

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL LETRAS - PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

**Uso da Pontuação como Recurso Expressivo para o Ensino Produtivo de
Língua Portuguesa**

Débora Araujo Ramalho de Freitas Oliveira

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HUMANAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL LETRAS – PROFLETRAS**

**USO DA PONTUAÇÃO COMO RECURSO EXPRESSIVO PARA O
ENSINO PRODUTIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

DÉBORA ARAUJO RAMALHO DE FREITAS OLIVEIRA

Sob orientação da professora

Dra. Mônica de Toledo Piza Costa Machado

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau **de Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

Seropédica, RJ.

2018

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

048u Oliveira, Débora Araujo Ramalho de Freitas ,
08/09/1989-
 Uso da pontuação como recurso expressivo para o
 ensino produtivo de Língua Portuguesa / Débora Araujo
 Ramalho de Freitas Oliveira. - 2018.
 157 f.: il.

 Orientadora: Mônica de Toledo Piza, C.M..
 Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, PROLETRAS, 2018.

 1. Pontuação. 2. Gêneros Textuais. 3. Ensino. I.
 Piza, C.M., Mônica de Toledo , 07/11/1964-, orient. II
 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
 PROLETRAS III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE HUMANAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL LETRAS – PROFLETRAS**

DÉBORA ARAUJO RAMALHO DE FREITAS OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau **de Mestra em Letras**, no Curso de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Área de Concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 01/03/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Mônica de Toledo Piza Costa Machado – UFRRJ
Orientadora

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho – UERJ
Avaliador Externo

Prof.^a Dra. Angela Marina Bravin dos Santos – UFRRJ
Avaliadora Interna

Dedico este estudo ao meu Deus, que me ama e todos os dias me dá uma nova chance de recomeçar.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo, Felipe Oliveira, que esteve ao meu lado e motivou-me a prosseguir dizendo sempre que todo esforço seria válido. Agradeço pelas tantas vezes que me buscou às terças-feiras após um dia cansativo, porque, fazendo assim, sempre demonstrou cuidado e companheirismo.

À minha família física, principalmente à minha mãe, Deise Araújo, aos meus irmãos, Dóris Araujo Rocha e Douglas Araujo, e ao meu cunhado, Victor Rocha. A vocês eu agradeço a preocupação e a amizade.

À minha família espiritual, Igreja Batista da Guarajuba, e aos que estão sempre perto, Pastor Ronaldo Damas, minha discipuladora Tânia Mesquita, minhas discípulas, Allana Mesquita, Carla Geizane, Giovanna Lavigne, Michele Martins e Rita Moreira, e à minha amada Célula Esperança: todas as orações foram válidas (sempre são).

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Mônica de Toledo Piza Costa Machado por todos os ensinamentos preciosos durante este período, pela paciência e pelo cuidado com esta pesquisa.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho e Prof.^a Dra. Ângela Marina Bravin dos Santos, pela leitura cuidadosa e por toda a orientação na qualificação, sem a qual o trabalho não seria o mesmo.

Aos meus alunos, motivação desta prática, agradeço o empenho e o comprometimento em cada etapa do projeto desenvolvido.

Aos colegas de trabalho agradeço o incentivo. À Prof. Mônica Schiavo pela mediação de duas alunas na turma em que o projeto foi realizado e pela amizade, à coordenadora Maristela Fernandes e às diretoras Fátima Mesquitela, Eliane Félix e Sariadne Cunha por acreditarem no projeto e pela dedicação em ajudar-me a promover a *Tarde de Autógrafos*.

À minha querida amiga Luciene Alves, pela parceria de todas as horas, pelas noites fazendo trabalhos juntas, por acalmar-me tantas vezes e ouvir-me.

Aos professores do PROFLETRAS, agradeço por acrescentarem à minha formação e profissão.

Então vi uma nova terra e um novo céu, porque a primeira terra e o primeiro céu haviam desaparecido; e o mar já não existia mais.

Apocalipse 21.1

SINOPSE

Panorama histórico sobre os sinais de pontuação. Aspectos da pontuação analisados pelos teóricos. Pontuação segundo os gramáticos. Visão dos PCN sobre o ensino dos sinais de pontuação. Aspectos da escrita e da leitura. Compreensão e produção dos gêneros textuais. Pontuação: abordagem nos livros didáticos. A expressividade da pontuação nos textos. Proposta de trabalho para o ensino de pontuação. Análise e discussão dos resultados das atividades propostas.

RESUMO

OLIVEIRA, Débora Araujo Ramalho de Freitas. **Uso da pontuação como recurso expressivo para o ensino produtivo de Língua Portuguesa**. 2018. 157 pp. Dissertação de Mestrado (Mestrado profissional em Leitura e Letramentos) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

O ensino em Língua Portuguesa por meio dos gêneros é um tema que está na moda, como afirma Marcuschi (2008). Inserir o trabalho com gêneros em sala de aula é uma orientação dada pelos PCN (1997). Assim, a maneira como o trabalho com os gêneros será realizada é o que determinará uma metodologia focada na gramática ou não. Compreender que a pontuação está intrínseca à leitura e à escrita e, desta forma, à compreensão e à produção dos gêneros é fundamental para perceber a expressividade da pontuação nos textos e para a construção do próprio texto. Este trabalho tem como objetivo elaborar e aplicar atividades que envolvam leitura, compreensão e produção de gêneros textuais com foco na pontuação, pelo fato de terem sido observadas dificuldades dos alunos em relação ao assunto. Para tanto, foram aplicadas atividades numa turma de quinto ano escolar, de uma escola pública do município de Paracambi, Rio de Janeiro. A metodologia empregada foi a utilização da proposta de trabalho apresentada por Lopes-Rossi (2011) que se desenvolve em três módulos didáticos. A autora propõe que, no módulo didático dois, após os alunos realizarem a produção do gênero, façam a revisão dos seus textos e, posteriormente, haja a do professor. Antes de os alunos realizarem a revisão dos textos, foram desenvolvidas sequências de atividades, de maneira a explorar determinada pontuação em cada gênero. Posteriormente a essa sequência de atividades, os alunos fizeram revisões e a refacção dos seus textos. A análise das primeiras produções e da refacção mostrou que os alunos não apresentavam numerosos problemas no uso da pontuação, mas de omissão. Analisando as refacções, foi possível constatar o avanço no uso da pontuação haja vista as omissões terem diminuído consideravelmente, como mostram os gráficos.

Palavras-chave: pontuação; gêneros; ensino.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Débora Araujo Ramalho de Freitas. **Speech use as an expressive resource for the productive teaching of the Portuguese Language**. 2018. 157 pp. Master's Dissertation - Institute of Human and Social Sciences, Department of Letters and Communication, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

Portuguese language teaching through genres is a theme that is fashionable, as Marcuschi (2008) states. Entering work with genres in the classroom is given by the PCN (1997). The way in which work with the genres will be carried out and determine a methodology focused on grammar or not. Understanding the session is intrinsic to reading and writing and, in this way, understanding and producing the genres is fundamental to perceive the motivation in the texts and for a text construction. This work aims to apply the activities of reading, comprehension and production of textual topics with a focus on punctuation, due to the fact that the discussion about the subjects in relation to the subject was observed. For that, activities of a high school class were contracted from a public school in the city of Paracambi, Rio de Janeiro. The methodology used was used for the work proposal of Lopes-Rossi (2011). The author was proposed, did not have any two didactic module, after the first to make a production of the genre, did a review of its texts and, later, was made a teacher. Before that, students reevaluate the writing of texts, in which the sequences of activities, so as to make the score in each genre. After this sequence of activities, the units made revisions and a refraction of their texts. The analysis of the first productions and reworkings generated by the results did not reveal numerous problems in the use of the punctuation, but of omission. Analyzing the refractions, it was possible to verify the progress in the use of all the sequences.

Keywords: punctuation; genres; teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PONTUAÇÃO: TEORIA E ENSINO	20
2.1 PANORAMA HISTÓRICO	22
2.2 PONTUAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS	24
2.3 O QUE DIZEM AS GRAMÁTICAS	29
2.3.1 Bechara	29
2.3.2 Cunha e Cintra	31
2.3.3 Rocha Lima	33
2.3.4 Reflexões	34
2.4 A PONTUAÇÃO: A LEITURA, A ESCRITA E OS GÊNEROS TEXTUAIS	36
2.4.1 O que dizem os PCN?	37
2.4.2 Leitura	42
2.4.3 Escrita	46
2.4.4 Compreensão dos gêneros textuais	51
2.4.5 Produção dos gêneros textuais	58
3 PONTUAÇÃO: UMA ANÁLISE NOS LIVROS DIDÁTICOS	62
3.1 AS COLEÇÕES	62
3.1.1 Coleção Projeto Buriti Português	63
3.1.2 Coleção Aprender Juntos: letramento e alfabetização	65
3.1.3 Coleção Porta Aberta – Língua Portuguesa	68
3.2 OS LIVROS: QUAIS OS GÊNEROS MAIS PRESENTES AO TRABALHAR A PONTUAÇÃO?	74
4 PONTUAÇÃO E COMPREENSÃO	81
4.1 A PONTUAÇÃO E A EXPRESSIVIDADE NO TEXTO	82
4.2 O PONTO	86
4.3 O PONTO DE EXCLAMAÇÃO	86
4.4 O PONTO DE INTERROGAÇÃO	87
4.5 A VÍRGULA	88

4.6 O TRAVESSÃO	89
4.7 OS DOIS-PONTOS	90
4.8 OS PARÊNTESES	90
4.9 AS RETICÊNCIAS	91
4.10 AS ASPAS	91
5 A PONTUAÇÃO COMO UM RECURSO PARA UM ENSINO PRODUTIVO: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	93
5.1 O ALUNO DO QUINTO ANO ESCOLAR	93
5.2 PROPOSTA DE TRABALHO	95
5.2.1 Delimitação dos gêneros	97
5.2.2 Elaboração das atividades	98
5.2.3 Aplicação das atividades	99
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	109
6.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	109
6.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	112
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
8 REFERÊNCIAS	119
8.1 REFERÊNCIAS TEÓRICAS	119
8.2 REFERÊNCIAS DE LIVROS DIDÁTICOS	121
8.3 REFERÊNCIAS DE SITES	122
ANEXOS	124
ANEXO A - CRÔNICAS	124
ANEXO B - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS	127
ANEXO C - PRIMEIRA VERSÃO DAS CRÔNICAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS	131
ANEXO D - REFACÇÃO DAS CRÔNICAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS	135
APÊNDICE	139

INTRODUÇÃO

A prática pedagógica em língua materna tem vivenciado o desafio de ensinar os conteúdos gramaticais revendo a postura tradicional de ensino. Com isso, os gêneros textuais vêm ganhando força e espaço ao longo do tempo em sala de aula por serem utilizados de maneira que a gramática possa ser ensinada em seu uso real, promovendo o ensino da língua de maneira prazerosa, o que influencia diretamente na leitura e na produção escrita dos alunos.

Segundo Santos, Riche e Teixeira (2015), o paradigma tradicional que prevalecia até a década de 1930 entendia que a maior tarefa da escola era ensinar o aluno a ler, a escrever e a expressar-se com clareza razoável. O aluno realizava as atividades a partir de um modelo apresentado e ao professor restava corrigir os erros e verificar se o aluno havia seguido o modelo proposto. Em meados do século XX, houve uma reação à pedagogia tradicional. Nesse momento, iniciou-se a valorização entre a interação professor e aluno e o estímulo à autonomia do último. As autoras ressaltam que os estudos da Psicologia Cognitiva começam a avançar com Piaget e Vygotsky, validando a interação social como crucial para o desenvolvimento da linguagem e do papel essencial no processo cognitivo da criança. Essas mudanças exigiram da escola uma reorganização curricular e abriram espaço para a interdisciplinaridade.

No entanto, há de se reconhecer que ensinar alguns conteúdos gramaticais desvinculados do modelo tradicional, ou seja, modelo de apresentação do conteúdo e de exercícios de treino com lista de palavras e frases descontextualizadas, ainda é um desafio no espaço escolar. A posição aqui não é de uma postura contrária à gramática normativa, que muitas vezes orienta o trabalho do professor, mas defende-se que a variedade padrão utilizada para o ensino é apenas uma variedade linguística utilizada em determinados momentos na sociedade, o que nos faz pensar em não minimizar a variante do aluno, apesar dela não ser o foco da gramática normativa, e ainda defende-se que não existe uma única forma de empregar os sinais de pontuação em um texto.

Dentre os conteúdos que necessitariam de um olhar mais apurado dentro da metodologia de ensino da língua, a pontuação merece ser destacada porque é um tema geralmente pouco explorado: normalmente é apontado no planejamento para ser trabalhado

dentro de um bimestre e, ao ser ensinado, o professor recorre a uma lista de quais são os sinais de pontuação, com suas respectivas explicações sobre usos e exemplos em frases soltas, seguido de um exercício para aplicação dos sinais. Assim, espera-se que os alunos empreguem os sinais de pontuação em frases como uma forma de demonstrar o conhecimento sobre a função deles.

Quando é apontado o tradicionalismo no ensino da pontuação, fica a impressão de que o professor não diversifica suas aulas, não contextualiza. Porém, há de se deixar registrado também que a pequena quantidade de materiais teóricos que explorem o assunto e que o relacione à prática pedagógica, além de como o assunto é abordado pelos livros didáticos, também é um fator a ser levado em consideração porque limita o aprofundamento teórico e pedagógico do profissional de língua materna que muitas vezes não trabalha o tema relacionado a sua expressividade nos textos. A respeito disso Camara (2006) diz que

(...) um trabalho com pontuação que se limite a apresentar exclusivamente uma base sintática como determinante do emprego dos diferentes sinais não possibilita ao aluno perceber finalidades expressivas na maneira de empregar os sinais gráficos numa determinada situação estética. (Camara, 2006, p. 14)

O emprego da pontuação vai além da análise sintática das frases em exercícios que requerem do aluno a leitura da frase empregando os sinais de pontuação. A leitura, em relação aos sinais de pontuação, não pode ser diretamente associada à análise sintática das frases porque a leitura envolve uma multiplicidade de sentidos da qual os sinais de pontuação participam. (JUNKES, 2002)

A defesa não é que os exercícios com palavras e frases devam ser abolidos porque se acredita que esses tenham alguma relevância em situações específicas (PCN, 1997). Mas que somente estes não garantem a aprendizagem. Prova disso são os textos dos alunos que demonstram a falta de conhecimento sobre como empregar a pontuação adequada em textos escritos e a dificuldade de dar a entonação correta no momento da leitura. Essa dificuldade é ainda maior no primeiro segmento do Ensino Fundamental, quando os alunos ainda estão iniciando a aprendizagem de textos escritos, desenvolvendo a leitura e começando o estudo de determinados gêneros textuais.

A pretensão deste trabalho é produzir e aplicar um material pertinente para orientar o ensino dos alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, já que os

trabalhos existentes geralmente debruçam-se sobre o segundo segmento do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Nesse sentido, o presente trabalho busca desenvolver atividades, com uma turma do quinto ano escolar, que possibilitem o uso expressivo da pontuação por meio de gêneros textuais selecionados. O objetivo é selecionar gêneros por meio dos quais a expressividade da pontuação possa ser identificada e por meio de atividades de leitura, compreensão e produção de textos, a fim de permitir que o aluno perceba essa expressividade, desenvolvendo também sua competência discursiva. Como definição de competência, Rodrigues (2012, p. 54) cita Phillipe Perrenoud “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos” e explica “não basta acumular determinado conhecimento sobre determinado conteúdo, mas também saber lidar com problemas que surgirão na manipulação desse material”.

Para isso, a base do trabalho foca-se na reflexão sobre o texto e suas marcas de pontuação. A linha aqui seguida entende a língua como atividade sociointerativa. Considera, portanto, o texto em sua organização interna e em seu funcionamento enunciativo, numa linha textual-discursiva da perspectiva sociointerativa. A contribuição da teoria sociointeracionista reconhece que o texto é uma unidade significativa situado num contexto histórico-social. Os enunciados de um texto não são aleatórios, como afirma Santos (2015), a sintaxe, a morfologia, os aspectos semânticos-pragmáticos e a situação discursiva estão envolvidos no texto. Marcuschi (2008) reflete:

Nesse caso, não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. Podemos dizer que as línguas são objetivações históricas do que é falado.
(Marcuschi, 2008, p. 61)

Os PCN (1997) entendem a competência discursiva como a capacidade de produzir discursos, quer orais quer escritos, adequados às situações enunciativas em questão. O trabalho com esse foco toma como unidade básica o texto sem, é claro, excluir, como apontado pelo próprio documento, situações didáticas que exijam o trabalho com o enfoque em palavras ou frases desde que contextualizadas:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva que é a questão central. (PCN, 1997, p. 29)

Para ser eficiente, o ensino em língua materna deve permitir que o aluno trabalhe, durante o processo de ensino aprendizagem, atividades de natureza reflexiva, de análise linguística, o que é fundamental para a capacidade de produzir e interpretar textos (PCN, 1997). Rodrigues (2012) defende que a atitude reflexiva dos alunos diante do texto ou das atividades apresentadas deve ser mediada pelo professor.

Dessa maneira, o capítulo denominado *Pontuação: teoria e ensino* irá traçar inicialmente um panorama histórico sobre a pontuação bem como apontará como algumas gramáticas conceituam os sinais de pontuação. As questões de leitura, escrita, compreensão e produção dos gêneros textuais também passam pela pesquisa, dessa forma, esses temas serão vistos detalhadamente porque se tornaram essenciais para a pesquisa uma vez que a pontuação deve ser estudada na leitura e na escrita em seus usos reais. Haverá uma análise dos PCN para verificar de que forma o documento aponta para o trabalho com a pontuação.

Em seguida, no capítulo *Pontuação: uma análise nos livros didáticos* será feita uma análise de como os livros didáticos do primeiro ao quinto ano escolar do Ensino Fundamental abordam o tema. Serão selecionadas três coleções, a fim de perceber em que ano escolar é abordado o assunto e de que maneira é trabalhado. Também serão analisados livros de quinto ano escolar para perceber como abordam o tema em estudo.

O capítulo *Pontuação: leitura e compreensão* objetivará fazer inicialmente a relação entre a pontuação e a expressividade no texto. Após, será tratado sobre cada sinal de pontuação trabalhado nas atividades de sala de aula fazendo uma análise a partir da gramática de Rocha Lima com a finalidade de verificar se a pontuação é concebida sob a perspectiva apenas sintática ou também semântica e discursiva.

No quinto capítulo, *A pontuação como um recurso para um ensino produtivo: pressupostos metodológicos*, será apresentada a proposta de intervenção para os alunos do quinto ano escolar, delimitando os gêneros que serão explorados e falando sobre o público que é objeto do trabalho, a elaboração das atividades de intervenção e a aplicação destas atividades.

No sexto capítulo, *Resultados e discussão*, haverá análise e discussão dos resultados obtidos com a proposta de intervenção de maneira a possibilitar ao leitor verificar se avanços ocorreram após a intervenção. E, por fim, as considerações finais.

2 PONTUAÇÃO: TEORIA E ENSINO

Todas as comunidades de seres humanos desenvolveram línguas orais como necessidade de expressão e interação entre os homens e como resultado da capacidade de desenvolver a linguagem. A escrita nasce da necessidade de eternizar a expressão. Esse nascimento é tão importante para a humanidade que há na história um divisor: o período antes e o período depois da escrita, este último vai sofrendo alterações ao longo do tempo. (CAMARA, 2006)

Segundo Stanovich (2000 *apud* Soares, 2016, p. 43), a fala é “quase tão antiga quanto a espécie humana” e, no entanto, sobre a escrita, o autor diz que esta é “uma invenção cultural recente de apenas os últimos três ou quatro mil anos.” Stanilas Dehaene (2012 *apud* Soares, 2016, p. 43) afirma que a escrita alfabética não tem mais que três mil e oitocentos anos e o surgimento da escrita é identificado há aproximadamente cinco mil e quatrocentos anos entre os babilônicos.

