" e abordam assuntos com os quais o aluno pode se identificar ou relacionar ao seu cotidiano. Isto, certamente, pode facilitar sua compreensão dos assuntos estudados. Este aspecto pode ser percebido pela pesquisadora, que trabalhou por dois anos com essa coleção em sala de aula. Entendemos que essa abordagem poderia ser melhor aproveitada nos estudos da pontuação.

Uma crítica que pode ser feita em relação à coletânea diz respeito ao apêndice apresentado no final das obras que, apesar de ser interessante por sistematizar os conteúdos gramaticais trabalhados no decorrer do ensino fundamental, acaba sendo, muitas vezes, a única fonte de informações sobre um determinado assunto para o aluno, sem melhores explicações no interior do livro sobre o conteúdo gramatical, principalmente no momento em que ele é

abordado. Outro ponto que se observa é a baixa frequência com que a pontuação é estudada nos volumes dessa coleção.

Porém, apesar de apresentar alguns momentos de uma prática com abordagem tradicional, ela inova na tentativa de simplificar, com a ilustração com gêneros e exemplos mais fáceis para o aluno e mais ligados ao cotidiano; diferente da gramática tradicional, que tira os exemplos dos gêneros clássicos. Os conteúdos podem ser considerados reflexivos ao, justamente, pedirem uma reflexão do aluno ao solicitar que ele explique/justifique a pontuação, ou que pontue o que está sem pontuação.

5 Proposta de intervenção

Esta seção apresenta uma proposta de intervenção para o ensino dos sinais de pontuação, direcionada, especialmente, aos 6^{os} e 7^{os} anos do Ensino Fundamental II. A partir das observações realizadas a respeito dos livros didáticos e da análise da realidade escolar, elaboramos três propostas de atividades, sendo as duas primeiras pautadas em gêneros textuais e relacionando o uso da pontuação à oralidade, enquanto a última proposta busca fazer uma abordagem semântica de diversos textos.

O objetivo dessas propostas é desenvolver protótipos de aulas que proporcionem um ensino dos sinais de pontuação de forma epilinguística, ou seja, fazendo com que o aluno adquira os conhecimentos necessários sobre o tema de forma intuitiva e reflexiva, sem um enfoque exclusivo nas regras gramaticais.

Para a elaboração das atividades, foram consultados livros didáticos, livros paradidáticos, gramáticas, sites e projetos já existentes, como, por exemplo, o “Projeto 77: Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo” (2007), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e o “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Coletânea de textos, Módulo 3” (2001), do Ministério da Educação.

Os dois projetos foram essenciais para a composição desta proposta de intervenção, sugerindo formas de como trabalhar com a gramática de uma maneira reflexiva. Foram utilizados, nesta pesquisa, fragmentos de uma das unidades do “Projeto 77” (2008), sendo ela a “Unidade II: Palavra dialogada” (2007): “Pontuando os diálogos de fábulas”, “Pontuando a piada para ler melhor” e “Pontuando a piada para escrever melhor”.

As propostas são direcionadas aos professores de Língua Portuguesa, servindo como um roteiro de atividades acompanhadas de comentários e sugestões (que aparecerão em itálico) de como elas poderão ser desenvolvidas na prática. As etapas partirão de uma visão mais ampla (tipologia textual, gênero textual...) para uma perspectiva mais restrita (uso de cada sinal de pontuação no texto).

A nomenclatura gramatical pode aparecer como apoio em alguns momentos, mas não como foco dessas atividades.

5.1 Estudo dos sinais de pontuação através de diálogos.

Nesta proposta, os gêneros textuais “crônica”, “fábula” e “piada” serão utilizados para que os alunos aprendam ou relembrem alguns dos sinais de pontuação, em particular os pontos final, de interrogação e de exclamação, os dois pontos, o travessão, as reticências e a vírgula.

Os gêneros “fábula”, “crônica” e “piada” foram escolhidos pelo fato de apresentarem grande quantidade de sinais de pontuação, eventualmente por sua proximidade com a linguagem oral. O uso desses textos, acreditamos, facilitará um estudo em que o aluno pode aprender os sinais de pontuação de uma forma mais reflexiva e que possa pontuar de maneira mais intuitiva e, portanto, eficaz.

Serão utilizadas algumas estratégias de aprendizagem em cada um dos gêneros textuais trabalhados, como leitura em voz alta, reescrita, exercícios para completar, etc.

a) Fábula

1ª etapa: Reconhecimento do gênero textual “fábula”.

- 1- Faça uma sondagem prévia do que os alunos sabem sobre o gênero textual fábula e a sobre tipologia narrativa;*
- 2- Leia em voz alta a fábula “A raposa e o corvo”, de Esopo. Em seguida, você pode sugerir que três alunos releiam a fábula em voz alta, sendo um dos alunos, como narrador e os outros dois, como os personagens “corvo” e “raposa”:*

O corvo e a raposa

(Esopo)

Um dia um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa.

Vendo o corvo com o queijo, a raposa logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. Com esta ideia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

– Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza? Se tiver, não há dúvida de que deve ser proclamado rei dos pássaros.

Ouvindo aquilo o corvo ficou que era pura vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro: Cróóó! O queijo veio abaixo, claro, e a raposa abocanhouno ligeiro aquela delícia, dizendo:

– Olhe, senhor Corvo, estou vendo que voz o senhor tem, o que não tem é inteligência!

Moral da história: Cuidado com quem muito elogia!

(Disponível em: <<http://www.sitedopastor.com.br/o-corvo-e-a-raposa>> Acesso em: 10 nov. 2016).

- 3- Peça aos alunos que pesquisem no dicionário palavras do texto desconhecidas por eles ou que geram dúvidas como, por exemplo: “matutar”, “estonteante”, etc.;
- 4- Efetuar um levantamento, em conjunto com a classe, das características do gênero fábula (narrativa figurada, na qual os personagens são geralmente animais com características humanas; pode ser escrita em prosa ou verso; várias versões de uma mesma história, por ser um gênero transmitido oralmente; apresentação de uma lição de moral no final da história; etc.).

2ª etapa: Reconhecimento dos sinais de pontuação presentes no texto.

- 1- Instigue a observação e levantamento, pelos alunos, dos sinais de pontuação presentes na fábula;
- 2- Conduza um estudo destas marcas, apresentando seus respectivos nomes e funções de sentido. Os sinais de pontuação que deverão ser identificados são: ponto final, ponto de exclamação, dois pontos,

travessão e vírgula. Esses pontos devem ser relacionados com a oralidade, ou seja, que entonação esses sinais provocam na fala. Para este momento, há uma sugestão de definições simplificadas dos sinais de pontuação (lembrando que essas atividades devem ser desenvolvidas com 6ºs e 7ºs anos):

- J **Ponto final (.):** indica o término de uma frase. Na fala, é percebido por um abaixamento da voz em direção a um tom grave;
- J **Ponto de interrogação (?):** indica que está se fazendo uma pergunta. Na fala, a frase interrogativa se inicia com um acento (tom de voz mais agudo);
- J **Ponto de exclamação (!):** indica emoções, como admiração, alegria, surpresa, espanto; ordem, pedido etc. Na fala, causa uma curva ascendente final e alongamento da vogal tônica;
- J **Dois pontos (:):** indicam enumeração ou explicação, ou que alguém vai falar (quando seguido do travessão);
- J **Travessão ():** indica que alguém está falando (discurso direto). Também pode substituir a vírgula em alguns casos;
- J **Vírgula (,):** pode separar, no início de frases, expressões de tempo e de lugar; separar elementos de uma enumeração; facilitar a compreensão de algum elemento (uma explicação, uma informação) que quebre a continuidade da frase; e também serve para separar, na frase, uma palavra que indica um “chamamento”. Não se usa a vírgula para separar o sujeito (quem pratica ou sofre uma ação na frase) do predicado (que é a ação ocorrida). *Relembrar os conceitos de sujeito e predicado, se necessário.*

3ª etapa: Separando as falas e corrigindo duas reescritas de fábula.

- 1- *Leia a fábula “O lobo e a cabra” para os alunos, enfatizando os momentos da fala em que, geralmente, são representados na escrita por sinais de pontuação.*

- 2- Peça que os alunos pontuem individualmente a fábula “O lobo e a cabra”.
- 3- Instrua os alunos para que troquem as atividades que eles fizeram com a do colega, a fim de que um corrija o texto do outro.

O lobo e a cabra

(Esopo)

Um lobo viu uma cabra pastando em cima de um rochedo escarpado e, como não tinha condições de subir até lá, resolveu convencer a cabra a vir mais para baixo. Minha senhora, que perigo disse ele numa voz amistosa. Não seja imprudente, desça daí. Aqui embaixo está cheio de comida, uma comida muito mais gostosa, e a senhora não corre risco de cair. Mas a cabra conhecia os truques do esperto lobo. Para o senhor, tanto faz se a relva que eu como é boa ou ruim. O que o senhor quer é me devorar.