Essas comprovações nos fazem acreditar que enquanto a fala é um processo natural a escrita é um processo cultural. Soares (2016, p. 45) entende que a fala não precisa ser ensinada de forma consciente, orientada sob a forma de métodos, mas a escrita sim “precisa ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever.”

Nesse sentido, a escrita com suas regras não é uma tarefa natural para o aluno. Ela passou por um processo lento e longo até a conhecermos como chegou a nós. Para o aluno, aprender a escrever será uma tarefa em construção e, para o professor, está reservado o desafio de selecionar quais métodos, atividades, gêneros textuais, procedimentos, entre outros, serão necessários para possibilitar o ensino dos mecanismos de funcionamento da escrita ao aluno. E, na atividade de aprender a escrever, está inserida a pontuação porque ao elaborar os enunciados, por exemplo, o aluno deverá aprender que a pontuação está a serviço da construção do significado deste enunciado, portanto, ela é carregada de expressividade. A luz de Camara (2006), entendemos que:

Na qualidade de sistemas que, ao mesmo tempo se aproximam e se distanciam, fala e escrita buscam, com seus recursos específicos, produzir e organizar os enunciados de maneira tal, que enunciador, enunciatário, objeto, propósito e situação se achem devidamente contemplados. Para tanto, a escrita dispõe de um instrumento gráfico próprio: a pontuação. (CAMARA, 2006, p. 19)

Camara (2006) identifica três fases essenciais que podem ser reconhecidas na escrita: a sintética, a analítica e a fonética. Para a autora, essas fases representam a relação da percepção do homem em relação ao mundo, ou seja, “no processo da escrita o homem fez corresponder a maneira como ele próprio se apossava do conhecimento, num nível ascendente de complexidade.” (CAMARA, 2006, p.18-19).

A autora destaca que na fase silábica um único sinal era responsável por um bloco de ideias, ou seja, representava as ideias de uma frase inteira. Na fase analítica há a percepção de que se pode fracionar o todo em unidades menores; cada sinal passa a representar uma palavra. Na fase fonética o homem chega à representação dos sons, à escrita fonética

que se subdivide em silábica e alfabética. A divisão da palavra em sílabas – conjunto de sons – e em unidade sonora, representada pelo alfabeto, sugere, além da passagem de uma fase significada para de distinção, a consciência da possibilidade de novas combinações com um número finito de elementos. (CAMARA, 2006, p. 18)

Ao combinar elementos e conseguir a conquista da escrita de palavras, o aluno é levado a avançar pela escrita de frases e textos. Mas as regras para a escrita vão além da combinação de unidades sonoras. Para a produção de um texto, ou uma simples frase, o aluno precisa ir adquirindo o conhecimento da ortografia, concordância, bem como saber empregar a pontuação, o que vai exigir dele o conhecimento sobre a expressividade da pontuação em seu texto. O uso da pontuação nos textos, nesse sentido, está intimamente ligado ao processo de desenvolvimento da escrita.

Até aqui tem se dado atenção à aprendizagem da escrita. No entanto, sabemos que escrita e leitura caminham juntas, uma vez que dominar o sistema de escrita alfabética implica o domínio da leitura e da escrita alfabética. Soares (2016, p. 124) diz que, para aprender a ler e a escrever, é necessário que o aluno tome consciências das relações entre os sons e sua representação gráfica e acrescenta que para compreender e produzir textos “é necessário que a atenção se volte para o texto escrito, as peculiaridades estruturais e linguísticas que o

distinguem do texto oral.” Desta forma, a pontuação tem sua relevância para a escrita, mas também para a leitura, como veremos posteriormente. No momento, trataremos sobre a construção histórica da pontuação como a conhecemos hoje, visto que foi afirmado que ela faz parte do processo de escrita, um processo construído historicamente. Veremos como tem se desenvolvido esse processo histórico.

2.1 PANORAMA HISTÓRICO

Os sinais de pontuação nem sempre existiram ou foram como são conhecidos. Beltrão e Beltrão (1999) mostram que já foram usados três pontos entre cada palavra; a disposição da pontuação já foi feita em quadrado, triângulo ou losango, também substituída por folhas ou ramos, coração ou cruz; inscrições mostram que já foram usados *X* ou *xX*; o ponto com o preenchimento em preto e em branco; o ponto e os dois-pontos já foram representados assim: >>. Segundo os autores, as aspas foram inventadas pelo impressor francês Guillemain; o apóstrofo foi observado após os quinhentistas; e mesmo a mãozinha (), hoje usada como *emoticon* no *whatsapp*, já foi utilizada em algum momento da história da pontuação.

Alexandre Passos (1955) pontua que os primeiros manuscritos a serem pontuados no segundo século antes de Cristo pertencem a Aristófanes de Bizâncio. Antes disso, não havia nenhuma separação entre as palavras; ele foi imitado por gramáticos, numa época em que “a pontuação ainda era considerada um ornamento de luxo” (PASSOS, 1995, p. 23-24). Caminhando pelos séculos, Passos (1955) diz que no século V ou VI, nos textos sagrados dos Evangelhos, não havia nem pontos, nem vírgulas; somente no século VII a separação entre palavras torna-se mais frequente e, no século VIII, a pontuação vai tomando caráter obrigatório. Havia manuscritos que possuíam um ponto após cada palavra e os pontos serviam de vírgulas.

No século IX o ponto é encontrado frequentemente como sinal de pontuação e sua utilização em três situações diversas dá origem a três sinais diferentes: “colocado abaixo de última palavra de membro de frase, equivale a vírgula; colocado no meio, a dois-pontos; e posto ao alto, designa o ponto perfeito, ou fim do sentido” (PASSOS, 1995, p.24). No entanto, nesse mesmo período, encontra-se no lugar do ponto no meio, o ponto encimado por flecha curva e o ponto isolado embaixo com a equivalência de vírgula. O autor segue pelos séculos

descrevendo que, no século XII, nos monumentos, todas as palavras eram separadas por três pontos e o ponto abaixo da última letra da palavra era um sinal de pontuação. No século XIII a pontuação não distinguia os membros da frase.

O sistema de pontuação, segundo Passos (1955), é disseminado com a invenção da Imprensa, mas os primeiros autores não seguiam as regras existentes da pontuação. O ponto embaixo, a vírgula, os dois-pontos, o ponto e vírgula, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação ganham quase que a mesma função. Para marcar a interrogação, foi utilizado o ponto e vírgula; o ponto de exclamação não foi de uso geral. Quanto ao hífen, uma figura semelhante a um pequeno arco de circo, era posto acima e no fim da palavra para indicar a relação com o vocábulo seguinte.

Segundo Junkes (2002), o tipógrafo Aldo Manucci, conhecedor do grego e do latim, no final do século XV, tentou regularizar os sinais de pontuação. Em 1540, João de Barros escreve o capítulo *Apointar das partes* dedicado a enfatizar a importância da pontuação. No final do século XV, “com o surgimento da imprensa com tipos móveis, o sistema de pontuação se estabeleceu com certa tradição entre os editores e gramáticos, ficando numa forma muito próxima dos usos atuais.” (CAGLIARI, 2000, p. 71). Apesar disso, na segunda metade do século XVI o uso dos sinais de pontuação continuava sendo arbitrário. (JUNKES, 2002)

No século XVI, ainda, as aspas são inventadas, aparecem os grifos e itálicos. No século XVII após números, expressos por símbolos arábicos ou romanos, colocava-se um ponto. Deve-se aos Manucios (de Veneza), “impressores e literários, a coordenação da pontuação atual, salvo quanto a um ou outro símbolo” (PASSOS, 1995, p. 26).

No lento e ascendente processo de especificar os sinais de pontuação, Pedro Fourier insiste nessa especificação e em 1707 surge a obra “*Traité du récitatif*” defendendo a necessidade da pontuação. (JUNKES, 2002)

As mudanças e adaptações ao longo do tempo em relação aos sinais de pontuação ocorreram para que a escrita fosse tornando-se mais eficiente, por isso sua íntima relação com a escrita. Beltrão e Beltrão (1999) afirmam que a pontuação, apesar de conhecida há muitos

séculos, mas não da forma como a conhecemos agora, vem desde o período mais ou menos de 1950.

O sistema como conhecido hoje, teve por base o sistema do século XVIII. O século XIX consagra o uso culto dos sinais de pontuação. Esse uso culto foi difundido nas escolas, baseado nas elites sociais e, independente disso, há de se reconhecer que

tais sinais são indispensáveis à estruturação, disciplina, ordenação e classificação do pensamento em linguagem, exercendo um papel intelectual; por isso, quando negligenciados, tornam o texto nebuloso e até ambíguo.” (JUNKES, 2002, p. 38)

Na década de sessenta, no século XX, a Linguística Moderna tenta novas definições, surgem duas novidades, segundo Cagliari (2000):

uma foi a procura de uma explicação dentro da teoria semiótica do signo; a outra, foi uma visão do fenômeno dentro das abordagens da linguística textual e da análise do discurso, vendo na pontuação marcas de coerência e coesão, principalmente.” (CAGLIARI, 2000, p. 74)

Esse breve panorama histórico, reflete os caminhos trilhados pela pontuação até chegar aos dias atuais. No entanto, ao contrário do que o ensino tem difundido nas escolas, a pontuação não parou de evoluir historicamente. As regras descritas pela gramática não dão conta de toda a expressividade possível do uso. Adiante falaremos destas questões.

2.2 PONTUAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS

Camara (2006), em seu trabalho de pesquisa em verbetes de dicionários e gramáticas, mostra que há dois ângulos indispensáveis sob os quais a pontuação é vista. Primeiro, como sistema eminentemente lógico-gramatical, ou seja, sob esse olhar a organização sintática é o que sustenta os objetivos semânticos e comunicativos do enunciado. Dessa visão, derivam os inumeráveis exercícios de preenchimento do texto utilizando a pontuação adequada, de acordo com as regras sintáticas aprendidas, o que leva à falsa ideia de que os sinais de pontuação são estáticos. Segundo, como sistema prosódico que se relaciona diretamente com a língua falada. A autora cita Houaiss (1967) ao dizer que é a partir do Renascimento que a pontuação passa a ser empregada “num sentido progressivamente lógico-

gramatical” (CAMARA, 2006, p. 108), já que até esse momento os sinais de pontuação eram secundários em relação ao perfil melódico da cadeia falada, assim como as pausas respiratórias mais nítidas.

Houaiss (2009) define o verbete pontuação da seguinte forma:

pontuação *s.f.* (1679) 1 ato ou efeito de pontuar 2 GRAM LING na língua escrita, sistema de sinais gráficos que indicam separação entre unidades significativas para tornar mais claros o texto e a frase, pausas, entonações etc. (p.ex., ponto, vírgula, ponto e vírgula, ponto de interrogação etc.) 2.1 GRAM LING colocação desses sinais no texto escrito (...)
ETIM fr. *Ponctuation* ‘ato ou efeito de pontuar um texto etc.’
SIN/VAR pontoação, punctuação, puntuação
(HOUAISS, 2009, p. 1524)

Para Camara (2006), essa definição do Houaiss merece atenção. Primeiramente, porque, ao citar as “unidades significativas”, o autor está destacando a ideia de clareza que a pontuação atribui ao texto ou à frase; depois, porque, ao referir-se às “pausas” e às “entonações”, o autor abrange diferentes bases de construção: sintática, rítmica e pragmática, o que amplia a noção de pontuação vista antes apenas por uma questão sintática. Na definição de Houaiss da edição de 1999, no verbete pontuação, também aparece: “ETIM fr *ponctuation* (1522) ‘ato ou efeito de pontuar um texto’, (1701) ‘caracteres tipográficos’, (1845) MÚS ‘ato de marcar as pausas em uma composição’... (p. 2260)” (CAMARA, 2006, p. 20). Essa definição faz a autora chamar a atenção também ao fato de o autor citar a necessidade da pontuação na música e as respectivas composições.

Se, por um lado, a pontuação já foi muito estudada sob o domínio da frase, por outro, hoje ela vai além desse domínio, passando ao parágrafo como uma unidade no corpo do texto. (JUNKES, 2002) Os sinais de pontuação são componentes gráficos que compõem o texto por serem carregados de significado, logo não cabe serem esquecidos. Beltrão e Beltrão (1999) afirmam que a pontuação é orientada:

- a) Por razões sintáticas tradicionais, fundamentais;
- b) Por impulsos subjetivos, sendo difícil estabelecer regras para esses motivos, pois um simples ponto de exclamação pode expressar admiração, observação, prazer, piedade etc;
- c) Por recomendação ou exigência da redação técnica, até certo ponto apenas sofisticação da redação profissional, mas responsável pelo maior número de inovações ou alterações. (BELTRÃO e BESLTRÃO, 1999, p. 12)

Quanto às funções dos sinais de pontuação, Tournier (1980 *apud* JUNKES, 2002, p.60) diz que existe uma hierarquização: há a pontuação de palavras, há a pontuação de frases e há a pontuação metafrástica ou textual. A seguir elas serão descritas como apresentadas por Junkes (2002).

A pontuação de palavras ou os sinais que marcam os limites das palavras são o branco gráfico (espaçamento), o apóstrofo e o traço de união (hífen).

As pontuações que marcam os limites das frases são a letra maiúscula no começo das frases e os pontos (ponto simples, ponto de interrogação, ponto de exclamação e pontos de suspensão – reticências). Há ainda os sinais que delimitam as partes da frase, que se situam entre o começo, marcado pela maiúscula, e o fim, marcado pelo ponto da frase, são eles: a vírgula, dois-pontos, ponto-e-vírgula, aspas, parênteses e colchetes. Além disso, existem os sinais que marcam a ruptura do desenvolvimento normal da frase para incluir um fragmento ou outra(s) frase(s): aspas, parênteses, colchetes, travessões duplos e vírgulas duplas.

Os sinais que se situam além da frase são chamados de pontuação metafrástica: a alínea e o distanciamento entre os parágrafos, a mudança de página, os títulos e os intertítulos.

Há ainda outro grupo, chamados de sinais especificadores, que marcam palavras ou sequências: jogo de caracteres, sublinhados, letra maiúscula, aspas que indicam uma expressão que causa estranhamento. Esse grupo é responsável por destacar alguns elementos no texto.

Junkes (2002) aponta que os elementos acima podem ser classificados segundo suas funções fundamentais: separadores (sintaxe), pausais (prosódia) e de sentido (semântica). Para Aguilar e Góis (s.d. *apud* JUNKES, 2002, p. 61), usar pontuação é limitar unidades de linguagem, ou seja, unidades sintático-semânticas da frase. Então, resumidamente, Junkes (2002) distingue três funções básicas da pontuação: sintática, semântica e atualizadora ou enunciativa.

A função sintática da pontuação organiza e separa as unidades sintáticas, delimitando segmentos no interior do enunciado. Há uma relação entre os níveis de organização do enunciado e os sinais de pontuação: a vírgula ou branco (espaçamento), ponto-e-vírgula ou dois-pontos, ponto interrogativo, ponto exclamativo, reticências ou ponto

final, branco da alínea ou do parágrafo. A pontuação demarca a hierarquia das unidades linguísticas, da palavra até do texto, porém há o nível intermediário conhecido como frase e “é no campo sintático que a pontuação desempenha a função de marcar limites no interior da frase” (JUNKES, 2002, p. 63).

A função semântica é diretamente ligada à significação que o uso da pontuação imprime ao texto. É a função semântica da pontuação que se observa num texto ao escolher qual pontuação utilizar, o que altera diretamente no significado. Por exemplo: “Não. Vamos mais tarde.”, “Não! Vamos mais tarde!”, “Não... Vamos mais tarde?”, “Não vamos mais tarde?”. Em cada frase há um efeito de sentido diferente decorrente do uso da pontuação.

A função atualizadora ou enunciativa considera a relação social entre locutor/interlocutor. Os sinais separadores de enunciação processam-se entre os locutores ou pontos de vistas do funcionamento discursivo, na situação comunicativa. A língua possui elementos para isso e dentre eles encontram-se os sinais de pontuação. A utilização de aspas para marcar outras vozes no texto é um dos exemplos da utilização da pontuação. Outro exemplo é o uso do travessão para marcar os turnos sucessivos. O locutor pode utilizar-se desse recurso na enunciação para, segundo Kerbrat-Orecchioni (1980 *apud* JUNKES, p. 68, 2002), dizer indiretamente, falando o que pensa sem assumir diretamente sua posição, o que leva a defender o que diz ou a dar crédito ao que diz porque há alguém que defende aquela posição. O enunciador toma emprestado a voz de outro enunciador.

Mas será que a gramática normativa contempla essas três funções básicas da pontuação? Cagliari (2000, p. 72) diz que

durante os séculos, os gramáticos preocuparam-se muito com a ortografia, procurando estabelecer princípios e regras, e pouco fizeram com relação à pontuação. Por isto, a ortografia se congelou no tempo, mas a pontuação continuou variando muito. (CAGLIARI, 2000, 72)

A preocupação em estabelecer regras para a ortografia fez com que a pontuação ficasse em segundo plano, o que deu espaço para que ela sofresse maiores variações. Para ratificar essa fala, o autor apresenta o uso muito comum nos tempos atuais de uma pontuação que antes não se conhecia: a colocação de mais de um sinal de pontuação em sequência. E assim descreve:

Trata-se da colocação de mais de um sinal de pontuação em sequência. É uma forma de dizer sem palavras e, por isto mesmo, constitui um recurso de amplo uso entre os cartunistas, nas histórias em quadrinhos, mas é encontrado também, nas obras literárias, como romances e poesias. Além dos tradicionais grupos de sinais, como !? (dúvida enfática), ?! (pergunta com resposta certa esperada), !... e ?... (asserção ou interrogação com suspensão do comentário ou enfática, às vezes), encontram-se, às vezes, combinações à primeira vista estranhas, como !, ?; !...? !?...;; Curiosamente, as gramáticas e até os estudiosos, de um modo geral, não se referem a esse tipo de uso combinado de sinais de pontuação.

Com o advento dos computadores, um conjunto enorme de sinais, marcas e símbolos passaram a ficar disponíveis para o uso muito fácil. Isto está fazendo com que outros sinais de pontuação comecem a ser usados como variante dos estabelecidos. Por exemplo, entre outros, encontram-se sinais como: • ♦ □ para marcar o início de itens numa lista (parágrafo novo). Há, ainda, símbolos científicos: matemáticos, físicos, químicos, etc., que, em geral, são ideogramas. Alguns, além do valor de um ideograma, indicam também relações entre partes da sentença ou do discurso, tendo, então, uma função sintática semelhante a dos sinais de pontuação. Com relação a esses tipos de escrita, encontramos uma infinidade de sinais que precisariam ser estudados individualmente, para que suas funções e usos sejam definidos corretamente. Por exemplo, os símbolos matemáticos, como +, -, x, .:, além de representar ideogramas (palavras), indicam relação entre as partes do discurso, sendo, pois, sinais de pontuação. (CAGLIARI, 2000, p. 78)

A função semântica da pontuação e também a função sintática, tantas vezes priorizadas nos exercícios escolares, não dão conta de explicar todo esse conjunto de elementos gráficos que formam o conjunto dos sinais de pontuação. Cagliari (2000) propõe uma ampliação das classificações das funções dos sinais de pontuação, que ele resume no seguinte quadro:

As funções dos sinais de pontuação		
1	Sinais sintáticos	São os sinais que delimitam as classes e unidades sintáticas, como a oração e suas partes.
2	Sinais semântico-discursivos	São os que marcam as fronteiras de unidades maiores do que a frase, como o parágrafo, os itens de enumeração ou que, por outro lado, servem para clareza das ideias, por exemplo, desfazendo ambiguidades.
3	Sinais prosódicos	São os que indicam as unidades prosódicas, como os destaques, os grupos tonais, a entonação, as pausas, a concatenação, etc.
4	Marcas sinalizadoras	São os sinais que indicam um desvio do texto para outra parte, a qual deve ser inserida num determinado lugar da leitura, embora fique tipograficamente gravada em outra, como as notas, o asterisco, etc.