Moral da história: Cuidado quando um inimigo dá um conselho amigo.

(Disponível em: <<http://www.sitedopastor.com.br/o-corvo-e-a-raposa>> Acesso em: 10 nov. 2016).

4ª etapa: Identificação dos verbos da fala.

- 1- Leve os alunos a observar que, antes de cada fala de personagem, há uma palavra (verbo) que anuncia que alguém vai falar, e que essa palavra vem seguida do sinal de dois-pontos. Eles são conhecidos como verbos “dicendi”, sendo alguns deles: dizer, falar, perguntar, exclamar, etc. Isso ajudará os estudantes a identificar as falas em um diálogo e a pontuá-lo adequadamente com os dois pontos e o travessão na linha seguinte.

5ª etapa: Ditado de uma fábula.

1 - Após as explicações da etapa anterior, realize o ditado da fábula “O cão e a lebre”, de Esopo, pedindo que os alunos tenham uma atenção especial no emprego dos sinais de pontuação;

2 - *Depois de finalizar a escrita, peça que o aluno troque de atividade com um colega, para que um possa corrigir a atividade do outro, e depois entreguem o trabalho ao professor.*

O cão e a lebre

(Esopo)

Um cão de caça espantou uma lebre para fora de sua toca, mas depois de longa perseguição, ele parou a caçada. Um pastor de cabras vendo-o parar, ridicularizou-o, dizendo:

— Aquele pequeno animal é melhor corredor que você.

O cão de caça respondeu:

— Você não vê a diferença entre nós. Eu estava correndo apenas por um jantar, mas ele, por sua vida.

Moral da história: O motivo pelo qual realizamos uma tarefa é que vai determinar sua qualidade final.

(Disponível em: <<http://metaforas.com.br/a-lebre-e-o-cao-de-caca>> Acesso em: 10 nov. 2016).

b) Crônica

1ª etapa: Reconhecimento do gênero textual “crônica”.

- 1- *Faça uma sondagem dos conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre o gênero textual “crônica” e a tipologia narrativa;*
- 2- *Entregue cópias do texto para a sala de aula, e sugira que três alunos leiam a crônica “Em código”, de Fernando Sabino, sendo um como narrador e dois como personagens.*

EM CÓDIGO

(Fernando Sabino)

Fui chamado ao telefone. Era o chefe de escritório de meu irmão:

– Recebi, de Belo Horizonte, um recado dele para o senhor. É uma mensagem meio esquisita, com vários itens, convém tomar nota. O senhor tem um lápis aí?

– Tenho. Pode começar.

– Então lá vai. Primeiro: minha mãe precisa de uma nora.

– Precisa de quê?

– De uma nora.

– Que história é essa?

– Eu estou dizendo ao senhor que é um recado meio esquisito. Posso continuar?

– Continue.

– Segundo: pobre vive de teimoso. Terceiro: não chora, morena, que eu volto.

– Isso é alguma brincadeira.

– Não é não. Estou repetindo o que ele escreveu. Tem mais. Quarto: sou amarelo, mas não opilado. Tomou nota?

– Mas não opilado – repeti, tomando nota. – Que diabo ele pretende com isso?

– Não sei não senhor. Mandou transmitir o recado, estou transmitindo.

– Mas você há de concordar comigo que é um recado meio esquisito.

– Foi o que eu preveni ao senhor. E tem mais. Quinto: não sou Colgate, mas ando na boca de muita gente. Sexto: poeira é a minha penicilina. Sétimo: carona, só de saia. Oitavo...

– Chega! – protestei, estupefato. – Não vou ficar aqui tomando nota disso, feito idiota.

– Deve ser carta em código, ou coisa parecida – e ele vacilou: Estou dizendo ao senhor que também não entendi, mas enfim... Posso continuar?

– Continua. Falta muito?

– Não, está acabando: são doze. Oitavo: vou, mas volto. Nono: chega à janela, morena. Décimo: quem fala de mim tem mágoa. Décimo primeiro: não sou pipoca, mas também dou meus pulinhos.

– Não tem dúvida, ficou maluco.