5	Sinais tipográficos	São os que auxiliam a leitura, como os espaços em branco que compõe uma página, separadores de palavras, justificação, versos por linhas, etc.
---	---------------------	--

(CAGLIARI, 2000, p. 79)

Cagliari (2000) amplia a visão sobre o que tradicionalmente aprendemos sobre pontuação. Ao mostrar as variações que a pontuação vem sofrendo ao longo do tempo, o autor afirma que tais variações não são contempladas pelos gramáticos. Mas é bem verdade que o estudo da gramática ainda tem sido a base dos estudos em Língua Portuguesa nas escolas. Vejamos, então, como as gramáticas conceituam a pontuação.

2.3 – O QUE DIZEM AS GRAMÁTICAS?

Entendemos que as diferentes perspectivas gramaticais tratam da pontuação no nível sintático, ou seja, da pontuação sintática que interfere na organização da sentença. Essas sentenças contextualizadas ou descontextualizadas, partindo do texto ou não, são analisadas com bases nas regras apresentadas pela gramática da língua. Pretendemos, então, perceber como as gramáticas normativas aqui selecionadas, que estão à disposição do professor, abordam o assunto: se somente pelo nível sintático ou não. Para tanto, serão analisadas as gramáticas de Evanildo Bechara (2009), Celso Cunha e Lindley Cintra (2008) e Rocha Lima (2012).

2.3.1 Bechara

Em sua gramática *Moderna Gramática Portuguesa*, 37ª edição, Evanildo Bechara (2009) denomina a pontuação como sinais extra-alfabéticos que podem comutar com unidades alfabéticas, substituí-las ou tomar de empréstimo seu valor e que, embora possam ser de uma época relativamente recente, algumas vêm da continuidade dos gregos, latinos e da alta Idade Média. Desta forma, “na essência, os sinais de pontuação constituem um tipo especial de grafemas.” (BECHARA, 2009, p. 604) O autor entende que existem duas maneiras de compreensão da pontuação.

A primeira maneira é sob uma acepção larga que compreende não somente os sinais de pontuação propriamente ditos, porém também os de realce e valorização do texto e cita como exemplos os títulos, as rubricas, as margens, a escolha de espaços e caracteres, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro.

A segunda maneira é sob a acepção restrita que compreende alguns sinais gráficos distribuídos em separadores e sinais de comunicação. Os separadores são a vírgula [,], o ponto e vírgula [;], o ponto final [.] , o ponto de exclamação [!] e as reticências [...]. Os sinais de comunicação ou “mensagem” (grifos do autor) são os dois-pontos [:], as aspas simples [‘ ’], as aspas duplas [“ ”], o travessão simples [-], o travessão duplo [– –], os parênteses [()], os colchetes ou parênteses retos [[]], a chave aberta [{] e a chave fechada [}].

Essa compreensão do autor sobre a pontuação amplia o ensino nas escolas porque muitas vezes a pontuação é entendida somente do ponto de vista da acepção restrita, sendo valorizado no ensino somente alguns poucos sinais. Aqui se ratifica que o conhecimento, por parte do professor, da teoria é essencial para o ensino uma vez que, compreendendo os sinais de pontuação também sob a acepção larga, o ensino sobre a pontuação é ampliado.

O autor faz distinção entre o travessão simples e o travessão duplo. Quando a intercalação encerra o texto, usa-se o travessão simples. Em caso contrário, deve-se usar o travessão duplo.

O autor não menciona o ponto de interrogação, mas, ao dizer que alguns dos sinais citados anteriormente ainda encaixam-se na subdivisão pausa conclusa ou na subdivisão pausa inconclusa, ele cita o ponto de interrogação como pertencente à pausa conclusa. Assim, o ponto, o ponto e vírgula, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências são de pausa conclusa, isto é, quando em função conclusa. Já a vírgula, os dois-pontos, os parênteses, o travessão, os colchetes são de pausa inconclusa, isto é, quando as orações estão articuladas entre si.

Bechara (2009) diz que esses sinais de pontuação não se aplicam da mesma forma a todas as atividades linguísticas, o que resulta na distribuição dos mesmos em três domínios de função da pontuação:

- a) *a pontuação de palavras* (espaços em branco; maiúsculas iniciais; ponto abreviativo, traço de união, hífen ou traço de separação; apóstrofo; sublinhado; itálico).
- b) *a pontuação sintática e comunicativa* (a pontuação propriamente dita e objeto deste capítulo).
- c) *a pontuação do texto*. (BECHARA, 2009, p.605)

O autor faz uma ligação entre a pontuação e o entendimento do texto ao afirmar que o texto não se constitui de um amontoado de frases e orações, mas que, para a construção do texto, há relações de dependência e interdependência sintática e discursiva. Sendo assim, a utilização de maneira inadequada dos sinais de pontuação podem gerar efeitos desastrosos na comunicação. (BECHARA, 2009)

Bechara (2006) apresenta os sinais de pontuação ponto, ponto parágrafo, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois-pontos, ponto e vírgula, parênteses e colchetes, aspas, alínea, chave e asterisco descrevendo seus usos e apresentando exemplos de suas colocações em frases.

2.3.2 Cunha e Cintra

Em *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 5ª edição, Cunha e Cintra (2008) iniciam o estudo do tema pontuação afirmando que “a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada” (CUNHA e CINTRA, 2008, p. 657). Cabe à pontuação suprir esta carência tentando aproximar-se da elocução oral. Classificam-na em dois grupos: as que marcam pausa e as que marcam entonação.

No grupo dos sinais que marcam a pausa, ou sinais pausais, encontram-se a vírgula, o ponto e o ponto e vírgula. No segundo grupo, dos sinais cuja função essencial é marcar a melodia e entonação, grupo dos sinais melódicos, estão os dois-pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, as aspas, os parênteses, os colchetes e o travessão. No entanto, essa distinção não é rígida como bem observam os autores:

- 1.^a) Esta distinção, didaticamente cômoda, não é, porém rigorosa. Em geral, os sinais de pontuação indicam, ao mesmo tempo, a pausa e a melodia.
- 2.^a) Outros sinais podem ter valor expressivo: o HÍFEN, o PARÁGRAFO, o emprego de letras maiúsculas e o uso de diversos tipos e cores dos caracteres de imprensa (ITÁLICO, VERSAL, VERSALETE, NEGRITO, etc.). (CUNHA e CINTRA, 2008, p.657-658)

Os sinais de pontuação não são usados para que as frases não fiquem muito longas, permitindo ao leitor que respire durante a leitura do texto. Muitos mais que marcarem pausas, no texto a pontuação também é usada como recurso estilístico. Sobre isso, Cunha e Cintra fazem uma observação em relação ao uso do ponto por escritores modernos, o que dá à pontuação duas características fundamentais: ela não é estática, ou seja, os autores mostram que a pontuação sofre alterações em seu uso através do tempo, e é uma questão de estilo, cada autor pode fazer uso dela, sem infringir as regras existentes, de maneira que crie seu próprio estilo. E, assim, dizem que:

O PONTO tem sido usado pelos escritores modernos os antigos poriam PONTO E VÍRGULA ou mesmo VÍRGULA. Trata-se de um eficiente recurso estilístico, quando usado adequada e sobriamente. Com segmentação de períodos compostos em orações absolutas, ou com a transformação de termos destas em novas orações, obriga-se o leitor a ampliar as pausas entre os grupos fônicos de determinado texto, com que lhe modifica a entonação e, conseqüentemente, o próprio sentido. As orações assim criadas adquirem um realce particular; ganham em afetividade e, não raro, passam a insinuar ideias e sentimentos, inexprimíveis numa pontuação normal e lógica. Leiam-se, por exemplo, estes passos:

Era, na verdade, um mestre, o mestre. Mestre Goeldi.
(M. Bandeira, AA, 60.)

A tua presença provocou em mim o sentimento inédito que buscava.
Fiquei transposto. Outro. Como desejava.
(Almada Negreiros, OC, III, 61.)

A música toca uma valsa lenta. O desânimo aumenta. Os minutos
passam. A orquestra se cala. O vento está mais forte.
Clarissa começa a ficar decepcionada. Decerto o poeta está doente.
Ou com frio, Ou se esqueceu de aparecer.
(É. Veríssimo, ML, 155-156)

(CUNHA e CINTRA, 2008, p. 665)

No primeiro exemplo citado pelos autores “Era, na verdade, um mestre, o mestre. Mestre Goeldi.” As vírgulas e o ponto dão pausas no texto, as vírgulas pausas menores e ponto uma pausa maior, ao mesmo tempo em que realçam a figura do mestre, dando destaque ao realizar uma pausa maior com o ponto continuativo, que necessariamente exige que a palavra *mestre* venha grafada com inicial maiúscula, servindo também para enaltecer o mestre. Desta forma, a pontuação é indispensável à construção do sentido que se quer imprimir ao texto. Os autores, então, destacam o aspecto semântico da pontuação ao falar do estilo adotado por determinados autores. Porém, enfatizam esse aspecto semântico da

pontuação nos textos literários. Deixam a lacuna da questão semântica dos sinais possível nos diversos gêneros.

2.3.3 Rocha Lima

Rocha Lima (2012), em *Gramática normativa da língua portuguesa*, abre o capítulo intitulado *Pontuação* com o subtítulo *Pausas Rítmicas*. O autor considera que na pronúncia as pausas rítmicas são marcadas pelas entonações dadas durante o discurso e na escrita tais pausas são marcadas pelos sinais de pontuação. Logo, tanto a fala quanto a escrita possuem pausas rítmicas, assinaladas apenas pelos recursos próprios de cada modalidade.

Para o autor, na escrita as pausas rítmicas são de três tipos:

- 1) Pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída. Marcam-na:
a vírgula (,)
o travessão (—)
os parênteses (())
o ponto e vírgula (;)
os dois-pontos (:)
- 2) Pausa que indica o término do discurso ou parte dele. Assinalam-na:
o ponto simples
o ponto parágrafo
o ponto final
- 3) Pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo. Mostram-na:
o ponto de interrogação (?)
o ponto de exclamação (!)
as reticências (...)
(ROCHA LIMA, 2012, p. 551)

É notório que o autor diferencia três tipos de pontos possíveis. Segundo Rocha Lima (2012), o ponto simples é usado nas abreviaturas e no final das orações independentes. Esse ponto simples é o que é comumente chamado de ponto continuativo e é explicado assim pelo autor:

No final de cada orações ou período que, associados pelo sentido, representarem desdobramentos de uma só ideia central -, sem mudança sensível, portanto do teor do conjunto:
“Cálido, o estilo abrasava. No esplendor cáustico do céu imaculado, o sol, dum brilho intenso de revérbero, parecia girar vertiginosamente, espalhando raios em torno. Os campos amolentados, numa dormência canicular, recendiam a coivaras...” (COELHO NETO) (ROCHA LIMA, 2012, p. 561)

O ponto parágrafo é rigorosamente usado ao ser concluída uma unidade de composição para dar início a outra de teor diferente. Sobre isso o autor coloca em nota a obrigatoriedade do início do parágrafo seguinte na linha abaixo com o recuo da margem. No entanto, hoje observamos que nos *e-mails* os parágrafos é comum os parágrafos serem marcados por iniciarem na linha de baixo, sem recuo de margem e com espaçamento entre parágrafos.

E o ponto final, chamado assim, é usado definitivamente para encerrar o trecho.

2.3.4 Reflexões: o enfoque da gramática ao tratar da pontuação

Em 1955, ao publicar *Arte de Pontuar (notações sintáticas)*, Alexandre Passos, com base em Carlos Góis-Mario R. Martins, define a importância da pontuação:

Pontuação é o emprêgo convencionado de sinais que regulam as pausas do discurso pensado e escrito. É mais do que uma arte, e a sua importância é incontestável. A pontuação separa as partes do discurso, distintas uma das outras, marca as diversas pausas e inflexões de voz; aclara o pensamento e elucida o sentido.
(PASSOS, 1995, p. 64)

Nessa definição, o autor destaca a relevância da pontuação no nível sintático, ao dizer que ela “separa as partes do discurso”, no nível semântico, ao dizer que ela é responsável por elucidar o sentido, sem negar o ritmo e a entonação, e compreende-a num todo como necessária à organização textual ao afirmar que “aclara o pensamento”.

Comparando a forma como Passos (1955) descreve a pontuação com a forma apresentada pela gramática, percebe-se que estudar a pontuação vai além do que aprender a identificar graficamente quais são os sinais de pontuação e as regras para utiliza-los no nível da frase. E ensinar pontuação é mais que retirar frases das gramáticas para usar como exemplos em atividades em salas de aulas. E ainda, perceber o uso real nos diferentes gêneros é possibilitar ao aluno entender que não somente escritores literários podem utilizá-la de forma expressiva em seus textos. Mas que a expressividade da pontuação está a serviço de todo escritor.

Passos (1955) e os gramáticos apontam a relevância da pontuação, sem desconsiderar o ritmo e a entonação, na organização textual para a produção de sentido, de base sintático-semântica, fatores que serão explorados posteriormente. No entanto, as gramáticas apresentam definições limitadas da pontuação, pouco exploram a função semântica e reduzem-na à função de representar na escrita as pausas e melodia da fala.

Cabe aqui destacar que a entonação e melodia, tantas vezes citadas pelas gramáticas, não podem ser confundidas pelo leitor como insiste Catach (1991 *apud* JUNKES, 2002, p. 85). A melodia é contínua e se aproxima do canto. A entonação é a variação de altura utilizada na fala e que está, não em fonemas ou sílabas, mas em palavras ou orações.

Logo, o que se percebe é o não reconhecimento nas gramáticas das funções sintático, semântica e enunciativa como um conjunto, no caso a função sintática é privilegiada. Mas aqui não cabe dizer que para o ensino nas escolas devemos desconsiderar a gramática. Ao contrário, ela tem seu espaço e sua importância, como observado Travaglia:

O trabalho com atividades de ensino de gramática dos tipos “gramática de uso”, “gramática reflexiva”, e “gramática normativa” na proposta de Travaglia (1996) seria utilizado essencialmente para o desenvolvimento da competência comunicativa, ou seja, para conseguir que o aluno como usuário da língua, seja capaz de usar cada vez um maior número de recursos da língua de maneira adequada à produção do(s) efeito(s) de sentido desejado(s) em situações específicas de interação comunicativa, o que inclui o uso das diferentes variantes linguísticas em termos de dialetos e registro de variedade de modo (oral e escrito). (TRAVAGLIA, 2000, p.60)

A gramática é uma ferramenta do professor para elaboração de atividades que permitam o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Sobre o ensino de gramática na escola, Alves (2013) mostra que Possenti (2002) considera em sua proposta trabalhar em sequência com três tipos de gramática: internalizada, descritiva e normativa. Alves (2013) diz que, para o autor, o que o aluno produz, reflete e sabe é a gramática internalizada. Ao estabelecer a comparação das diversas formas de se dizer uma mesma coisa, isto é, sem discriminar uma ou outra fala, estamos utilizando a gramática descritiva. E a gramática normativa é a que irá rejeitar ou aceitar a maneira de dizer algo.

Seguindo a proposta de Possenti (2002), o professor não focaria nos padrões considerados ideais, mas permitiria a análise dos usos efetivos da língua. A gramática

normativa, nesse sentido, não é o foco, porém também não é negado ao aluno estudá-la. O texto e o uso são pontos de partida para o ensino porque, nas palavras de Alves (2013, p. 18), “não há análise do texto quando apenas se retiram dele palavras sobre as quais se formulam questões, como frequentemente acontece em aulas que se dizem de “gramática contextualizada””.

2.4 A PONTUAÇÃO: A LEITURA, A ESCRITA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Lauria (1989) já demonstrava que o uso da pontuação tem íntima relação com o gênero textual escolhido. Ela propõe a comparação de dois textos, do gênero jornalístico manchete, que trazem a mesma notícia de duas formas: “José Sarney, presidente da República do Brasil, disse em Xangai, cidade da China, que os dois países, embora distanciados geograficamente, têm muitos pontos de aproximação econômica, social e cultural.” e “Sarney em Xangai: Brasil e China com muitos pontos de aproximação” (LAURIA, 1989, p. 3). A autora esclarece que no caso da manchete, a concisão é ideal, mas que a concisão nem sempre é bem-vinda em todos os gêneros. E reflete que a pontuação é fundamental para que alguém expresse com naturalidade, clareza e concisão ou ainda para auxiliar na coesão quando algo precisa ser dito em seus pormenores.

Lopes-Rossi (2011) afirma que a leitura na escola nem sempre resultará em uma produção textual, mas que o inverso sempre vai ocorrer, pois para que os alunos saibam produzir um determinado gênero é necessário que antes conheçam esse gênero.

Nesse momento do texto, iremos refletir sobre a indicação dos PCN para o trabalho com gêneros em Língua Portuguesa, já que é por meio deles que é indicado que seja realizado o trabalho com a gramática, sobre as questões que envolvem a leitura e a escrita e ainda sobre a compreensão e produção dos gêneros textuais. A pontuação perpassa por todos esses temas e está intrinsecamente relacionada a eles.

2.4.1 O que dizem os PCN?

Nesta seção caberá apresentar a proposta dos PCN (1997) para o ensino de Língua Portuguesa entendendo que o documento aponta a necessidade deste ensino partir dos gêneros textuais, uma vez que é necessário que siga-se o caminho da reflexão para o uso, o que se aplica também ao ensino da pontuação.

Os PCN (1997) apontam a preocupação em torno do ensino de Língua Portuguesa nas escolas: primeiro em relação à alfabetização e, num segundo momento, em relação ao uso eficaz da linguagem como condição para que os alunos possam prosseguir seus estudos e, assim, diminuir o índice de fracasso escolar. Do primeiro ao terceiro ano escolar do Ensino Fundamental, o aluno está inserido num processo conhecido como o ciclo de alfabetização, trabalho implantado com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Paracambi. Do quarto ano escolar em diante, com a criança já alfabetizada, há a necessidade de garantir que o aluno amplie o conhecimento e o domínio da linguagem.

Em consonância com o que é previsto pelos PCN, a escola tem apresentado uma proposta de trabalho com gêneros textuais. Faraco (2000, p. 95) ressalta que a atenção dos PCN para os gêneros textuais deve-se “à necessidade de não conceder privilégio absoluto ao texto literário”, a fim de propiciar ao aluno práticas de leitura e de escrita que estejam presentes em seu cotidiano, possibilitando ao aluno o domínio da linguagem para a garantia de sua inserção efetiva na sociedade. O trabalho com esse foco visa a permitir ao aluno o exercício da cidadania.

O ensino de Língua Portuguesa na escola é compreendido segundo o entendimento dos PCN como direito do cidadão, pois o documento entende que o domínio efetivo da língua nas modalidades escrita e oral é uma forma de garantir ao cidadão a participação social. A escola, como uma instituição que é por direito de todos, é o meio que possibilita ao cidadão o acesso e desenvolvimento dos saberes linguísticos (PCN, 1997) e a inserção social por meio das interações sociais são realizadas num dado momento histórico, o que confere à aprendizagem dos saberes linguísticos um caráter cultural. Pode-se pensar nas interações em sala de aula ou por meio de cartas pessoais não serem as mesmas que há oitenta anos atrás, elas variam durante o processo histórico como registrado pelos PCN:

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita o homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade em si mesmas. (PCN, 1997, p. 22)

O ensino de Língua Portuguesa, nesse sentido não é aleatório porque quando se diz algo ou é realizada uma produção escrita isto é feito num dado momento histórico, o discurso produzido é situado no momento histórico. (PCN, 1997) No discurso, o locutor expressa suas impressões, pensamentos e conhecimentos de uma determinada forma selecionada de acordo com a situação de interação. Nesse momento, ainda que de maneira inconsciente, são feitas escolhas sobre como expressar o discurso na situação vivida, ou seja, o locutor opta por um gênero, como afirma Bakhtin (1997). Não há como produzir um discurso sem ser por meio de um gênero textual.

Os PCN reconhecem que a demanda da sociedade atual exige cada vez mais a leitura e a escrita em níveis superiores aos que eram exigidos em tempos atrás, necessitando que a escola acompanhe essas novas exigências. (PCN, 1997) A quantidade de textos que circulam na sociedade regida pela escrita, faz com que o ensino de Língua Portuguesa tradicional, pautado sobre aprendizagem de regras gramaticais, já não dê conta das exigências do dia a dia. O acesso à internet permitiu que diversos suportes disponibilizassem diversos gêneros textuais e que a leitura e a escrita tornassem-se cada vez mais necessidade. Segundo os PCN (1997p. 26) cabe “à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”.

É certo que todas as disciplinas de alguma forma trabalham com diferentes gêneros. No entanto, os PCN (1997) apontam que quando os alunos possuem dificuldade de interpretar, argumentar, encontrar o problema em determinado texto é porque não foi feito um trabalho específico para possibilitar ao aluno fazê-lo. Logo, o que é apontado é que apesar de todas as disciplinas trabalharem com textos e terem a responsabilidade de ensinar os alunos a utilizar tais textos, é a disciplina de Língua Portuguesa a responsável por ensinar o aluno a lidar com os diferentes gêneros textuais de maneira sistemática.

As atividades que norteiam o ensino da língua na escola devem ser reflexivas, permitindo ao aluno exercer atividades epilinguísticas, voltadas para a reflexão no uso, e metalinguísticas, voltadas para a descrição, caracterizando e sistematizando os elementos

linguísticos. Se a direção apontada é para o ensino da língua em uso, não cabe um trabalho que vá da metalinguística para a epilinguística, mas o inverso. A análise sistemática da língua valerá após um trabalho que explore textos reais. Os PCN (1997) reforçam que

as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. (PCN, 1997, p. 31)

O ensino deve partir de atividades epilinguísticas porque o aluno que compreende a linguagem e reflete sobre ela está compreendendo e refletindo sobre a gramática. Para Alves (2013, p. 17) as nomenclaturas gramaticais se tratam de “rótulos e não de competências para se falar ou escrever melhor.” A autora defende a nomenclatura como um meio e não um fim no processo de ensino-aprendizagem e ressalta que nas séries iniciais “é recomendável que a exploração da metalinguagem mereça pouca atenção, ressaltando-se atividade de leitura, compreensão e reescrita.”

O trabalho com gêneros em sala deve permitir que o aluno amplie sua participação social e para tanto o ensino deve ser voltado a preparar o aluno para lidar com diferentes situações de compreensão e produção de textos orais e escritos de forma coesa e coerente, adequada à situação de uso, o que inclui o uso consciente das variedades linguísticas, valorizar a leitura, fazer uso da linguagem como um instrumento de aprendizagem e utilizá-la para melhorar suas relações pessoais. (PCN, 1997)

O documento afirma que o ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver as quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever; sendo organizado em dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a linguagem, de maneira que se parta do texto em uso para a reflexão a fim de aprimorar o uso. O que se deve considerar nesse percurso é o conhecimento que o aluno tem sobre o assunto, o nível de complexidade dos diferentes conteúdos e como aprofundá-los (PCN, 1997), de modo que o aluno alcance autonomia para realizar as atividades propostas e saiba argumentar, propor soluções para determinados problemas que surgirem na interação com um texto, revisar e analisar criticamente.

Nesse sentido, entendemos que, sobre o uso da língua oral e escrita, o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa na escola não deve ser ensinar o aluno a ler para aprender a

ler melhor, tão pouco escrever para aprender a escrever melhor. Os objetivos em torno do ensino de leitura e escrita devem contemplar situações reais de uso da língua a fim de que o aluno leia compreendendo, analisando, comparando de acordo com uma determinada situação em que estará envolvido. Da mesma forma, que utilize a linguagem escrita em função do objetivo que pretende alcançar, do leitor que quer atingir, que faça uso do gênero que melhor atende àquela situação, que revise o próprio texto percebendo se está redundante, confuso, ambíguo ou se falta algo. As situações de uso da escrita devem ser oferecidas pela escola semelhantemente às situações de uso que serão encontradas fora da escola. (PCN, 1997)

Sobre a análise e reflexão da linguagem, os PCN (1997) apontam que as atividades de análise linguística refletem sobre as características da linguagem e apoiam-se na capacidade humana de refletir, analisar e pensar sobre tais características e ainda na propriedade metalinguística da linguagem que permite referir-se a si mesma. O trabalho com a análise e reflexão da língua visa “melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (PCN, 1997, p. 54) A recepção ativa é uma prática adotada e indicada neste documento para análise e reflexão da língua porque permite que o aluno organize e manipule mentalmente o que ouve e lê. Essa atividade caminha no viés contrário ao que o ensino tradicional, que vai da definição para a análise, propõe. Ela “pressupõe analisar e relacionar enunciados, fazer deduções e produzir sínteses” (PCN, 1997, p. 54), o que permite perceber as intenções de quem escreve que podem estar implícitas e fazer relações do que é falado com elementos não-linguísticos, permitindo ir da análise para posteriormente chegar à definição.

O ensino da pontuação, durante muito tempo foi realizado partindo da definição para só depois ser levado ao uso. Ainda na perspectiva tradicional, a pontuação era empregada em frases soltas como se a pontuação servisse apenas pontuar frases ou para que o leitor pudesse “respirar” durante a leitura.

Sobre isso os PCN (1997) dizem que o ensino da pontuação não pode ser confundido com o ensino dos sinais de pontuação, uma vez que não basta ensinar o nome de cada sinal, apresentar sua forma gráfica e dizer o sentido dele em cada frase. O ensino de pontuação deve ser feito em uso real e, portanto, deve ser pensado nos gêneros textuais que são os diversos textos disponíveis na sociedade, que estão em circulação no dia a dia.

O mito de que a pontuação serviria para permitir ao leitor que respirasse durante a leitura é na verdade uma indicação ao leitor de unidades para realizar o processamento da leitura. Os PCN registram que

Na página impressa, a pontuação — aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas — organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito.
(PCN, 1997, p. 59)

Pensar que a pontuação serve para separar as frases é desconsiderar o texto como fluxo contínuo que precisa conter partes menores, que são as frases, e essas partes menores ainda podem ser divididas em outras partes menores, como os apostos e vocativos. A pontuação é o indicativo de fronteiras sintáticas-semânticas e, sendo assim, mesmo que o leitor a utilize para respirar, essa não é sua função, mas sua função é separar. (PCN, 1997)

Quando o ensino é voltado para a necessidade de ensinar sobre o certo e o errado na pontuação, na verdade está cometendo um equívoco porque há dentro desse tema apenas uma regra: não se pode pontuar entre o sujeito e o verbo e entre o verbo e seu complemento. Com exceção dessa regra, não há como apresentar um modelo de pontuação dentro de um texto, tudo o que resta são possibilidades que devem ser analisadas. Por isso, aprender a pontuar exige íntima relação com o ensino de gêneros, porque é dentro do gênero que o sentido que se quer atribuir ao texto será discutido e como a pontuação irá contribuir para a concordância, subordinação e ordem dos elementos que compõem o texto. Dessa forma, os PCN (1997) orientam para o ensino de pontuação que:

Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo);
- analisando os efeitos estilísticos obtidos por meio da pontuação pelos bons autores.

(PCN, 1997, p.59)

Não há como dissociar o ensino de pontuação do trabalho com gêneros e já não cabe mais o ensino das regras se os alunos não percebem o uso em textos.

2.4.2 Leitura

A expressão “ter o hábito de leitura” é uma expressão corriqueira no meio pedagógico. Quando o aluno não tem fluência na leitura, diz logo que ele precisa aprender a ler lendo e que para isso necessita cultivar o hábito de leitura. Na questão de cultivar o hábito de leitura está contida a ideia de que o aluno deva ter contato com diferentes possibilidades de leitura e que leia os gêneros de que gosta, seja em gibi, seja em jornal, seja um romance, seja em blog.

É bem verdade que na escola há a defesa da seguinte afirmação: o aluno só aprende a escrever escrevendo e a ler lendo. Nisso o conceito de leitura se difere do conceito de escrita difundido no espaço escolar: a leitura está um passo à frente se comparada à escrita porque para a leitura são oferecidos diversos textos que possibilitem ao aluno o contato e a compreensão sobre diversos gêneros, ainda que estes textos sejam apresentados fora de seu suporte de origem e oferecidos em xerox, enquanto que para a escrita são poucos os momentos destinados à produção. Geralmente produz-se um texto para avaliar (“valendo nota”), não há uma diversidade de possibilidades de produção a fim do aluno produzir diferentes gêneros; dentre os motivos está a falta de tempo hábil para a produção e reescrita e o estudante não é estimulado a produzir com uma determinada função social, seus textos são geralmente engavetados.

Com tudo isso, os momentos de leitura são mais numerosos no espaço escolar do que os momentos de escrita. Mas, qual seria o foco das atividades de leitura no espaço escolar? Os momentos de leitura já estão bem pensados dentro da escola?

Geraldi (2002) aponta que a leitura no espaço escolar, em termos metodológicos, tem as finalidades: a de buscar informações com o roteiro previamente elaborado (pelo próprio leitor ou por outro leitor) e a de buscar informações sem roteiro previamente elaborado. “No primeiro caso, lê-se o texto para responder questões estabelecidas; no segundo caso, lê-se o texto para verificar que informações ele dá” (GERALDI, 2002, p. 94). Essas

afirmações nos fazem perceber que a questão da leitura para atividades escolares ainda acontece de maneira artificial: os alunos leem na escola para responder às questões propostas. Acontecendo de maneira artificial, a leitura passa a ser realizada para encontrar a resposta da seguinte frase “O que o autor quis dizer com isso?”.

Koch e Elias (2015) apresentam três focos sobre os quais o momento da leitura pode recair. O primeiro é o foco no autor que tem a língua como representação do pensamento. Este constrói uma representação mental e deseja que o interlocutor capte essa representação, capte as ideias do autor, ou seja, os conhecimentos e experiências do leitor não são levados em consideração. O segundo é o foco no texto que entende a língua como um código. O leitor deve realizar uma atividade de reconhecimento ou de reprodução uma vez que tudo está escrito no texto. O terceiro é o foco na interação autor-texto-leitor em que a concepção é a interacional (dialógica) da língua. O sentido do texto é construído na interação autor-texto-leitor, sendo a leitura uma atividade interativa complexa de produção de sentidos e a pontuação faz parte desse processo de interação uma vez que participa da construção de sentido do texto.

Nesse sentido dialógico dos textos, não é possível entendê-los como atividades acabadas em que as respostas estão sempre ali, prontas para serem encontradas. Os textos, “unidades em que se materializam os discursos, têm uma complexidade tal que não se pode exigir deles a “clareza das ideias”, no sentido de que se possa mostrar ideias preconcebidas, travestidas de palavras, em um produto absolutamente acabado” (JUNKES, 2002 p. 25-26). As atividades devem propor a retomada dos textos como atividades para lições mais proveitosas, ou seja, atividades de leitura para verificação de informações devem avançar ao nível da leitura para compreensão e da leitura nas entrelinhas, por exemplo.

As atividades que propõem pontuação de um texto ou de uma frase que não levam à reflexão do sentido que a pontuação exercerá no texto ou que pedem que o aluno escreva sobre o uso de um sinal de pontuação no texto sem considerar que há mais de uma resposta possível, são atividades com foco no texto e não compreendem o texto como ponto de partida para outras leituras possíveis, assim, compreendem a língua como um código com um sistema de regras a ser decorado. As atividades dos livros didáticos analisados anteriormente que apresentam como proposta o encaixe da pontuação observando que a alteração desta implicaria diretamente na mudança de sentido, são exemplos de atividades que valorizam a

leitura como atividade de produção de sentidos e não como um produto a ser decodificado pelo leitor porque “(...) a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produção da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 11).

Porém, a leitura já foi definida pelas teorias como decodificação. Segundo Junkes (2002, p. 78) na teoria Estruturalista (Modelo de Processamento de Dados) “a concepção de leitura implica a decodificação sonora”. A leitura é um processo de decodificação de letras em sons que são associados ao significado e no caso da leitura silenciosa são realizados movimentos internos substitutivos. Se por um lado na oralização da leitura a entonação supre os sinais de pontuação, por outro lado, com a leitura visual ou silenciosa, a sinalização gráfica veio preencher o papel da clareza visual.

O entendimento de leitura foi sendo ampliado pelas teorias. A autora mostra que no Modelo Construtivista de Spiro o significado não está nas palavras, nas sentenças, nos parágrafos ou nos textos, mas a língua é vista como um esqueleto a ser preenchido pela visão de mundo do leitor que vem organizada em estruturas cognitivas (esquemas, “scripts” ou *frames*). Durante a leitura, o leitor aplica ao texto um esquema cognitivo com base em conhecimentos guardados na memória.

Junkes (2002) também faz menção ao modelo reconstrutor de Levy. Nessa abordagem funcionalista, o ato de ler é visto como interação do leitor com o autor. O leitor busca o sentido para além das palavras do autor, sendo um “participante cooperativo de um ato de comunicação” (JUNKES, 2002, p. 80).

Há teorias, apontadas por Junkes (2002), que mostram a relação entre leitura e o processo de escrita porque sugerem que a criança aprende a pontuar a partir de uma leitura bem conduzida, os leitores que se sobressaem produzem textos mais críticos e maduros, com problemas menores até mesmo em relação à pontuação. “Do ponto de vista da Psicolinguística, as estratégias conscientes ou metacognitivas caracterizam o comportamento do leitor maduro, pois resultam do controle planejado e decidido de atividades que levam à compreensão.” (JUNKES, 2002, p. 80) A autora propõe a comparação entre uma criança que lê mal e não promove durante a leitura a autocorreção com outra criança que lê fazendo a autocorreção, a segunda seria mais madura, como propõe a teoria Psicolinguística, pois

detecta uma falha e promove o monitoramento da leitura. Essa atividade revela o desenvolvimento da consciência metalinguística. Nesse sentido, podemos entender por leitor maduro “aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1982ab, p. 53 *in* GERALDI, 2002, p. 92).

A leitura no estudo da pontuação não é aqui vista como auxiliar na entonação ou pausas que devem ser realizadas a partir de um modelo ideal de leitura. Aqui a leitura é compreendida como um instrumento auxiliar para a produção de sentidos, que respeita as variantes sociais, culturais e linguísticas em que o aluno se inscreve.

Propor um modelo ideal de leitura seria ignorar que existem objetivos diferentes que norteiam o modo de ler. Há textos que são lidos para apenas obter uma informação (jornais e revistas); há textos que são lidos para realizar trabalhos acadêmicos (teses, livros); há textos que são lidos por prazer (poemas, contos); há os que são lidos para consultas (dicionários, catálogos), os que são por obrigação em alguns momentos (bulas, manuais), os que nos são oferecidos (panfletos) ou que estão postos aos nossos olhares (*outdoors*, faixas). Os objetivos de leitura vão determinar a maneira de realiza-la, ou seja, a atenção, o tempo, a interação etc. (Koch e Elias, 2015, p. 19)

O modo de ler vai determinar a maior ou menor interação entre autor-texto-leitor porque a leitura é um processo de interação, como dito anteriormente. Koch e Elias vão dizer que, nesse processo de interação, a leitura ativa conhecimentos e há uma pluralidade de leituras, esses dois fatores vão ao encontro do(s) sentido(s) impresso(s) ao texto. Durante a leitura ativa-se o conhecimento referente ao lugar social, vivências, relação com outros, valores etc., é nesse processo de leitura que é atribuído ao texto um sentido e não o sentido. Ao considerar que cada um desses conhecimentos são diferentes de leitor para leitor, considera-se que existe sim uma pluralidade de leituras, logo de sentidos para uma mesmo texto. A respeito disso, Geraldi (2002) diz:

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 2002, p. 91)

Isso não quer dizer que o leitor possa fazer qualquer leitura de um texto porque a leitura é, antes de qualquer coisa, a interação entre autor-texto-leitor, ou seja, há pistas no texto que sinalizam as interpretações em conjunto com os conhecimentos que possui para a produção de sentido. As sinalizações do texto implicam, segundo Koch e Elias (2015), na produção de sentido uma vez que há aspectos materiais e fatores linguísticos que interferem diretamente na compreensão. Os aspectos materiais que podem dificultar o entendimento do texto são: o tipo de papel, a clareza das letras, parágrafos longos, uso de letras maiúsculas (na escrita digital), o tipo de fonte etc. Os fatores linguísticos que podem comprometer a compreensão são: o vocabulário empregado, estruturas sintáticas complexas ou orações simplificadas demais, ausência ou inadequação no uso dos sinais de pontuação. Então, a pontuação está entre os fatores linguísticos que podem comprometer diretamente a produção de sentido do texto.

2.4.3 Escrita

A escrita nos cerca: rótulo dos produtos no mercado, placas de lojas, outdoors, bilhetes, mensagens de *WhatsApp*, currículo, avaliações nas escolas, documentos, enfim, a escrita é parte de nossa sociedade. Mas apesar dessa verificação, houve um tempo em que eram comuns as comunidades ágrafas e um tempo depois a escrita seria destinada àqueles mais privilegiados. Hoje, mesmo as pessoas analfabetas entram em contato com a escrita.

Já foi comum a existência de comunidades ágrafas e a escrita já foi privilégio da elite. Também, durante muito tempo, ela foi considerada uma representação da fala. Mas seria a escrita a representação da fala? Não. Marcuschi (2008) defende que é um erro considerar a escrita como representação da fala porque a escrita não consegue reproduzir todos os fenômenos da oralidade, como prosódia e gestualidade, ao mesmo tempo que a fala também não representa todos os fenômenos da escrita, tais como os tipos de letras. E define:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.” (MARCUSCHI, 2008, p.17)

Porém, é comum ainda nos espaços escolares a escrita ser supervalorizada em detrimento da oralidade. Muitas vezes a escrita é considerada como formal e planejada enquanto a oralidade como informal e sem planejamento. Kleiman (1995) afirma ser essa uma visão errônea, haja visto que nem sempre a escrita é planejada, como nos casos das cartas pessoais que possuem menos planejamento do que uma palestra inaugural.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) elabora um contínuo, ou seja, uma escala de parâmetros preocupando-se em mostrar que os gêneros de ambas as modalidades oral e escrita distribuem-se dos mais informais aos mais formais dependendo do contexto de produção, do gênero que será utilizado. E ainda mostra que há os gêneros responsáveis pelo entrecruzamento entre oralidade e escrita no contínuo. São os casos das comunicações que acontecem em tempo real pela internet, são gêneros mistos (bate-papos, mensagens de *WhatsApp* etc.) que surgem mostrando que a comunicação em tempo real, que antes era apenas característica da oralidade, também é característica da escrita. Não se trata de uma nova forma de escrita, mas “uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita” (Marcuschi, 2008, p. 18).

Assim, textos são produzidos tanto na fala quanto na escrita. Koch e Elias (2015) descrevem o texto como um evento sociocomunicativo que existe num processo interacional como resultado de uma coprodução entre interlocutores. No entanto, o que diferencia o texto escrito do texto falado, com exceção dos gêneros mistos, é a forma como essa coprodução se realiza: no texto escrito há uma relação ideal já que a participação direta e ativa entre escritor e leitor na elaboração linguística do texto normalmente não acontece em razão do distanciamento, o escritor prevê para que tipo de leitor escreve; no texto falado a interação cria o texto, há a interlocução ativa que implica num processo de coautoria. As autoras chamam a atenção para o fato de que a coprodução no texto falado acontece em diferentes níveis como, por exemplo, na interação face a face em que a coprodução realiza-se num grau máximo em oposição a uma palestra.