– Maluco não digo, mas como o senhor mesmo disse, a gente até fica com ar meio idiota... Está acabando, só falta um. Décimo segundo: Deus, eu e o Rocha.

– Que Rocha?

– Não sei. É capaz de ser a assinatura.

– Meu irmão não se chama Rocha, essa é boa!

– É, mas que foi ele que mandou, isso foi.

Desliguei, atônito, fui até refrescar o rosto com água, para poder pensar melhor. Só então me lembrei. Haviam-me encomendado uma crônica sobre essas frases que os motoristas costumam pintar, como lema, à frente dos caminhões. Meu irmão, que é engenheiro e viaja sempre pelo interior fiscalizando obras, prometera ajudar-me, recolhendo em suas andanças farto e variado material. E ele viajou, o tempo passou, acabei esquecendo complemento do trato, na suposição de que o mesmo lhe acontecera.

Agora, o material ali estava. Era só fazer a crônica. Deus, eu e o Rocha! Tudo explicado! Rocha era o motorista, Deus era Deus mesmo, e eu, o caminhão.

(Disponível em: <<http://portugues.camerapro.com.br/texto-para-interpretacao-38-em-codigo/>> Acesso em: 10 nov. 2016).

- 3- Oriente os alunos a pesquisarem, no dicionário, as palavras desconhecidas ou que geraram dúvidas como, por exemplo: “opilado”, “penicilina”, “protesteĩ”, etc.;
- 4- Realize um levantamento, em conjunto com os alunos, das características do gênero crônica, e faça uma exposição daquelas que os alunos não souberem (registro breve ligado à vida cotidiana, narrativa informal, linguagem coloquial, sensibilidade no contato com a realidade, uso do humor, geralmente contemporâneo, etc.);
- 5- Explique a origem da palavra crônica de “chronos”: tempo, e a relação desse nome com o deus grego Cronos, presente em diversos filmes e

jogos destinados à faixa etária dos alunos de ensino fundamental (filmes como “Percy Jackson e o ladrão de raios” e “Fúria de Titãs”; jogo “God of War”), o que fará com que os alunos associem o significado da origem da palavra com o nome do gênero textual.

2ª etapa: Reconhecimento dos sinais de pontuação presentes no texto.

- 1- Peça que os alunos façam a observação e o levantamento dos sinais de pontuação presentes na crônica;
- 2- Faça um estudo destas marcas, apresentando seus respectivos nomes e funções de sentido. Os sinais de pontuação que deverão ser identificados pelos alunos são: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois pontos, travessão, reticências e vírgula. Só será apresentada, neste momento, a definição das reticências, já que os outros sinais de pontuação observados já foram identificados no estudo da fábula. (Caso trabalhe esta proposta antes da crônica, recupere as informações sobre os sinais de pontuação da sequência de atividades anterior).

Sugestão de explicação para as reticências:

-) **Reticências (...):** indicam a interrupção de uma frase por diversos motivos: para deixar algo em suspense, para expressar hesitação ou dúvida diante de uma situação e para indicar surpresa, pasmo, decepção.

3ª etapa: Pontuando uma crônica.

- 1- Entregue uma cópia do texto Pontuação, em grupo, da crônica “Pneu furado”, de Luís Fernando Veríssimo, sem pontuação, e peça que os alunos pontuem da maneira que acreditarem ser correta. Os alunos podem trocar opiniões com os colegas sobre possíveis dúvidas;
- 2- Realize uma socialização do texto e uma correção coletiva da pontuação da crônica, com uma correção que se aproxime da pontuação original do texto anterior.

PNEU FURADO

(Luís Fernando Veríssimo)

O carro estava encostado no meio-fio, com um pneu furado. De pé, ao lado do carro, olhando desconsoladamente para o pneu, uma moça muito bonitinha. Tão bonitinha que atrás parou outro carro e dele desceu um homem dizendo: “Pode deixar”. Ele trocava o pneu.

- Você tem macaco? – perguntou o homem.
- Não – respondeu a moça.
- Tudo bem, eu tenho – disse o homem. – Você tem estepe?
- Não – disse a moça.
- Vamos usar o meu – disse o homem.

E pôs-se a trabalhar, trocando o pneu, sob o olhar da moça. Terminou no momento em que chegava o ônibus que a moça estava esperando. Ele ficou ali, suando, de boca aberta, vendo o ônibus se afastar. Dali a pouco chegou o dono do carro.