Nesse sentido, fala e escrita não constituem modalidades dicotômicas, mas realizam-se dentro de um contínuo tipológico no qual em uma extremidade está a conversação espontânea e em outra extremidade está a escrita formal. O que pode ser observado no contínuo é o fato de textos escritos, como bilhetes e cartas, estarem próximos do polo da fala

conversacional e textos falados, como conferências e discursos públicos, estarem no outro extremo, próximos à escrita formal.

O texto escrito exige que o escritor pense em quem será o leitor para quem escreve, necessitará de adequação ao gênero, o que poderá exigir uma ou algumas revisões do texto. Sendo num bilhete, provavelmente não necessitará de uma revisão cuidadosa tanto quanto seria necessário à escrita de uma carta de apresentação.

Na escola, esse processo de revisão do texto do aluno resultará nas correções a serem assinaladas pelos professores. Ruiz (2015, p. 12) afirma que esse processo de correção deve ser uma “alavanca propulsora de um processo que continua, necessariamente, no próprio aluno, com a retomada do seu texto.” A autora defende que a revisão do texto não deve ser feita somente pelo professor, mas os próprios alunos devem ser levados a fazer essas revisões que resultarão na reescrita dos textos ou refacção.

Koch e Elias (2015) mostram que a escrita durante muito tempo, no espaço escolar, foi destinada a aplicação de regras gramaticais em frases e somente escritores renomados possuíam o privilégio de cometer desvios por serem conhecedores das regras; o foco da escrita, nesse sentido, estaria sobre a língua. As autoras apontam também para a escrita já ter sido, ou ainda ser por alguns, entendida como uma atividade de expressão do pensamento sem pensar no leitor. O foco aqui estaria no escritor. Mas há também a escrita com o foco na interação. Nessa concepção o foco recai sobre a interação escritor-leitor:

Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.
(Koch e Elias, 2015, p. 34)

É importante destacar nessa fala de Koch e Elias (2015) que o escritor é quem revê. Isso nos faz questionar a postura de correção da escrita adotada em nossas escolas em que o professor pega os textos dos alunos e marca os erros a caneta sem que os alunos tenham a oportunidade de reescrever o texto ou acabam perdendo-se em tantos rabiscos que não sabem o que devem consertar.

Nesse processo de revisão de texto, Koch e Elias (2015) assinalam algumas marcas que são comuns nos textos de crianças e que devem ser solucionadas por meio da

intervenção do professor para que as mesmas observem que a escrita possui estratégias de construção que são diferentes da fala. As autoras destacam as principais marcas de oralidade empregadas pela criança: questão da referência (“isso”, “lá”), repetições (“ele... ele... ele... ele...”), uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala (“e”, “aí”, “daí então”) e segmentação gráfica (“desas trado”, “era umavez”).

Apesar de constantes intervenções serem necessárias aos textos e que os próprios alunos participem dessas intervenções como revisores, Ruiz (2015) defende que a leitura do professor sobre o texto do aluno não deve ser uma leitura que tome apenas as partes menores do texto, ou seja, o texto do aluno não deve ser desconsiderado apenas porque ocorreram, por exemplo, muitas repetições de pronomes. A autora defende que a leitura mais produtiva do texto do aluno é aquela que toma o texto em si como unidade de sentido. Desconsiderar toda a escrita do aluno apenas porque erros ortográficos foram encontrados seria um equívoco grande por parte do professor. Mas não quer dizer que intervenções não devam ser feitas para que os erros cometidos sejam sanados.

O ato de escrever demanda a utilização de muitas estratégias, como:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes de situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
 - seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
 - “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas, entre informações novas e dadas, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
 - revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.
- (Koch e Elias, 2015, p. 34)

Sendo assim, o foco na língua e o foco no escritor limitam o que é o processo da escrita. E, portanto, a escrita é um processo em que o escritor tem algo a dizer para alguém, seu interlocutor, com propósito e em um espaço-temporal. Durante o processo, o escritor ativa alguns conhecimentos: linguístico, interacionais, enciclopédico e de textos (KOCH e ELIAS, 2015).

O conhecimento linguístico refere-se à ortografia, que inclui a acentuação, ao léxico disponível para uso durante a escrita, que confere prestígio ou desprestígio quando há a escolha de uma linguagem mais formal ou informal, e o conhecimento da gramática, que

inclui os sinais de pontuação por meio do qual o escritor diz ao leitor a relação entre as orações e a forma de leitura do texto.

O conhecimento interacional é o conhecimento sobre práticas culturais, históricas e interacionais diversas e que possibilitam ao leitor conhecer a intencionalidade da escrita, determina a quantidade de informações necessárias para o leitor, seleciona a variante linguística adequada ao tipo de situação comunicativa e possibilita a compreensão do texto escrito ao leitor destinado. (KOCH e ELIAS, 2015)

O conhecimento enciclopédico diz respeito às informações de nosso conhecimento e que estão disponíveis em nossa memória.

O conhecimento de textos requer do escritor ativar “modelos”, nas palavras de Koch e Elias (2015) conhecidos por ele sobre práticas comunicativas, considerando a composição do texto, conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação (tais serão melhor explicados adiante).

Contudo, a elaboração de um texto requer um objetivo ou intenção do locutor. A intenção durante a produção vai imprimir ao texto marcas que, deixadas pelo produtor, irão orientar o interlocutor no momento da compreensão de forma, fornecendo pistas para a busca do efeito de sentido pretendido pelo locutor. Dentre essas marcas estão a forma que as letras estão dispostas no texto (se em maiúsculas, grandes, pequenas), as cores utilizadas em certas palavras, os sinais de pontuação (sequência do mesmo sinal, por exemplo, três pontos de interrogação) e o parágrafo.

Sobre o parágrafo, apesar de não haver normas rígidas para a paragrafação, o parágrafo estrutura-se em torno de uma ideia importante e é composto de um ou mais períodos. A paragrafação é um recurso utilizado pelo produtor para marcar sua intencionalidade. Podemos dizer que

Em termos práticos, o parágrafo pode ser identificado por recursos visuais: espaço de entrada junto à margem esquerda ou linha em branco na passagem de um parágrafo para outro. Embora a extensão do parágrafo seja variável, a observação mostra que a tendência moderna é não usar parágrafos muito longos. Quanto à estrutura, o parágrafo padrão organiza-se como um pequeno texto (microtexto), apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão. (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2000, p. 25)

É comum crianças terem dificuldade de realizar parágrafos durante a escrita já que os textos orais não se organizam por meio de parágrafos. Num primeiro momento, ainda na aprendizagem da escrita, é comum a criança escrever seu texto numa espécie de “bloco”, para depois progressivamente ir estruturando seu texto em parágrafos, como analisado anteriormente no livro didático da Coleção Porta Aberta. Mas essa estruturação do texto em parágrafos vai depender do amadurecimento do escritor e, assim, de atividades que permitam que ele reflita sobre a estruturação do texto em parágrafos, o que é revelador da consciência metalinguística, ou nas palavras de Junkes (2002, p. 80) “também na escritura o redator maduro revela essa consciência metalinguística, até mesmo ao infringir uma norma gramatical.”

Sobre os sinais de pontuação, a prática de compreender o funcionamento deles necessariamente depende que o aluno compreenda a relação direta com a produção de texto, ou seja, a relação da pontuação com a produção de sentido. “Vista dessa forma, a pontuação cria intimidade entre produtor e leitor – mesmo que ambos se confundam na mesma pessoa, o que pode resultar em alternativas de pontuação para o mesmo texto, visão que foge a muitos professores.” (JUNKES, 2002, p. 81)

Portanto, para manipular a pontuação dentro de um texto gerando o sentido que o produtor pretende imprimir ao texto, é necessário mais que o conhecimento do emprego da pontuação ou do sentido que o uso dela pode ser atribuído ao texto. É necessário o domínio também do gênero porque o produtor precisa compreender até que ponto pode deixar suas marcas no gênero utilizado. Antes de falarmos da produção dos gêneros, vamos à teoria sobre a compreensão dos gêneros textuais.

2.4.4 Compreensão dos gêneros textuais

Como visto, a indicação dos PCN (1997) para o trabalho em Língua Portuguesa por meio dos gêneros compreende o ensino da pontuação também por meio deles. A pontuação é um dos elementos que participará diretamente do processo de construção dos gêneros textuais, logo será elemento fundamental na compreensão dos gêneros textuais porque funciona como organizadora do texto e contribui para imprimir sentido a ele. Nesse sentido, é necessário falar da compreensão dos gêneros textuais.

Quando nos deparamos com um papel na porta da geladeira contendo uma mensagem, conseguimos identificar que se trata de um bilhete; ou quando abrimos um jornal e vemos quadrinhos dispostos em sequência com balões de fala e desenho de personagem, conseguimos identificar tratar-se de uma tirinha. Segundo Koch e Elias (2015, p. 54), isso é possível porque o indivíduo possui uma competência metagenérica, ou seja, o conhecimento desenvolvido ao longo da vida, que permite caracterizar e saber a função de um gênero textual. É essa competência que nos permite identificar que um político falando em cima de um palanque está fazendo um discurso e que em um velório não cabe contar uma piada. É ainda essa competência que permite a leitura e compreensão dos gêneros.

No ensino de Língua Portuguesa tem se falado na questão dos gêneros porque os PCN orientam o ensino de Português por meio deles, como visto anteriormente. Nas palavras de Fiorin (2016, p. 67) “sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, continua-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática.” A própria ideia dos gêneros, apropriado pelo discurso pedagógico, aparenta ser noção nova, uma descoberta no ensino, mas não é bem assim.

Marcuschi (2008) aponta que o estudo dos gêneros não é recente, sua observação sistemática começa em Platão, devido à tradição poética, e com Aristóteles, devido à tradição retórica, nasce uma teoria mais sistemática sobre gêneros e sobre a natureza do discurso. O autor cita que Aristóteles aponta três elementos compondo o discurso: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala; aponta três tipos de ouvintes que operam: como espectador que olha o presente, como assembleia que olha o futuro e como juiz que julga sobre coisas passadas; e a esses tipos de julgamento associa três gêneros do discurso retórico: discurso deliberativo, discurso judiciário e discurso demonstrativo (epidítico). É a Aristóteles que se deve a distinção entre a epopeia, a tragédia e a comédia.

Os gêneros não são novidade, no entanto, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 148): “o estudo dos gêneros textuais está na moda, mas em perspectiva diferente da aristotélica.” Surgem tendências diversas no tratamento dos gêneros textuais, das quais podemos destacar a perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin que “é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-sendo teórico em relação à concepção de linguagem.” (Marcuschi, 2008, p.152)

Adair Bonni (2005, p. 208) diz que “Adam se vale da ideia de estabilidade de Bakhtin (...)”. Da perspectiva de Dominique Maingueneau, Maria Marta Furlanetto (2005) analisa que “como pano de fundo dessa perspectiva, está presente o princípio dialógico de Bakhtin (...)” (p. 260). Desta forma, as teorias concordam de certa forma com Bakhtin e este por sua vez define gêneros assim: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (FURLANETTO, 1997, p. 279)

Gênero são manifestações verbais que se realizam nos textos e tais manifestações ocorrem sob a forma de um gênero. Marcuschi (2008) apresenta a seguinte definição:

b. **Gênero textual** refere os 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. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas, em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instrução de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Pela definição, Marcuschi (2008) concorda com Bakhtin (1997) ao afirmar que os gêneros são estáveis. Porém, a estabilidade dos gêneros de que fala Bakhtin não seria, segundo Marcuschi (2011), o foco da definição como muito tem sido difundido. Para o autor, Bakhtin estava mais preocupado em focar no *relativamente* do que no *estável*. O foco no *estável* talvez tenha surgido da necessidade de querer classificar os gêneros, o que não seria uma ação permanente uma vez que os gêneros são entidades dinâmicas, estão em constante transformação. “Desde que não concebamos os gêneros como **modalidades estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social** corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas.” (Marcuschi, 2011, p. 18)

Essa dinamicidade dos gêneros não significa que não podemos defini-los, ao contrário, eles possuem certa estabilidade. Contudo, as formas textuais são histórica e socialmente situadas, como lemos anteriormente, o que faz gerar mudanças ao longo do tempo. Os sermões do século XVIII não são os mesmos do presente século. Atualmente podemos observar que durante os sermões pode ser feita referência a alguma piada com o objetivo de atrair a atenção do público, o que não significa que o sermão não tenha estabilidade, como, por exemplo, um tema, referência a textos bíblicos, ser um monólogo e algo de uma situação formal, o que o torna relativamente estável.

Sobre isso, Koch e Elias (2015, p. 101) dizem que os gêneros textuais podem ser definidos como práticas sociocomunicativas, ou seja, são “dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”. Podemos pensar no *e-mail*, gênero que surgiu da carta, que inicialmente parecia um bilhete ou carta *on-line* e hoje assume tantas características que há os que defendam que ele é um suporte de gêneros, ou seja, um local onde os gêneros circulam (Santos, 2015). A transformação do gênero é possível porque os gêneros estão nas esferas de circulação. As esferas de circulação são as esferas da sociedade em que os seres humanos agem: trabalho, escola, igreja, política etc. Koch e Elias definem que

(...) os gêneros textuais – práticas sociocomunicativas – são constituídos de um determinado modo, com uma certa função, em dadas esferas de atuação humana, o que nos possibilita (re)conhece-los e produzi-los, sempre que necessário. (...) Desse modo, todo gênero é marcado, por sua esfera de atuação que promove modos específicos de combinar, indissolivelmente, conteúdo temático, propósito comunicativo, estilo e composição.
(Koch e Elias, 2015, p. 106-107)

Cada enunciado é produzido dentro das esferas de ação, de forma que cada enunciado é produzido diante da finalidade de cada esfera. Os enunciados se estabilizam precariamente e mudam em função das alterações que ocorrem nas atividades das esferas. “Só se age na interação, só se diz no agir e a ação motiva certos tipos de enunciados, o que quer dizer que cada esfera de utilização da língua elabora tipos relativamente estáveis de enunciados.” (FIORIN, 2016, p. 68)

Os gêneros são relativamente estáveis em cada esfera porque as esferas estão com o passar do tempo tornando-se mais complexas. Com isso, gêneros aparecem e desaparecem

(carta pessoal, telegrama, por exemplo). E num mesmo gênero é possível detectar mudanças com o passar do tempo, o que pode ser verificado se compararmos as notícias do século passado com as da atualidade.

Na citação de Koch e Elias (2015) é importante destacar a questão dos gêneros serem marcados pelo conteúdo temático, estilo e composição. O conteúdo temático, segundo Fiorin (2016) não diz respeito ao assunto do texto em si porque os assuntos variam de um texto para outro, mas diz respeito ao domínio comum a determinado gênero. É o caso das notícias, que apesar de terem conteúdos diversos, todas têm o mesmo objetivo de informar.

A composição ou a construção composicional é o modo de estruturar o texto. Por exemplo, a notícia possui uma manchete ou título principal que aparece em evidência e na sequência um título que funciona como auxiliar da manchete, após vem o lide que apresenta os traços básicos (Quem? Onde? Quando? Como? Por quê?) e o corpo do texto que trabalha de maneira mais detalhada a informação.

O autor mostra que o estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos, ou seja, uma escolha de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais, de acordo com a imagem que é feita do interlocutor e de como se presume que este irá compreender o enunciado. Isso vai determinar se a linguagem utilizada será mais formal, mais neutra, mais familiar, ou mais íntima. As cartas de apresentação, por exemplo, são carregadas de formalidade, enquanto que as cartas pessoais são mais informais.

Todos esses fatores (estilo, conteúdo temático e composição) que garantem a estabilidade dos gêneros, somados às condições históricas e sociais e ainda à individualidade, vão determinar a leitura e, portanto, a compreensão que será feita do texto selecionado sob a forma de um gênero. Sobre a compreensão, Marcuschi afirma:

É muito difícil em qualquer situação de uso da língua, obter a explicitude completa nos textos, pois eles sempre estão contextualizados num determinada situação, cultura, momento histórico, campo ideológico, crença e assim por diante. Além disso, uma pessoa pode entender mais do que outra quando lê um texto, já que a compreensão dependerá também dos conhecimentos pessoais que podem ser muito diversificados: conhecimentos linguísticos, conhecimentos de regras de comportamento, conhecimentos sociais, antropológicos, históricos, factuais, científicos e outros. Também são importantes as nossas crenças e valores. (MARCUSCHI, 2008, p. 268)

Marcuschi (2008) diz que a compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados que são elaborações coletivas e lembra que, segundo a teoria vygotskyana, as representações coletivas vêm antes das representações individuais. “A criança primeiro se apropria da linguagem como uma ação social e depois a internaliza para, a partir de uma atividade *intrapessoal*, fazer um uso *interpessoal*” (Marcuschi, 2008, p. 229).

A atividade de compreensão ultrapassa a noção de identificar as características do gênero ou extrair o conteúdo dele. Compreender é uma atividade colaborativa de produção de sentidos, ou seja, não é um ato individual; para ser compreendido, é necessária colaboração mútua e, nesse sentido, a compreensão é uma construção de sentido com base em atividades inferenciais. (Marcuschi, 2008).

Para Marcuschi (2008) é necessário falar da compreensão como uma atividade inferencial porque para o autor há dois grandes paradigmas que podem ser agrupados em duas hipóteses: a primeira que entende a compreensão como decodificação e a segunda que entende a compreensão como inferência. Na primeira hipótese o sujeito estaria isolado e apenas seria responsável por decodificar aquilo que foi codificado. Compreender aqui é uma ação objetiva de decodificação. Para o autor, nessa hipótese estariam todas as teorias de ensino dos últimos cinquenta anos. Na segunda hipótese a compreensão é vista como inferência e é atingida em níveis diferentes de acordo com a participação do leitor ou ouvinte numa atividade colaborativa porque aqui a língua é entendida como atividade e não instrumento.

Ao definir o que é compreensão ou propor atividades sobre compreensão do texto, o indivíduo toma por base uma determinada teoria sobre a língua. Se a língua é concebida apenas como um código, não é compreendida no contexto social. Por outro lado, a língua como um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo, que sofre variações ao longo do tempo, é responsável por manifestar sentimentos, crenças, ideias e desejos, e, assim, “a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais variados.” (Marcuschi, 2008, p. 240)

A concepção de língua como um instrumento de comunicação determinará a elaboração de atividades que vão apenas exigir que o aluno retire uma informação do texto ou a compreensão de língua como código determinará atividades de decodificação de

informações no texto. No entanto, se encarada como atividade, a língua não consegue aprisionar no texto toda a sua significação:

Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas, nem podem ser confundidos com conteúdos informacionais. A língua é semanticamente opaca, e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou autor do texto. (Marcuschi, 2008, p. 241)

Não é possível ao autor de um texto dizer tudo explicando objetivamente cada coisa dita por uma questão também de economia. O autor, então, vai deixar muito do texto por conta do leitor ou ouvinte o que, para Marcuschi (2008), é denominado *atividade de co-autoria*.

Um texto bem-sucedido é aquele que vai conseguir dizer o suficiente para ser bem entendido, supondo apenas aquilo que é possível, esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de textos) é sempre uma *atividade de co-autoria*. (Marcuschi, 2008, p. 241)

A compreensão é, portanto, em parte responsabilidade do texto e em parte responsabilidade do leitor. Sendo em parte responsabilidade do leitor, não podemos com isso pensar que o leitor possa trilhar qualquer caminho para a compreensão. Marcuschi (2008, p. 242) diz que há limites para compreensão, o trabalho de compreender não depende apenas do leitor ou ouvinte, mas

Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes nas relações com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. Nesse caso, ele apresenta um grau de instabilidade e indeterminação por ser um sistema complexo e com muitas relações que se completam na atividade enunciativa. Assim, pode-se que textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto. (Marcuschi, 2008, p. 243)

Para o autor, o texto é um evento comunicativo que depende do contexto. O texto é produzido pensando-se num público, numa época, em dadas situações, com objetivos e com intenções. Todas essas questões irão influenciar o texto que será produzido sob a forma de um

determinado gênero. E cada gênero tem "maneiras especiais de ser entendido." (Marcuschi, 2008, p. 243). Assim, a leitura de um bilhete não será a mesma de um conto.