- Puxa, você trocou o pneu pra mim. Muito obrigado.
- É. Eu ... Eu não posso ver pneu furado. Tenho que trocar.
- Coisa estranha.
- É uma compulsão. Sei lá.

(Disponível em: <<http://www.simplesmenteportugues.com.br/2009/11/pneu-furado-luis-fernando-verissimo.html>> Acesso em: 10 nov. 2016).

c) Piada

1ª etapa: Reconhecimento do gênero textual “piada”.

- 1- *Faça uma sondagem prévia para saber o que os alunos conhecem sobre o gênero textual “piada” e a tipologia narrativa;*
- 2- *Proponha a leitura da piada “do Juquinha”, sugerindo que três alunos leiam a piada, sendo um como narrador e dois como personagens;*

Figura 36 – Piada “do Juquinha”.

Ri melhor quem ri junto

Você conhece aquela piada do Juquinha? Confira:

Um dia, a mãe de Juquinha estava se arrumando pra sair. O menino chegou e disse:

— *Manhê, por que você se pinta tanto?*

— *Pra ficar bonita, Juquinha.*

— *Então, por que não fica?*

E então, gostou? E o Juquinha continuou aprontando...

A visita está saindo. A mãe pergunta ao filho, que está por perto:

— *E o que é que a gente diz quando a visita vai embora?*

— *Graças a Deus!*

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto 77. Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo:** Unidade II – Palavra dialogada (versão do estudante). São Paulo: SMESP, 2007, p. 24.

- 3- *Faça um levantamento, com os alunos, sobre as características do gênero piada (textos com linguagem simples e coloquial; tem o objetivo de descontrair; lida com o humor e a ironia; é de autoria desconhecida; textos que refletem o cotidiano, etc.);*
- 4- *Crie um paralelo entre a piada e os dois gêneros vistos anteriormente: a fábula e a crônica, e incentive os alunos a identificarem elementos comuns aos três gêneros textuais, principalmente a grande presença de diálogos nos três, o que ocorre pelo fato de os três gêneros terem grande influência da linguagem oral.*

2ª etapa: Reconhecimento dos sinais de pontuação presentes no texto.

- 1- *Realize a observação e o levantamento, com os alunos, dos sinais de pontuação presentes na piada;*
- 2- *Desenvolva um estudo destas marcas, apresentando ou relembrando seus respectivos nomes e funções de sentido.*

3ª etapa: Pontuando piadas.

- 1- Peça que os alunos apliquem a pontuação em duas piadas. Um dos objetivos dessa atividade é levar os alunos a perceberem que, em alguns casos, as lacunas têm mais de uma possibilidade de preenchimento que pode fazer sentido. Portanto, é importante que o aluno perceba que, muitas vezes, não há uma única opção correta em se tratando da pontuação.
- 2- Faça a socialização e correção coletiva das atividades.

Figura 37 – 1ª piada para pontuar.

Piada para pontuar:

A dona de casa falando com o açougueiro:

- Quanto está o quilo da carne de segunda ___
- Quatro e oitenta e cinco ___
- Credo, que roubo ___ O senhor não tem coração ___
- Tenho sim, dona ___ Tá quatro e cinquenta ___

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto 77. Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo:** Unidade II – Palavra dialogada (versão do estudante). São Paulo: SMESP, 2007, p. 25.

Figura 38 – 2ª piada para pontuar.

Piada para pontuar

Sherlock Holmes e o doutor Watson vão acampar ___ Após um bom jantar e uma garrafa de vinho, entram nos sacos de dormir e caem no sono ___ Algumas horas depois, Holmes acorda e sacode o amigo ___

— Watson, olhe para o céu estrelado. O que você deduz disso ___

Depois de ponderar um pouco, Watson diz ___

— Bem, astronomicamente, estimo que existam milhões de galáxias e potencialmente bilhões de planetas ___ Astrologicamente, posso dizer que Saturno está em Câncer ___ Também dá para supor, pela posição das estrelas, que são cerca de 3h15 da madrugada ___ O que você me diz, Holmes ___

Sherlock responde ___

— Elementar, Watson, seu idiota ___ Alguém roubou nossa barraca ___

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto 77. Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo:** Unidade II – Palavra dialogada (versão do estudante). São Paulo: SMESP, 2007, p. 26.

4ª etapa: Organização e pontuação de duas piadas.

- 1- Realize a observação e o levantamento, como alunos, dos sinais de pontuação utilizados na piada;
- 2- Peça que alunos organizem e pontuem, individualmente, as duas piadas apresentadas abaixo.