Na atividade de compreensão, o texto dá pistas que num processo dialógico com o autor e leitor permitirá a construção de sentido. Assim, elementos presentes no texto, como ironia, metáforas, anáforas, ambiguidades citados por Marcuschi (2008), entre os quais podemos acrescentar a pontuação (já que a escolha da pontuação implica diretamente na produção de sentido), são elementos que vão permitir a atividade dialógica de compreensão ou compreensões.

2.4.5 Produção dos gêneros textuais

Se por um lado a competência metagenérica permite a leitura e compreensão dos gêneros, por outro ela possibilita a produção textual. É por meio dessa competência que não só diferenciamos os gêneros, mas sabemos quais gêneros produzir de acordo com as práticas sociais. E essa produção de gêneros, na escola muitas vezes aprisionada à *Produção Textual* que aparece como disciplina em algumas séries, ainda é um grande desafio para professores e alunos porque durante muito tempo – e pode-se dizer que ainda permanece nos dias de hoje – permaneceu como um simples exercício, sem levar em conta a prática social.

Geraldi (2002, p. 65) defende que “a produção de texto na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos).” Essa defesa do autor à artificialidade da situação do emprego da língua nas escolas vai além: Geraldi (2002, p. 64) afirma que “o exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores”.

As defesas de Geraldi (2002) constatadas pelos professores nas escolas e, portanto, fundamentadas, nos fazem querer descobrir como a prática de produção textual chegou a esse ponto nas salas de aula tornando-se comuns frases como “Não sei escrever.”, “Não gosto de escrever.” e “Não sei o que escrever” e ainda nos faz pensar qual a função da produção textual.

Conforme Santos (*et al.* 2015), o paradigma tradicional que vigorava nas escolas até a década de 1930 acreditava ser função da escola ensinar a ler, escrever e se expressar

razoavelmente: ao professor cabia apresentar os modelos retóricos (como descritivo, narrativo e argumentativo) propondo uma comparação entre eles, fazendo a correção comparada ao modelo apresentado, e ao aluno cabia seguir o modelo estudado e redigir seu texto (com introdução, desenvolvimento e conclusão). A autora diz que em meados do século XX, passa-se a valorizar a interação entre os alunos, estimulando a autonomia. “Além disso, os estudos da Psicologia Cognitiva avançaram com Piaget e Vygotsky, ratificando a importância das interações sociais para o desenvolvimento da linguagem e do papel essencial dela no processo cognitivo da criança.” (Santos *et al.*, 2015, p. 98)

Tais mudanças no processo de ensino-aprendizagem deram ênfase à linguagem no desenvolvimento do processo cognitivo da criança, resultando na valorização da escrita, na reorganização curricular e na interdisciplinaridade. Santos (*et al.* 2015, p. 99) defende que, ainda que lentamente, as mudanças pedagógicas vêm ocorrendo nas escolas e os documentos oficiais têm dado conta dessas mudanças. A autora cita que os PCN (1997) utilizam o termo *produção textual* em vez de *produção escrita* porque compreende que a comunicação linguística e a produção discursiva não são isoladas em fonemas, palavras e frases, mas ocorrem nos textos.

A produção de textos orais e escritos realiza-se por meio de gêneros. Uma pessoa ainda que goste de conversar, falar, pode não conseguir dar uma palestra motivacional. Isso porque, apesar de não ser tímida, o que lhe falta é o domínio do gênero. Dessa forma, no ensino de Língua Portuguesa, a produção textual deve desenvolver a competência da comunicação em geral, ampliando a produção dos gêneros textuais para que o aluno aprenda a desenvolver melhor aqueles que já conhece e para que entre em contato com novos gêneros que poderão ser necessários em diversas situações da sociedade. Cabe também à escola promover situações de uso real desses gêneros a fim de que o aluno não produza apenas para o professor, como nos lembrou Geraldi (2002).

Ao selecionar um gênero ou ao escolher um determinado gênero, o indivíduo está organizando uma ação em determinado contexto, tendo o gênero por ferramenta para atingir algum objetivo, como defende Marcuchi (2011, p. 20), e na escola ao ensinarmos “a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.”

Santos (*et al.* 2015, p. 79) indica que um dos problemas enfrentados pelos professores na produção textual é a escassez de caracterização de gêneros discursivos aplicáveis ao ensino. Assim, apesar da escola ter o dever de possibilitar ao aluno o ensino por meio de diferentes gêneros, a mesma se depara com barreiras no ensino dos gêneros. A autora defende que gêneros literários e gêneros empresariais já foram estudados com intensidade, mas que outros gêneros necessitam de uma análise que os considere nos aspectos linguísticos, textuais, gráficos e discursivos de maneira a ampliar a capacidade comunicativa dos alunos.

No ensino de produção textual, Santos (*et al.* 2015) mostra que existem alguns critérios a serem observados pelos alunos a fim de compreenderem se as ideias estão bem encadeadas no texto, se há clareza, se as informações que ali constam são suficientes ao leitor, entre outros. Esses critérios conferem textualidade à produção. Vejamos quais são os critérios de textualidade.

-
- 1) **Coesão** – são fatores responsáveis pelas relações referenciais (retomadas e antecipações textuais) e pelas relações sequenciais repetições estruturais e uso de conectivos, por exemplo).
 - 2) **Coerência** – é a continuidade de sentido no texto que se estabelece de maneira global, levando-se em conta um conjunto de fatores de ordem linguística e não linguística.
 - 3) **Intencionalidade** – é centrada no produtor do texto. Considera a intenção do autor como fator relevante para a textualização. Diz respeito à questão “O que o autor pretende?”
 - 4) **Aceitabilidade** – diz respeito à atitude do receptor do texto, que o recebe como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, interpretável e significativo.
 - 5) **Situacionalidade** – todo sentido é um sentido situado, ou seja, há relações entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva. Nas palavras de Marcuschi (2008: 128-29): A situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual.”
 - 6) **Intertextualidade** – é a relação que se estabelece ente textos, que fazem parte ou não do repertório de leituras do leitor.
 - 7) **Informatividade** – refere-se à distribuição da informação no texto e ao grau de previsibilidade com que ela é veiculada. Um texto será menos informativo quando mais informação previsível ou redundante apresentar.
-

(SANTOS *et al.*, 2015, p. 100-101)

A autora aponta que tais critérios devem ser trabalhados não somente na análise do texto, mas também no momento do aluno revisar seu texto, fazendo a correção de sua produção textual. No entanto, a autora frisa que o não aparecimento de um desses critérios não confere impedimento para que haja um texto e, para exemplificar a afirmação, cita o texto de Ricardo Ramos que foi transcrito a seguir.

Circuito Fechado

Ricardo Ramos

Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos. Jornal. Mesa, cadeiras, xícara e pires, prato, bule, talheres, guardanapo. Quadros. Pasta, carro. Cigarro, fósforo. Mesa e poltrona, cadeira, cinzeiro, papéis, telefone, agenda, copo com lápis, canetas, bloco de notas, espátula, pastas, caixas de entrada, de saída, vaso com plantas, quadros, papéis, cigarro, fósforo. Bandeja, xícara pequena. Cigarro e fósforo. Papéis, telefone, relatórios, cartas, notas, vales, cheques, memorandos, bilhetes, telefone, papéis. Relógio. Mesa, cavalete, cinzeiros, cadeiras, esboços de anúncios, fotos, cigarro, fósforo, bloco de papel, caneta, projetor de filmes, xícara, cartaz, lápis, cigarro, fósforo, quadro-negro, giz, papel. Mictório, pia, água. Táxi. Mesa, toalha, cadeiras, copos, pratos, talheres, garrafa, guardanapo, xícara. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Escova de dentes, pasta, água. Mesa e poltrona, papéis, telefone, revista, copo de papel, cigarro, fósforo, telefone interno, externo, papéis, prova de anúncio, caneta e papel, relógio, papel, pasta, cigarro, fósforo, papel e caneta, telefone, caneta e papel, telefone, papéis, folheto, xícara, jornal, cigarro, fósforo, papel e caneta. Carro. Maço de cigarros, caixa de fósforos. Paletó, gravata. Poltrona, copo, revista. Quadros. Mesa, cadeiras, pratos, talheres, copos, guardanapos. Xícaras. Cigarro e fósforo. Poltrona, livro. Cigarro e fósforo. Televisor, poltrona. Cigarro e fósforo. Abotoaduras, camisa, sapatos, meias, calça, cueca, pijama, chinelos. Vaso, descarga, pia, água, escova, creme dental, espuma, água. Chinelos. Coberta, cama, travesseiro.

No texto percebemos a falta de sujeitos, de verbos e de adjetivos, os substantivos são justapostos e separados por vírgulas. A ausência de elementos coesivos não prejudica a coerência do texto porque o leitor consegue visualizar o ambiente e os movimentos no texto. “Além disso, a pontuação presta serviço à narração: as sequências léxicas que dão sentido ao texto, separadas por vírgulas, criam imagem de continuidade, e os pontos-finais assinalam a mudança de ambiente” (Santos *et al.*, 2015, p. 102).

Conhecer os critérios que conferem textualidade a uma produção permite autonomia ao aluno para revisar seu próprio texto, para saber manipular, utilizando ou não, um critério de textualidade.

3 PONTUAÇÃO: UMA ANÁLISE NOS LIVROS DIDÁTICOS

O caráter também pedagógico deste trabalho não poderia deixar de alcançar uma análise nos livros didáticos, porque estes, muito embora devessem ser adotados como suporte didático, atuam como condutores do processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente será desenvolvida uma pesquisa do tema pontuação em três coleções completas e após será feita uma análise em livros didáticos do quinto ano apenas de maneira a perceber como os livros didáticos trabalham os sinais de pontuação: se em frases descontextualizadas, se relacionados aos gêneros e a frequência com que a pontuação torna-se necessária nas produções textuais.

A análise das coleções terá por objetivo perceber como cada coleção dá continuidade ao tema pontuação ou se limita esse estudo a um determinado ano escolar. Perceber se isso acontece é necessário porque as possibilidades de expressividade da pontuação ocorrem de diferentes maneiras em diferentes textos, seja por razão de estilo do autor ou pelo gênero escolhido. Entender essa questão permite que não se limite esse estudo à poucas regras sobre os sinais.

3.1 AS COLEÇÕES

As coleções que foram analisadas a seguir estão disponíveis na escola em que a pesquisa foi realizada para uso. A escolha do livro foi feita no ano de 2015. Durante a escolha o primeiro ciclo, primeiro a terceiro ano do Ensino Fundamental, deveria escolher uma coleção – que serviria para os três anos do ciclo – e o segundo ciclo, quarto e quinto anos escolares do Ensino Fundamental, deveria escolher uma coleção que não precisaria ser obrigatoriamente a mesma do primeiro ciclo, mas que contemplasse os dois anos escolares: quarto e quinto. Diante disso, foram escolhidas as coleções *Aprender Juntos*, para o primeiro ciclo, e *Projeto Buriti Português*, para o segundo ciclo. Aqui será analisada ainda mais uma coleção, a coleção escolhida pelos professores em anos anteriores: *Coleção Porta Aberta*.

3.1.1 Coleção Projeto Buriti Português

A Coleção Projeto Buriti Português, da editora Moderna, tendo como editora responsável Marisa Martins Sanchez, adotada pela escola para os quartos e quintos anos escolares, começa o ensino da pontuação a partir do livro do segundo ano escolar. A coleção divide seus livros em nove unidades que por sua vez são divididas em duas partes em que são trabalhados gêneros textuais diferentes: a primeira parte apresenta um gênero e a segunda parte apresenta outro.

Na unidade de número seis, no livro do segundo ano escolar, após o trabalho de apresentação do gênero histórias em quadrinhos, segue uma parte denominada *Para ler e escrever melhor* na qual os autores vão trabalhar a frase a partir do gênero tirinha. São pedidos aos alunos que identifiquem as frases ditas pelos personagens e em seguida os autores definem frase como “um conjunto de palavras organizadas que apresentam uma ideia com sentido completo.” (SANCHEZ, 2014, p. 144). Na sequência definem o que é frase declarativa, exclamativa e interrogativa.

Na mesma unidade, o texto dois é um texto instrucional que, após apresentado, desdobra-se numa atividade de produção desse gênero por meio de produção de frases e cada linha já recebe o ponto final para facilitar ao aluno do segundo ano. Em seguida, outra tirinha é trabalhada e a segunda atividade solicita que os alunos identifiquem em qual quadrinho há uma frase que exclama, uma frase que afirma e uma frase que pergunta. Essa atividade depende de como foi o desenvolvimento da primeira parte da unidade porque não há uma explicação na segunda parte sobre o que é exclamar, sugerindo que a criança já tenha aprendido o que é uma frase exclamativa. Feito esse trabalho, apresentam-se os sinais de pontuação por suas definições: ponto-final, ponto de exclamação e ponto de interrogação. E seguem os exercícios de pontuação de frases e criação das mesmas.

Vale ressaltar que não há um aprofundamento reflexivo dos efeitos de sentidos produzidos por meio do emprego dos sinais de pontuação. A conceituação gramatical ganha destaque e a partir dela o aluno é incentivado a empregar os sinais.

É interessante que na unidade sete, após a apresentação do gênero notícia, na atividade de compreensão do texto, há as seguintes perguntas “Em qual deles o jornalista

reproduziu a fala de Bem exatamente como ele a disse?” e “Que sinal gráfico ele usou para fazer isso?” (SANCHEZ, 2014, p. 167). A resposta esperada para a segunda questão é que foram utilizadas as aspas, no entanto, os alunos não haviam sido ainda apresentados a esse sinal de pontuação, o que implicaria em provavelmente não saberem a resposta. Nas orientações e subsídios ao professor não foi encontrada uma orientação para o trabalho com essa pontuação.

Na primeira parte ainda da unidade sete, por meio da letra de uma música, a vírgula é apresentada como o sinal de pontuação utilizado para separar elementos que podem ser listados e os exercícios seguem solicitando o emprego da vírgula dessa forma, em listas.

No livro do terceiro ano, na unidade dois, são apresentados o ponto-final e o ponto de interrogação, na unidade três é apresentado o ponto de exclamação, na unidade seis são apresentados os dois-pontos e a vírgula em enumeração e na unidade nove são apresentados os dois-pontos e o travessão. As atividades seguem a ordem de identificar a pontuação no gênero textual, conceituar o sinal de pontuação e solicitar aos alunos que produzam frases para emprega-las. Sobre o ponto de exclamação, os autores solicitam que os alunos percebam a mudança de sentido caso haja a troca da pontuação a partir de uma frase que eles devem criar. Essa atividade entende que os alunos conhecem alguns sinais de pontuação e conseguem fazer a substituição de um sinal pelo outro e trabalham uma atividade de reflexão com ponto de exclamação: “Em sua opinião, por que os alunos usaram o ponto de exclamação?” (SANCHEZ, 2014, p. 69).

Ao trabalhar os dois-pontos e o travessão, os autores seguem o mesmo padrão de identificação da pontuação e conceituação. Porém, antes de pedir o emprego, é solicitado ao aluno que leia uma piada e explique o uso dos dois-pontos e dos travessões. O aluno tem a possibilidade de expor com suas palavras o que entendeu do uso desses sinais e o professor pode verificar se a regra ficou clara.

Os livros dos quarto e quinto anos escolares não abordam como conteúdo os sinais de pontuação. Nas unidades são feitas propostas de produções que vão mostrar ao professor o conhecimento do emprego da pontuação por parte dos alunos, assim como o conhecimento sobre o uso do parágrafo, portanto, caso seja verificada a dificuldade do conhecimento das regras, o professor deverá fazer um trabalho à parte.

Vale ressaltar que a coleção trabalha com base na continuidade dos conteúdos e que essa continuidade se limita ao fato da coleção adotada para o primeiro ciclo não ser a mesma coleção adotada para o segundo ciclo.

3.1.2 Coleção Aprender Juntos: letramento e alfabetização

O livro *Aprender Juntos: letramento e alfabetização* de Adson Vasconcelos, foi adotado pela escola para o primeiro, segundo e terceiro anos escolares. O livro é dividido em quatro unidades e cada unidade possui três capítulos que trabalham por temas com gêneros diferentes. Cada capítulo traz um momento de leitura, produção de texto e de trabalho com determinado conteúdo gramatical; a pontuação é explorada ora dentro do tópico *Nossa língua* ora dentro do tópico *Construção da escrita*.

A pontuação é conteúdo da coleção a partir dos livros do segundo ano escolar no tópico *Nossa língua*. O livro começa explicando o que são sinais de pontuação como recursos para expressar entonação, dar ênfase, altura da voz, gestos e pausas. Na sequência há um diálogo entre a personagem Alice e sua fada madrinha, é pedido que o aluno identifique de quem é a fala e cada sinal de pontuação – travessão, ponto de interrogação, ponto de exclamação e ponto final – é explorado em uma atividade sobre esse diálogo. A partir da leitura de uma tirinha, espera-se que o aluno perceba qual a função do uso das reticências, já em relação aos dois-pontos, o livro apresenta o porquê este sinal foi empregado e pede que seja verificado para a fala de qual personagem foi empregado.

No livro do terceiro ano, a pontuação aparece no tópico *Construção da escrita* nos dois capítulos finais sob os temas *Pontuação e expressividade* e *Pontuação e produção de sentido* respectivamente. Ao tratar da pontuação e expressividade, o livro inicia com uma atividade de leitura proposta para os alunos: “Leia estas frases em voz alta, observando os sinais de pontuação.” (VASCONCELOS, 2011, p. 240). Em seguinte há quatro frases “Vovó mora no bosque” (VASCONCELOS, 2011, p. 240), todas iniciadas com travessão e cada uma terminada por um sinal de pontuação: ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências. Em seguida pergunta-se aos alunos se a entonação das frases é igual ou diferente. Refletindo sobre essa atividade fica claro perceber que o aluno deverá ter

um conhecimento sobre os sinais de pontuação para saber a entonação correta das frases. No entanto, analisando o livro, no *Manual do Professor* em anexo, é possível encontrar a forma de trabalhar essa entonação para cada sinal sem subtender que o aluno já conheça. O livro orienta a leitura de uma anedota que deverá ser transcrita no quadro de duas formas: com e sem pontuação. O professor deve fazer a leitura e conversar com os alunos sobre a utilização da pontuação nos textos, e antes de pedir que os alunos leiam as frases, o professor deverá realizar a leitura das mesmas. Vale destacar que o livro não traz nenhum boxe orientando que a forma do professor aplicar a atividade ou orientando para que o professor leia as orientações no *Manual do Professor*.

Após algumas atividades para empregar os sinais de pontuação, o tópico *Pontuação e produção de sentido* trabalha, por meio do gênero bilhete, como a alteração da pontuação pode gerar sentidos diferentes em um texto.

No livro do quarto ano a pontuação é trabalhada na *Construção da escrita* por meio da interpretação que pode ser atribuída de acordo com a alteração da pontuação. O texto apresentado é um curto trecho de um testamento e a pontuação é alterada quatro vezes com o objetivo de que o aluno perceba que alterando a pontuação os bens são deixados a pessoas diferentes. A seguir, há o conceito do uso do ponto final, do ponto de exclamação e do ponto de interrogação e, por meio de uma anedota, são apresentados o travessão, os dois-pontos e as reticências.

No penúltimo capítulo do livro do quinto ano, a pontuação também é trabalhada na *Construção da escrita*. Para compreendê-la, primeiro o autor apresenta a seguinte explicação: “recursos como pausa, ritmo e entonação pertencem à linguagem oral. Na linguagem escrita, para substituir tais recursos, contamos com os sinais de pontuação, que são usados para dar sentido aos textos e para eliminar ambiguidade.” (VASCONCELOS, 2014, p. 254). Observa-se aqui que o foco recai sobre a pontuação como responsável por pausas e melodias.

Em seguida, são propostas quatro atividades, a primeira sobre um diálogo entre abelhas:

- Bz bzzz bzzz?
- Bzzz! Bz bzz bzzz?
- Bzzz! Bzzzz bzzzzz.
- Bzzz!
- Bzzz...
(VASCONCELOS, 2014, p. 254)

A partir desse texto os alunos são questionados sobre o porquê de haver travessão no texto, sobre a entonação ao ler cada frase, sobre a frase que possui pergunta e resposta ao mesmo tempo e sobre o uso das reticências. Essas atividades pressupõem que o aluno conheça o uso de cada sinal de pontuação empregado no texto. A atividade com esse texto permite que o aluno perceba o significado que o uso da pontuação imprime ao texto, já que as palavras utilizadas nele não possuem significado em si. O aluno é convidado a imaginar qual poderia ser o diálogo entre as abelhas e registrar o diálogo.

A atividade de número dois mostra ao aluno que a falta de pontuação em “Pedro toma banho quente e sua mãe diz ele quero banho frio.” causa dificuldade no entendimento. Há um box ao lado explicando que nesse contexto a palavra *sua* é do verbo suar. Com essa explicação fica mais fácil entender a mensagem que se quer transmitir e é solicitado que o texto seja pontuado.

As duas próximas atividades são respectivamente sobre a diferença de sentido quanto ao emprego da vírgula em “Não para!” e “Não, para!”, por meio de imagens, e de verificação dos usos dos sinais de pontuação numa tirinha.

No *Manual do Professor*, é recomendado que durante as atividades o professor faça intervenções que possibilitem perceber a entonação de cada frase, a construção de sentido por meio da pontuação, a diferença entre frases exclamativas, interrogativas e declarativas, a pausa, o silêncio entre outros. São sugeridas atividades complementares que requerem a pontuação de um bilhete e uma anedota. Na atividade de pontuação do bilhete, o aluno é desafiado a pontuar de modo que haja três interpretações diferentes.

As atividades do segundo ao quinto ano que exploram a pontuação são atividades que trabalham com gêneros curtos, como o bilhete, a anedota e a tirinha, ora para identificar o motivo do uso de determinada pontuação, ora para empregar os sinais de pontuação, algumas vezes mostrando como a alteração da pontuação produz a mudança de significado, revelando a sua importância no texto. São atividades que promovem a reflexão do aluno, que tem uma

continuidade pelos anos escolares, no entanto, limitam-se aos mesmos gêneros e não direcionam o professor a um trabalho de intervenção sobre pontuação na produção dos alunos. É possível que os alunos respondam bem a essas atividades, mas que no momento do texto esqueçam-se de empregar a pontuação ou não saibam como utilizá-la. Não há como aprender a utilizar a pontuação em textos sem refletir sobre o emprego delas em diferentes gêneros e sem produzir textos, o que justifica a atual proposta desta pesquisa.

3.1.3 Coleção Porta Aberta – Língua Portuguesa

A coleção Porta Aberta das autoras Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança, da editora FTD (2014) está disponível na escola como material para trabalho do professor.

O material é dividido em nove unidades, cada unidade apresenta a *Leitura 1* e a *Leitura 2*, que exploram textos diferentes e apresentam uma proposta de trabalho de *Produção* do gênero selecionado de acordo com o ano escolar e, em alguns momentos, a produção é substituída na unidade do livro por uma *Oficina*, que também traz como proposta um trabalho voltado aos gêneros, mas valorizando sua função social. É o caso da segunda unidade do livro do terceiro ano escolar que propõe duas etapas de *Relatório e exposição oral sobre fungos*, partindo de um experimento, e é o caso também do livro do segundo ano escolar, que propõe um *Recital de poemas* após pesquisa e escolha de um poema. Há ainda oficina de produção de contos e memórias nos livros dos quartos e quintos anos.

É pertinente marcar que a coleção propõe um trabalho intenso com produção. Na produção e no trabalho com gêneros necessariamente vão aparecer os sinais de pontuação que de alguma forma vão ser mencionados pelo professor, o que torna-se um trabalho rico ao tratar da pontuação em seu uso real: dentro dos textos e não em frases soltas.

O livro do primeiro ano escolar não apresenta a pontuação como conteúdo, mas, na unidade seis, por exemplo, apresenta o gênero bilhete na *Leitura 1* e pede, como proposta de *Produção*, a escrita de um bilhete. Na leitura, a pontuação aparece e, portanto, pode haver a intervenção do professor de maneira a levar o aluno a perceber que necessitará usar um ponto final ao encerrar uma frase. Nas *Orientações específicas*, a pontuação no bilhete não é mencionada porque o foco é a escrita de palavras e frases bem como que o aluno perceba a

função social do gênero. Porém, a intervenção do professor nesse sentido será necessária, o que poderia levar a uma orientação do livro sobre como chamar a atenção do aluno para esses sinais no fim das frases.

Nas *Orientações para o professor*, no mesmo livro do primeiro ano escolar, há uma tabela que mostra os diferentes aspectos que podem ser refletidos e avaliados na produção textual e em que série cada aspecto deve ser avaliado. Pontuar o texto é um aspecto que aparece para o terceiro ano escolar. Sendo assim, apesar da pontuação aparecer nos textos que serão trabalhados com os alunos nas séries anteriores e de ser conteúdo do livro do segundo ano escolar, somente a partir do terceiro ano a pontuação no texto deve ser objeto de avaliação.

No livro do segundo ano escolar, na unidade número três há algumas atividades para perceber o conhecimento que os alunos possuem sobre paragrafação. Nas orientações específicas para o professor há a seguinte informação:

A noção de parágrafo envolve três itens em relação a espaço:

- a existência de uma distância entre margem esquerda e o início da escrita;
 - a letra maiúscula na palavra que inicia o parágrafo;
 - a continuação da escrita, ao mudar de linha, próxima à margem esquerda, em oposição ao início do parágrafo.
- (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2014, p. 314)

Mais à frente, na unidade de número sete, é abordado o parágrafo dentro do texto informativo a fim de mostrar ao aluno que cada parágrafo trata de um bloco de assunto. Após apresentar um texto informativo sobre morcegos, os alunos devem organizar os parágrafos do texto informativo sobre cavalo-marinho. Outro texto, sobre tubarões, é apresentado e nesse texto é chamada a atenção para o sinal gráfico (a vírgula) utilizado para separar os nomes dos alimentos ou coisas que o tubarão come. O livro traz orientações para os professores nas próprias atividades e, sobre essa questão, há a seguinte orientação: “O objetivo é chamar a atenção dos alunos para o uso da vírgula para separar elementos de uma enumeração. Esse conteúdo será visto nos momentos de revisão dos textos que comporão o **Livro ilustrado de animais.**” (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2014, p. 191). Logo, mesmo não sendo conteúdo a ser avaliado no segundo ano, o conhecimento sobre o uso da pontuação torna-se necessário na medida que os alunos avançam na produção de diferentes textos.

Ao tratar do conteúdo *Pontuação em diálogo*, a unidade oito tem por foco ressaltar o uso do travessão e dos dois-pontos. Vale ressaltar aqui que, apesar de outras pontuações aparecerem no diálogo selecionado (trecho do conto *A princesa e o sapo*), como o ponto de interrogação, ponto de exclamação e o ponto final, e ainda reticências e os colchetes que aparecem no início e no fim do trecho para indicar que o texto foi cortado, não há uma proposta de atividades que explore a função de cada um desses sinais.

Na unidade nove, o trabalho é voltado para a Pontuação e letra maiúscula. A atividade requer que o aluno empregue os sinais de pontuação num texto que está sem pontuar. Deverão empregar ponto de exclamação, ponto final, ponto de interrogação, dois-pontos e travessão. Por não haver um trabalho que explore todos os sinais citados, tanto no livro do primeiro ano como no do segundo ano, há uma lacuna no material que deve ser preenchida pelo professor ao realizar as atividades de produção de texto.

O livro do terceiro ano aborda em três unidades o tema pontuação. O primeiro capítulo em que a pontuação aparece é dedicado a trabalhar a pontuação na frase; o foco recai sobre a mudança na entonação da frase e de significado com o uso do ponto final, ponto de exclamação e ponto de interrogação, uma vez que ao utilizar o ponto final há uma afirmação, ao utilizar o ponto de exclamação há a expressão de surpresa e ao utilizar o ponto de interrogação há uma dúvida. Os alunos devem identificar também que o sinal de pontuação utilizado em um fragmento de texto que não indica fim é a vírgula. Logo, espera-se que os alunos conheçam essa pontuação. Mais adiante, no mesmo capítulo, os alunos devem encaixar os sinais de pontuação que viram anteriormente num diálogo entre personagens em que são utilizados balões.

No próximo capítulo que trata de pontuação, é dado destaque ao travessão e aos dois-pontos em diálogo também como um conteúdo a ser revisado. Há orientações nas páginas para que o professor explore o fato de o travessão e de a vírgula serem sinais que não encerram frases. São propostas também atividades explorando o parágrafo, espaçamento e letra maiúscula, como indicativo de fala, diferenciando a fala do personagem da fala do narrador. Há orientações para que o professor faça algumas atividades com a turma, ampliando frases, usando a régua para marcar o parágrafo e chamando alunos à frente para realizar a marcação do parágrafo no quadro. O livro também instrui o professor de que a utilização do parágrafo é um processo: primeiro não é levado em conta, o aluno faz do texto

um bloco, depois fragmentam em mais ou menos três partes o texto até começarem a utilizar o parágrafo adequadamente. É importante destacar que mesmo havendo temas no livro dedicados a explorar o parágrafo, as autoras preocupam-se em abordar o tema junto à pontuação. Isso é relevante porque a pontuação envolve a produção de texto, que requer o uso de parágrafos e letras maiúsculas para iniciar as frases.

Finalizando, no livro do terceiro ano, as autoras propõem uma atividade em que os alunos precisarão aplicar estratégias de revisão de texto. A proposta é que o aluno sublinhe as palavras que estão sem letras maiúsculas e coloque uma barra onde deveria haver um ponto final. Atividades assim mostram ao aluno que este pode criar mecanismos de revisão do próprio texto e que tais mecanismos, quando feitos pelo professor, têm significado.

No livro do quarto ano, no capítulo cinco, é trabalhado o gênero fábula. Há uma seção denominada *Só para lembrar* que se destina ao emprego da pontuação. Primeiro é solicitado que os alunos infiram significados possíveis a partir da observação da imagem da fábula. Após, há uma atividade de interação com a fábula. A atividade número três solicita:

3. Com seus colegas, leia cada frase abaixo em voz alta, com a entonação adequada.

O corvo deixou o pedaço de queijo cair!

O corvo deixou o pedaço de queijo cair?

O corvo deixou o pedaço de queijo cair.

(CARPANEDA e BRAGANÇA, 2014, p. 141)

Não há orientação ao professor sobre como trabalhar essa atividade. A pergunta que segue à leitura das frases é “O que indica a entonação adequada na leitura de cada frase?” (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2014, p. 141) Como resposta, o professor deve esperar: “Os sinais de pontuação indicam a entonação adequada na leitura do aluno.” (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2014, p. 141) A leitura dessas frases soltas, sem um contexto, vai exigir um esforço maior de entonação a fim de que os alunos percebam a diferença entre elas. A pergunta feita apenas reforça a necessidade de decorar a função dos sinais de pontuação e o aspecto entonacional é o foco da atividade. Seguindo essa atividade, é solicitado que seja circulado em um trecho a pontuação responsável por indicar que o personagem vai falar e a que indica a fala do personagem, ou seja, devem ser circulados os dois-pontos e o travessão. A atividade de número cinco apresenta o mesmo trecho, mas empregando as aspas ao invés do travessão. Dessa vez há uma orientação para que o professor chame a atenção para o fato

de não ocorrer o parágrafo quando o travessão foi substituído pelas aspas. Na atividade seis, os alunos devem empregar parágrafos, dois-pontos e travessão para a reescrita da fábula *A raposa e a cegonha*. Nas orientações para o professor, sugere-se que seja proposta a mesma atividade, mas com a fábula *A cigarra e a formiga* e que ao final peça também a reescrita de um trecho, apresentado no livro, mas substituindo o travessão pelas aspas.

No capítulo seis, também sob o título de *Só para lembrar*, é solicitado novamente que o aluno empregue a pontuação em um trecho em que elas foram omitidas. Após, pede-se que o aluno pontue junto a um colega a seguinte frase “Paulo quer comer uma maçã não quer uma banana” com o objetivo dos alunos compararem as frases e perceberem como a pontuação muda o sentido do texto. Nas *Orientações para o professor*, há a seguinte observação sobre esta atividade: “Na atividade 2, se alguma dupla, ao escrever o trecho para dar o sentido da opção A, usar apenas o ponto-final depois da palavra **banana**, informe que é necessário mais um sinal de pontuação depois da palavra **maçã**.” (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2014, p. 350)

O livro apresenta como opções as seguintes construções:

A Paulo quer comer uma maçã. Não quer uma banana.
Paulo quer uma maçã, não quer uma banana.
B Paulo quer uma maçã? Não, quer uma banana.
Paulo quer uma maçã? Não. Quer uma banana.
(CARPANEDA e BRAGANÇA, 2014, p. 181)

A proposta de trabalho apresentada para o quinto ano escolar sobre pontuação aparece em cinco unidades do livro. Em uma das unidades aparece o tema duas vezes. A frequência do tema demonstra a preocupação do livro em explorar a questão da pontuação e como esse deve ser um tema recorrente e bem explorado.

A primeira proposta, na primeira unidade em que aparece, é a de pontuar o texto *Palavrinhas mágicas*, retirado do livro *Não fale de boca cheia*, tendo atenção às letras maiúsculas que deverão ser utilizadas no início de cada parágrafo e comparar ao registro que o professor fará no quadro.

A atividade que segue a essa é a produção de uma reportagem. Nas *Orientações para o professor* é indicado que este faça intervenções em relação à pontuação e especifica

que deve haver intervenção em relação ao uso das aspas para o registro das falas. Como a unidade trabalha a reportagem, anteriormente, na página 21, apresenta-se ao aluno o uso comum das aspas para marcar a fala do entrevistado e solicita-se que encontrem outras falas na reportagem.

Em outra unidade são propostas atividades com um caso para lembrar o uso do travessão e dos dois-pontos em diálogos, mas mostrando ao aluno que o travessão também serve para alternar a fala do narrador e do personagem, contribuindo assim para que o aluno amplie seu repertório de escrita.

Por fim, na unidade seis há dois espaços dedicados à pontuação: *Estudo da língua* e *Só para lembrar*. No primeiro, *Estudo da língua*, sobre o gênero carta de leitor há a seguinte atividade:

1. Você já estudou que a **vírgula** serve para separar elementos em uma enumeração.
 - a. Na carta de leitor que você acabou de ler, a vírgula foi utilizada com essa finalidade? Escreva a sua justificativa no caderno.
 - b. Que palavra foi usada para separar o último elemento da enumeração?
 - c. Nessa carta, para que foram usados os **dois-pontos**?
2. Agora é sua vez! Escreva uma frase enumerando os personagens de gibi mais famosos de Maurício de Sousa. Use **dois-pontos** para iniciar a enumeração e a **vírgula** para separar os elementos dessa enumeração.
(CARPANEDA e BRAGANÇA, 2014, p. 151)

Espera-se com essa atividade que os alunos percebam não somente o uso da vírgula na enumeração, mas também o uso dos dois-pontos para iniciar a enumeração. Na atividade três espera-se que seja percebida a repetição desnecessária da palavra *e* e esta repetição seja substituída corretamente.

As atividades quatro e cinco são para que o aluno perceba a vírgula no uso do vocativo, a primeira em uma frase e a segunda no poema *Oi* de James Misse. Depois que os alunos percebem o uso da vírgula é que vem a definição: *A vírgula também é usada entre o nome chamado e o restante da frase.* (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2014, . 153). A atividade seis propõe que o aluno crie uma estrofe a partir do poema lido com o objetivo de usar a vírgula após o cumprimento escolhido. A última atividade pede que uma piada seja pontuada; os alunos precisarão saber o uso da vírgula no vocativo, reticências, dois-pontos, ponto de exclamação e ponto de interrogação.

O segundo espaço dedicado à pontuação nesta unidade, *Só para lembrar*, mostra uma carta ao leitor escrita por uma criança de terceiro ano escolar solicitando que um trecho dela, em que os sinais de pontuação foram retirados propositalmente, sejam colocados de duas maneiras, obtendo duas possíveis interpretações em relação do pedido ao aluno sobre a matéria.

Mais adiante a proposta de produção é do gênero carta de leitor. Uma das orientações é que após a escrita, o aluno revise o texto observando “se o editor da revista vai compreender o que vocês desejam; e se usaram a vírgula para separar o cumprimento do restante da frase” (CARPANEDA e BRAGANÇA, 2014, p. 165). Vemos assim que o livro apresenta uma proposta de produção voltada para a orientação da revisão do texto chamando a atenção do aluno para a necessidade do cuidado com a pontuação num texto e trabalham isso dentro do gênero selecionado.

Na página 195 a atividade segue o mesmo padrão de pontuar, percebendo a mudança de significado. Nas páginas 246 a 248, o foco recai sobre a utilização das reticências, mostrando por meio de atividades e análise de uma tirinha, um fragmento de um conto e uma piada, que as reticências podem ser utilizadas para indicar continuação, indecisão e suspense.

3.2 OS LIVROS: QUAIS OS GÊNEROS MAIS PRESENTES AO TRABALHAR A PONTUAÇÃO?

Vimos até aqui como três coleções diferentes abordam o tema pontuação e permitem o trabalho contínuo em seus livros. Cabe, nesse momento, fazer um breve levantamento dos gêneros que são selecionados pelos livros didáticos para o trabalho com esse tema. É importante perceber quais os gêneros trabalhados ao desenvolver o tema para verificar se o uso expressivo da pontuação é privilegiado apenas em determinados gêneros ou se nesse trabalho os livros percebem que diversos gêneros podem ser explorados. Serão analisados somente livros de quinto ano escolar porque este é o ano de escolaridade em que a pesquisa se desenvolveu.

Os livros selecionados são *Projeto Buriti Português* da editora responsável Marisa Martins Sanchez (Editora Moderna, 2014), *Aprender juntos: língua portuguesa* de Adson

Vasconcelos (Edições SM, 2014), *Porta Aberta – língua portuguesa* de Isabella Carpaneda e Angiolina Bragança (Editora FTD, 2014), *Projeto Coopera: língua portuguesa* de Luzia Fonseca Marinho e Maria da Graça Branco (Editora Saraiva, 2014), *Aprender e Saber: língua portuguesa* de Fernanda Ribeiro do Valle (Cereja Editora, 2014), *Pequenos exploradores: língua portuguesa* de Maria Otilia Leite Wandresen e Lucia Helena Ribeiro Cipriano (Editora Positivo) e *Língua Portuguesa da Coleção Tempo de Aprender* de Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti (Editora IBEP, 2014). Esses livros encontraram-se à disposição do professor para escolha do livro didático dos anos de 2016, 2017 e 2018 na escola em que a pesquisa foi realizada e encontram-se também à disposição do professor para consulta e planejamento.

A tabela a seguir mostra os gêneros que foram encontrados nos livros para o trabalho com pontuação em exercícios. Os gêneros conto e texto teatral foram encontrados primeiro para trabalhar outros temas e, logo após, trechos dos textos foram utilizados para explorar a pontuação. O livro do *Projeto Buriti*, como analisado anteriormente, não aborda o tema pontuação. Nem mesmo ao abordar o conteúdo *Interjeições*, o livro cita a pontuação na construção das interjeições.