Figura 39 – Piadas para pontuar: “O amigo da onça” e “A sogra”.

O amigo da onça

Dois caçadores dividem uma barraca Um deles pergunta E se aparecesse uma onça agora Eu dava um tiro nela E se você estivesse sem arma Eu usava o facão E se você estivesse sem facão Eu subia numa árvore E se não tivesse árvore Eu corria E se você estivesse paralisado de medo Pô, você é meu amigo ou amigo da onça

A sogra

Um homem chegou a outro e disse Minha sogra caiu do céu Por quê Ela é um anjo Não, perdeu a vassoura

5ª etapa: Utilização das aspas.

1 - Solicite que os alunos refaçam a pontuação das duas piadas (figura 36) com a utilização das aspas no lugar dos dois pontos e do travessão. Eis uma sugestão da definição das aspas:

-) **Aspas (“”):** são usadas em citações, discursos diretos, com palavras estrangeiras e quando se pretende dar um efeito de estranhamento, ironia ou humor ao que foi escrito. Quando há citações dentro de outras, elas costumam vir acompanhadas das “aspas simples” (‘ ’).

5.2 Estudo do uso da vírgula.

Nesta subseção, o objetivo será o de praticar o uso da vírgula com os alunos, com propostas de atividades que trabalham o uso reflexivo desse sinal de pontuação de fundamental importância para o sentido do texto e cuja utilização gera tantas dúvidas.

1ª etapa: Observação e análise de um anúncio publicitário.

- 1- Inicie a atividade exibindo aos alunos o vídeo “ABI (Vírgula) - 2008”, encontrado no link <http://www.propagandashistoricas.com.br/2013/11/abi-100-anos-virgula-2008.html> > (Acesso em 20 de novembro de 2016). Trata-se de uma campanha comemorativa dos 100 anos da ABI (Associação Brasileira de Imprensa), feita em parceria com o Grupo ABC, e que trata da importância da “vírgula” para a formação e alteração de uma informação. Segue abaixo a transcrição do conteúdo nele apresentado:

“A vírgula... A vírgula pode ser uma pausa... ou não.

Não, espere.

Não espere.

Ela pode sumir com seu dinheiro:

23,4.

2,34.

Pode ser autoritária:

Aceito, obrigado.

Aceito obrigado.

A vírgula pode criar heróis:

Isso só, ele resolve.

Isso, só ele resolve.

E vilões:

Esse, juiz, é corrupto.

Esse juiz é corrupto.

Ela pode ser a solução:
Vamos perder, nada foi resolvido.
Vamos perder nada, foi resolvido.

A vírgula muda uma opinião:

Não queremos saber.

Não, queremos saber.

Uma vírgula muda tudo.

ABI: 100 anos lutando para que ninguém mude nenhuma vírgula da sua informação.”

2ª etapa: Discussão e análise sobre o uso da vírgula no texto.

- 1- *Após a apresentação do vídeo e do texto, fomente uma discussão com os alunos, relacionada aos sentidos que a vírgula emprega em cada frase.*

3ª etapa: Atividades com a vírgula.

- 1- *Proponha atividades nas quais o aluno terá que refletir sobre o sentido que quer dar à frase para pontuá-la, principalmente ao utilizar a vírgula. Os exercícios foram baseados em atividades presentes em livros didáticos e em sites da internet, e têm como objetivo levar os alunos a perceberem que a posição da vírgula pode alterar o sentido da frase.*

1ª atividade:

Na frase abaixo,

“SE O HOMEM SOUBESSE O VALOR QUE TEM A MULHER ANDARIA DE QUATRO À SUA PROCURA.”

(Disponível em: <<http://www.correiodeuberlandia.com.br/blogs/revisaononet/o-valor-da-virgula/>> Acesso em: 10 nov. 2016).

Onde você colocaria a vírgula, se quisesse defender os homens?

E onde a colocaria, se quisesse defender as mulheres?

(Os alunos precisam perceber que a vírgula, se empregada após a palavra “tem”, se ligaria à palavra homem, que seria o ser valorizado; se usada depois de “mulher”, se vincularia a essa palavra e ressaltaria o valor da mulher).

2ª atividade:

Houve um rei que consultou o oráculo de Delfos porque queria saber se voltaria vivo de certa guerra. A profetisa délfica respondeu com a seguinte frase, sem utilizar a pontuação.

“PARTIRÁS VOLTARÁS NÃO MORRERÁS EM GUERRA” (CAVALLI-SFORZA; CAVALLI-SFORZA, 2002, p. 121-122).

O rei foi para a guerra contente, mas acabou sendo morto em batalha. Como foi que o rei pontuou a frase? Qual era a pontuação correta?

(A intenção é de que os alunos cheguem a algumas das opções a seguir: “Partirás, voltarás, não morrerás em guerra”/“Partirás. Voltarás. Não morrerás em guerra”/“Partirás, voltarás não, morrerás em guerra”/“Partirás. Voltarás? Não. Morrerás em guerra”/“Partirás. Voltarás? Não, morrerás em guerra”).

3ª atividade:

Leia a adaptação do texto “O testamento” e responda:

“Um homem rico, sem filhos, sentindo-se que morreria logo, pediu papel e caneta e escreveu assim:

‘DEIXO MEUS BENS À MINHA IRMÃ NÃO A MEU SOBRINHO JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO MORDOMO NADA DOU AOS POBRES’

O moribundo não teve tempo de pontuar o texto e morreu [...]

-) Como você pontuaria o trecho se pretendesse beneficiar o sobrinho do homem rico?
-) E a irmã?
-) O mordomo?
-) Os pobres?

Disponível em: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 8º ano:** língua portuguesa. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012, p. 185.

(Nesse momento, os alunos devem esboçar cada uma de suas opções, de acordo com o que conseguirem. Em seguida, será apresentada a continuação do texto, para fins correccionais:

“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 MORDOMO. NADA DOU 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 MORDOMO. NADA DOU AOS POBRES.’

Apareceu o mordomo, 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 MORDOMO. NADA DOU 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 MORDOMO? NADA! DOU AOS POBRES.’

4ª atividade:

- 1- Peça que os alunos analisem as mensagens abaixo e aponte por que houve uma confusão de sentido em cada uma delas. Em seguida, eles devem reescrevê-las com uma pontuação adequada.

Figura 40 – 1ª mensagem para análise.



Fonte: <https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/a-virgula-e-importante?utm_term=.ct6YQJqMB#.crVgBPbq5>. Acesso em 13 nov. 2016.

Figura 41 – 2ª mensagem para análise.



Fonte: <https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/a-virgula-e-importante?utm_term=.ct6YQJqMB#.crVgBPbq5> Acesso em 13 nov. 2016.

Figura 42 – 3ª mensagem para análise.



Fonte: <https://www.buzzfeed.com/rafaelcapanema/a-virgula-e-importante?utm_term=.ct6YQJqMB#.crVgBPbq5> Acesso em 13 nov. 2016

Figura 43 – 4ª mensagem para análise.



Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/191473421636418626/>> Acesso em: 13 nov. 2016.

(Os alunos devem perceber, nesses exemplos, dentre tantos outros que observamos no nosso cotidiano, o quão importante é a função da pontuação na escrita para a delimitação do sentido que se quer passar).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram apresentadas, nesta pesquisa, a abordagem da temática da pontuação pelos gramáticos tradicionais e linguistas, e a apresentação sobre a abordagem dos sinais de pontuação no ensino de Língua Portuguesa nos manuais de ensino. Nosso objetivo foi o de contribuir, através das reflexões nela geradas, com a prática pedagógica de professores de língua portuguesa, e o público-alvo deste trabalho. Constatou-se que ainda há muitos dilemas que precisam ser superados, eventualmente àqueles referentes a o quê ensinar e como ensinar os conteúdos gramaticais.

Inicialmente, consultaram-se gramáticas e obras de linguistas para a verificar o que tradicionalmente se define sobre o uso dos sinais de pontuação, o que significa pontuar e a maneira como ensiná-los. Em seguida, elaborou-se uma reflexão sobre o modo como conceituados estudiosos da língua concebem um ensino de gramática, desassociado de nomenclaturas gramaticais, e mais voltado para uma aprendizagem intuitiva e reflexiva na utilização dos sinais de pontuação. Essa nova proposta de ensino contribuiu muito para este trabalho.

Pela importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que serve como um apoio precioso à prática docente, houve uma contextualização da questão através da análise de duas coleções de livros didáticos utilizados em escolas públicas de todo o país.

Após essa análise, foi formulada uma proposta de intervenção com a intenção de proporcionar a alunos e professores um material com sugestões de atividades, que abordem o ensino da pontuação de uma maneira reflexiva e com a apresentação de padrões da língua que possibilitem a percepção do tema pelo aluno, sempre com a mediação essencial do professor.

As atividades são direcionadas a alunos de 6ºs e 7ºs anos, que precisam aprender os sinais de pontuação para utilizá-los em suas produções textuais, mas que não conhecem todo o arcabouço gramatical da sintaxe que geralmente é abordada a partir do 8º anos do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Gramática mínima para o domínio da língua padrão**. 3 ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2003.

ARAÚJO, L. A. M.; OLIVEIRA, T. A.; SILVA, C. O.; E. G. O. SILVA. **Língua Portuguesa, 6º ao 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2012. (Coleção tecendo linguagens).

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna/Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa/ Ministério da Educação (Anos Finais do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Coletânea de textos (Módulo 3). Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira à quarta série)**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>> Acesso em 12 jun. 2016

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1999.

_____. **Marcadores prosódicos na escrita**. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 18., 1989. Lorena. Anais... Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. P.195-203.

_____. **Os sinais de pontuação**. In: FÁVERO, BASTOS, MARQUESI (org.) *Língua Portuguesa. Pesquisa e ensino*. São Paulo: EDUC, Fapesp, 2007.

CARDOSO, C. J. **A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CATACH, N. **La Pontuaction**. Paris, PUF, 1994.

CAVALLI-SFORZA, F.; CAVALLI-SFORZA, L. **Quem somos? História da diversidade humana**. Tradução de Laura Cardellini Barbosa de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2002

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens, 6º ao 9º ano: língua portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CINTRA, L. F. L.; CUNHA, C. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, A. R. A. **Os “sinais de pontuação” são marcas constitutivas do sentido?** in: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, Patos de Minas: UNIPAM, (1): 151-164, ano 1, 2008. Disponível em: <<http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/37355/OsSinaisDePontuacaoSaoMarcas.pdf>> Acesso em 28 dez. 2015.

FIORIN. **Linguística? Que é isso? (Org.)**. São Paulo: Contexto, 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. In: Trabalhos em linguística aplicada 9. Campinas: Mercado de Letras, 1987.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOZMA, E. V. B.; PUZZO, M. B. **Os Sinais de Pontuação e seus Efeitos de Sentido: Uma Abordagem Discursiva**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LAJOLO. M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. In: Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, p. 3-9. jan-mar. 1996.

LEAL, T.F.; GUIMARÃES, G.L. (1999). **Por que é tão difícil ensinar a pontuar?** Em Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Salvador: UFBA.

LYONS. J. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo. Companhia Editorial Nacional, 1979.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. (Coleção Educação Linguística, v. 2).

MEC. **A importância da pontuação**. 10 p.; il. (Série Plano de Aula; Língua Portuguesa) ISBN. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016803.PDF>> Acesso em 21 jan. 2016.

MENDONÇA, M.R. S. (2001). **Pontuação e sentido**: em busca da parceria. Em DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA; M. A. (Orgs.), **O livro didático de português: múltiplos olhares** (pp. 113-125). Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas. Livro Didático – PNLD. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em 04 maio 2015.

PEREIRA, E. C. **Gramática Expositiva – Curso Superior**. 73^a ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1948.

PESSOA, F. **Livro do Desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 1996.

ROCHA, I. **Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação**. DELTA, São Paulo: PUC, v. 14, n. 1, p. 1-12, 1998.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Projeto 77. Aprender os padrões da linguagem escrita de modo reflexivo**: Unidade II – Palavra dialogada (versão do estudante). São Paulo: SMESP, 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SE, 2012.

_____. Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação Saesp**: documento básico. São Paulo: SE, 2009.

SILVA, A. C. **A Pontuação:** reflexões nos livros didáticos de português (anos finais). XVII Congresso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL 2014). João Pessoa - Paraíba, Brasil.

SILVA, A. **Pontuação e gêneros textuais:** uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. 27ª Reunião Anual da Anped. Grupo de trabalho: GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/t101.pdf>> Acesso em 12 de setembro de 2016.

SILVA, M. E. da. **Conhecendo os sinais de pontuação de forma divertida:** múltiplas possibilidades. TV Escola – Série: Ao pé da letra – Pontuação. Disponível em <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=54738>> Acesso em 12 de setembro de 2016.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas/SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (*Coleção Leituras do Brasil*)

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática - Ensino plural.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.