Tabela 1: Quantidade de gêneros trabalhados em exercícios sobre pontuação

Gêneros	Projeto Buriti	Aprender Juntos	Porta Aberta	Projeto Coopera	Coleção Aprender e Saber	Pequenos Exploradores	Coleção Tempo de Aprender
Diálogo	-	1	-	-	-	-	-
Tirinha	-	1	1	-	-	-	-
Bilhete	-	-	2	-	-	-	-
Piada	-	-	2	-	-	-	-
Trecho de livro	-	-	1	3	-	-	-
Causo	-	-	1	-	-	-	-
Carta de leitor	-	-	2	-	-	-	-
Conto (trecho)	-	-	3	-	-	5	-
Poema	-	-	1	-	2	-	-
Miniconto	-	-	-	-	1	-	-
Texto teatral (trecho)	-	-	-	-	2	-	4
Texto de opinião	-	-	-	-	-	1	-
Reportagem	-	-	-	-	-	1	-

O livro *Porta Aberta* é o livro que quantitativamente mais explora o trabalho com a pontuação e sua relação com os gêneros textuais, analisamos o trabalho que o livro desenvolve ao fazer a análise das coleções na seção acima. Os livros *Coleção Aprender e Saber* e *Pequenos exploradores* trabalham o tema em menor frequência utilizando, cada um, apenas três gêneros. E os livros do *Projeto Coopera*, da *Coleção Tempo de Aprender* e *Aprender Juntos* pouco exploram a pontuação: os dois primeiros utilizam apenas um gênero e o último apenas dois gêneros.

A Tabela 1 permite perceber a dificuldade dos livros didáticos em explorar o tema, o que reflete a dificuldade do professor, quando toma os livros didáticos como orientadores de sua prática, em ensinar o uso da pontuação e mostrar ao aluno a maneira que os gêneros utilizam-se dela para a construção do sentido pretendido. Essa constatação é necessária para compreendermos as dificuldades dos alunos em utilizar a pontuação em seus textos.

Conforme orientam os PCN (1997), o trabalho a partir dos gêneros permite que a gramática seja ensinada em seu uso real. No entanto, o documento, como visto, não descarta os exercícios com frases quando necessário. Por isso, veremos na tabela a seguir se os livros didáticos trabalham com exercícios de pontuação em frases ou se descartam esses exercícios totalmente.

Para analisar as atividades com frases soltas, não foi considerado o número de exercícios, mas o número de frases que apareciam em cada livro, em um ou mais exercícios, para o tema pontuação.

Tabela 2: Número de frases utilizadas como exercício sobre pontuação

Frases	Projeto Burity	Aprender Juntos	Porta Aberta	Projeto Coopera	Coleção Aprender e Saber	Pequenos Exploradores	Coleção Tempo de Aprender
Frases soltas	-	1	17	-	5	-	-
Frases com auxílio de imagem	-	1	-	-	-	-	-

No livro *Porta Aberta* foram encontrados três exercícios com frases soltas que totalizaram 17 frases. No livro da *Coleção Aprender e Saber* foi encontrado um exercício que solicitava a produção de cinco frases. Os outros quatro livros, *Projeto Buriti*, *Projeto Coopera*, *Pequenos Exploradores* e *Coleção Tempo de Aprender*, não apresentam um trabalho com frases. Pelo que podemos observar, quase não há um trabalho com frases descontextualizadas ou soltas, utilizando ou não imagens em relação ao tema pontuação, apesar dos PNC não condenarem esses tipos de exercícios.

Para compor a tabela a seguir, foram analisadas as atividades de produção de texto dos livros que mencionavam de alguma forma a pontuação. Em um ou outro caso pediu-se o uso de pontuação específica, como o uso das aspas na construção da reportagem, o uso do travessão no texto teatral e o uso da vírgula na página de diário. Em todos os outros casos a pontuação era citada no momento de solicitar ao aluno que revisasse seu texto, pedindo que o aluno verificasse o emprego da pontuação.

Tabela 3: Número de atividades de produção de texto que mencionavam a pontuação

Gêneros	Projeto Buriti	Aprender Juntos	Porta Aberta	Projeto Coopera	Coleção Aprender e Saber	Pequenos Exploradores	Coleção Tempo de Aprender
Reportagem	-	1	-	1	-	1	-
Escrita de estrofe de poema	-	-	1	-	-	-	-
Carta de leitor	-	-	1	-	-	-	-
Lenda (reescrita)	-	-	1	-	-	-	-
Diálogo	-	-	-	1	-	-	-
Conto	-	-	1	1	1	-	-
Relato pessoal	-	-	-	-	1	-	-
Texto teatral	-	-	-	-	1	-	2
Texto expositivo	-	-	-	1	-	-	-
Relato de viagem	-	1	-	-	-	-	-
Página de diário	-	-	-	-	-	1	-
Perguntas para revista	-	-	-	-	-	1	-
Verbetes	-	-	-	-	-	1	-

Fábula	-	-	-	-	-	1	-
Tirinha ou HQ	-	-	-	-	-	1	-
Texto informativo						1	
Texto de opinião						1	
Ficha técnica						1	
Cartaz						1	

No livro do *Projeto Buriti*, apesar de haver algumas propostas de produção de texto de diferentes gêneros, buscando que o aluno faça um rascunho do texto, uma autoavaliação e finalize o texto, ou seja, apesar de dar atenção à escrita e à revisão do aluno, não chama a atenção desse aluno em nenhum momento para a pontuação na construção do texto. A primeira parte da unidade quatro trabalha o gênero Histórias em Quadrinhos e, ao final da unidade, na parte denominada *Comunicação escrita*, aparece a proposta de produção de uma tirinha. Nesse momento há uma tirinha para exemplificar e são apresentados alguns modelos de balões. O livro associa o efeito da expressão dos personagens apenas ao tipo de balão utilizado, não são citados os sinais de pontuação, nem mesmo nas orientações para produção. Para a produção de alguns gêneros, é pedido que o aluno revise se utilizou título e parágrafos. Mas, nem mesmo ao pedir que os alunos continuem a escrita de um diálogo, a pontuação é mencionada no processo de revisão do texto.

No livro *Aprender Juntos*, cada um dos doze capítulos separa um momento destinado à produção escrita. É solicitada a produção do gênero entrevista em texto oral e escrito. Somente em dois momentos a pontuação é observada.

No livro do *Projeto Coopera*, para a produção de conto, apenas é indicado ao aluno que “utilize os recursos aprendidos nesta unidade” (MARINHO e BRANCO, 2014, p. 129), o que nos leva a acreditar que o livro também se refira ao uso dos sinais de pontuação, apesar de não mencioná-los diretamente nas orientações para a escrita.

O livro da *Coleção Aprender e Saber* separa nove momentos para a produção textual, seja produção de texto escrito ou produção de texto oral e escrito. Mas somente em três momentos a pontuação foi estabelecida como elemento necessário na composição do texto.

No livro *Pequenos Exploradores*, são separados vinte e cinco momentos destinados a trabalhar a produção. Às vezes a produção escrita vem junto a uma proposta de produção oral. No entanto, em dois desses vinte e cinco momentos há uma proposta de produção apenas oral e uma proposta de produção por meio de imagens. É interessante observar que o livro propõe uma função social aos textos: sempre, após indicar os passos para a revisão dos textos, o livro faz uma indicação de publicação, por exemplo, sugere que o texto informativo, o texto de opinião, a ficha técnica e o anúncio publicitário (que não foi contabilizado na tabela por não haver indicação de revisão de texto em relação à pontuação) façam parte de uma exposição. Ainda sugere a construção de convites e cartaz com o nome da exposição. Porém, mesmo dedicando tantos momentos à produção, apenas em dez desses momentos a pontuação apareceu como requisito a ser observado na construção e revisão do texto.

O material da *Coleção Tempo de Aprender* destina oito momentos intitulados *Dando asas à produção* à produção de textos escritos. Desses, apenas em dois momentos a pontuação é citada nas orientações de revisão do texto.

Em outros momentos destinados à produção, os livros solicitam que os alunos revisem o texto para verificar se utilizaram parágrafos na escrita do texto, se um trabalho que explore o parágrafo, e se colocaram título, mas na maioria dos casos não solicita a revisão do emprego da pontuação, o que pode ser verificado pela baixa frequência, na tabela três, com que o tema foi explorado, por isso esses momentos de produção não foram contabilizados.

Os livros didáticos refletem a importância dada ao tema de modo geral nas escolas. Podemos associar a dificuldade no emprego da pontuação e grandes omissões da mesma em textos à pouca ênfase ou importância que é destinada ao tema. Dessa forma, os textos dos nossos alunos refletem o trabalho pedagógico que é feito.

Lopes-Rossi (2011, p. 78-79) atribui também a dificuldade enfrentada pelos professores na produção textual ao modelo de produção textual mantido pelos livros didáticos. A autora observa que apesar dos livros didáticos citarem os PCN e autores que defendam o trabalho com gêneros discursivos, ainda há algumas dificuldades para se abordar o gênero. Dentre essas dificuldades, Lopes-Rossi destaca a grande quantidade de gêneros e produções em cada livro que não permite o desenvolvimento de um projeto-pedagógico como proposto

pelos PCN porque há dificuldades para se propor a função social dos textos escritos pelos alunos e pelo pouco tempo reservado a cada momento de trabalho com os gêneros. A autora defende um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de projetos, mas salienta que não é a quantidade de projetos que fará a diferença e sim as atividades, habilidades e conhecimentos que serão mobilizados e desenvolvidos ao longo dele.

4 PONTUAÇÃO E COMPREENSÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) determina que as dimensões da leitura, tais como reflexão sobre as condições de produção dos textos, reflexão crítica sobre as temáticas tratadas, relação entre textos, compreensão dos efeitos de sentido, estratégias de procedimentos de leitura, entre outras, sejam desenvolvidas em atividades que ampliem a concepção de leitura muitas vezes aceita pela escola como mera decodificação. Sendo assim:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BNCC, 2017, p. 71)

Pensar o ensino de Língua Portuguesa é pensar em estratégias que deem conta da aprendizagem da leitura e da escrita, o que não é algo simples, já que a leitura e a escrita são culturalmente construídas e exigem compreensão por parte de quem lê ou escreve.

Martí (2014), pensando nesse ensino, reflete que o sistema de escrita de base alfabética foi uma construção cultural complexa; não precisamos compreender todo o processo de construção desse sistema e hoje nossos alunos não precisam criar um sistema: ele está posto e precisa apenas ser aprendido.

Podemos entender que o erro é uma forma de tentar compreender esse sistema. Marcar um erro de pontuação em um texto escrito sem uma intervenção que possibilite ao aluno compreender o motivo do erro, não leva ao acerto, mas a outro erro. A reflexão sobre o uso da pontuação em diferentes textos é essencial para o domínio da leitura e da produção escrita, até mesmo porque, como já visto anteriormente, não há apenas uma maneira de pontuar um texto.

Um caminho para tal reflexão é a revisão textual que permite que o aluno repense o que escreveu. Isto porque, segundo Rocha (2008, p. 73), “a revisão textual contribuiu para que a criança, desde muito cedo, (re)elabore concepções acerca da estrutura textual considerando aspectos relativos ao nível de informatividade do texto”. A autora diz ainda que a revisão é intimamente relacionada com o entendimento que o autor tem sobre a interlocução, pois o autor compreende que o que se escreve é escrito para um determinado

interlocutor, isso exige que o texto não apresente problemas de informação que comprometam a interlocução.

Ao produzir um texto o autor centra-se primeiro em questões que envolvem a atividade reflexiva (o que dizer, como dizer...), mas é no processo de revisão que o aluno centra-se em questões do plano textual discursivo (como dizer, dizer de outro jeito, analisar e corrigir o que foi dito...) que vão permitir ao leitor que compreenda o texto lido (Rocha, 2008). O processo de revisão vai envolver então a reescrita do texto fazendo as adequações de ortografia, concordância, coesão, coerência, o que diretamente implica em rever a pontuação utilizada.

Compreender o uso de cada sinal de pontuação é fundamental uma vez que os sinais não podem ser utilizados aleatoriamente e no interior do texto pode haver escolhas ou interpretações possíveis que atribuirão um determinado sentido à leitura. Seguindo por esse caminho, faz-se necessário falar da expressividade da pontuação e conceituar cada sinal de pontuação que aqui será trabalhado. As reflexões sobre os sinais de pontuação têm por base os estudos de Junkes (2012) que, ao analisar os sinais de pontuação, toma-os como elementos que são parte do discurso dos colocutores e que, portanto, se os discursos vão sendo construídos na interação, logo surgem possibilidades de pontuação diversas ao longo da construção do texto. As reflexões da autora partem da observação da gramática de Rocha Lima que, segundo ela, têm sido de grande influência para o ensino gramatical.

4.1 A PONTUAÇÃO E A EXPRESSIVIDADE NO TEXTO

A pontuação está presente em qualquer texto e, para escrever, servimo-nos dela. Um convite com a inscrição “Você é meu convidado!” ou “Você é meu convidado”, com ou sem a presença gráfica do ponto de exclamação, transmite a mesma mensagem de convidar alguém porque o espaço em branco sugere a presença oculta desta pontuação nesse gênero textual.

Se por um lado a falta da presença gráfica da pontuação nesse exemplo do convite não provoca mudanças de interpretação, Lauria (1989) vai mostrar que, por outro lado, em outros casos, a pontuação utilizada de maneira correta é de extrema importância. A autora cita

o exemplo de Padre Antônio Vieira que, mais de mil e quinhentos anos depois de Cristo, comenta o episódio do cristianismo quando algumas mulheres foram visitar a sepultura de Jesus e, vendo que a pedra estava deslocada, um anjo aparece e diz: “Ressuscitou, não está aqui.” (LAURIA, 1989, p. 1). Vieira ao comentar o episódio troca a vírgula de lugar: “Ressuscitou não, está aqui.” (LAURIA, 1989, p. 1). Lauria (1989) afirma que, se considerarmos o segundo exemplo, toda a fundamentação do cristianismo desaparece.

Com o exemplo de Vieira, podemos perceber que a pontuação tem relação direta com aquilo que se quer expressar no texto. Exemplos mais simples podem ser os das falas “Filho, você vai?” e “Filho, você vai.”, em que o primeiro traz o sentido de dúvida e o segundo de afirmação. Lauria (1989, p. 2) diz que a pontuação também “tem muito de pessoal, de gostos, de predileções”. Aqui, por exemplo, poderia ter sido escolhido utilizar o travessão em lugar das aspas para apresentar os exemplos das falas? Provavelmente não em razão de adequação ao gênero dissertação. Em outros casos, como do gênero fábula, podemos perceber que há a opção por aspas e em outras por travessões para marcar as falas. Ou para trazer uma explicação no texto, o autor pode optar por escolher o uso dos travessões, das vírgulas, dos parênteses ou dos colchetes.

Entender que a pontuação tem relação direta com gostos do escritor, com aquilo que ele quer expressar, leva ao entendimento que as regras para pontuar não são fixas, a aplicação da vírgula em um texto pode variar de escritor para escritor, sem minimizar esse fato ao erro. Há gêneros que são mais rígidos, como falamos anteriormente do caso da dissertação, porém em qualquer gênero há marcas do escritor. No gênero dissertação, o autor pode optar por parágrafos que contenham períodos curtos ou longos, ou ainda por parágrafos de curta extensão ou longa extensão.

A pontuação é objeto de estudo da estilística porque o estilo adotado pelo autor no texto será expresso, entre outros fatores, pelo emprego da pontuação (ou mesmo ausência dela) e pela extensão dos parágrafos. Monteiro (1991) diz que os traços barrocos são marcados pela assimetria, com enunciados contrastivos: período longo X período curto. O clássico conserva a simetria. Na época atual, a tendência é a utilização de frases curtas que refletem a dinamicidade do tempo. À respeito disso, Monteiro diz:

Alguns escritores combinam a longa extensão dos parágrafos com a ausência de pontuação, o que geralmente dificulta a primeira leitura do texto ou

permite uma série de releituras diferentes, conforme as pausas ou cortes que se der. (...)
(...) Não seria difícil delimitar as sequências oracionais, conferindo-se ao texto uma organização dentro dos padrões convencionais da escrita, mas isto alteraria grande parte dos efeitos desejados.
(MONTEIRO, 1991, p. 51-52)

Monteiro (1991) afirma que a questão do tamanho dos parágrafos é uma opção do escritor que julgará a extensão do parágrafo quer queira oferecer uma boa leitura quer queira dificultar a leitura como estratégia do próprio texto, o que marcará seu estilo. Ao dizer que o autor poderia escolher organizar seu texto “dentro dos padrões convencionais da escrita”, mas não o fez, Monteiro (1991, p. 52) reafirma a questão do estilo do autor que a escrita carrega e completa dizendo que “de qualquer modo, compete à estilística identificar os procedimentos que geram expressividade. E a pontuação constitui um dos aspectos que mais ressaltam os fatores subjetivos”.

A fala do autor nos faz perceber que o uso da pontuação ultrapassa os limites sintáticos, que as regras nem sempre serão seguidas e o fato de não serem seguidas não determinará a incoerência gramatical. Conhecer as regras é importante para saber manipulá-las.

Nesse sentido, o domínio da pontuação garante que o escritor lance mão desse recurso para fazer-se entendido, para expressar com clareza aquilo que pretende e da maneira que pretende. É bem verdade que a clareza da exposição das ideias não passa somente pelo domínio da pontuação, mas este domínio leva ao texto mais concisão e clareza. Um mesmo texto pontuado de maneiras diferentes interfere diretamente na leitura, passando a leituras possíveis, o que causa interferência nas relações sociais.

Na convivência social, a linguagem é carregada das relações de poder e “nas mais diversas esferas da vida social cada discurso pode revelar a sua vocação para exercer autoridade sobre o outro, com base em algo que lhe atribui legitimidade.” (JUNKES, 2002, p. 101) Nesse sentido, a linguagem configura ao indivíduo a possibilidade de manipular o discurso. A exemplo segue o texto de Luiz Bertin Neto.

O VALOR DA PONTUAÇÃO

Um homem rico, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta e escreveu assim:
“Deixo meus bens à minha irmã não ao meu sobrinho jamais será paga a conta do alfaiate nada aos pobres”.

Não teve tempo de pontuar e morreu. A quem deixara ele a riqueza?

Eram quatro concorrentes.

Chegou o sobrinho e fez estas pontuações na cópia do bilhete: “Deixo meus bens à minha irmã? Não! Ao meu sobrinho. Jamais será paga a conta do alfaiate. Nada aos pobres”.

Veio a irmã do morto, em seguida, com outra cópia do escrito, que pontuou deste modo: “Deixo meus bens à minha irmã. Não ao meu sobrinho. Jamais será paga a conta do alfaiate. Nada aos pobres”.

Surgiu, então, o alfaiate, que, pedindo a cópia do original, fez estas pontuações: “Deixo meus bens à minha irmã? Não! Ao meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do alfaiate. Nada aos pobres”.

O juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade, e um deles, o mais sábio, tomando outra cópia, pontuou-a assim: “Deixo meus bens à minha irmã? Não! Ao meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do alfaiate? Nada! Aos pobres”.

O texto ilustra como a pontuação permeia as relações sociais porque está presente nos discursos. Saber manipulá-la constitui uma relação de poder diante dos papéis sociais que os indivíduos exercem. A relação de poder é percebida na interação, de acordo com o objetivo do locutor que interagindo com os colocutores vai construindo o conteúdo e junto a ele também são construídos os próprios sujeitos e seus papéis sociais. A posição de herdeiro, de alguém que estará numa classe superior aos demais, vai sendo alterada no texto, e com isso os papéis sociais também, na medida que o discurso é manipulado e alterado por meio da pontuação. A possibilidade de formas variadas de pontuação acontece na proporção da intenção de que as posições dos sujeitos se alterem, o que revela a expressividade da pontuação nas relações sociais.

Logo, a pontuação permite ao texto expressar aquilo que o contexto revela. Não há como saber qual pontuação utilizar se não se tem conhecimento do contexto. O texto *O valor da pontuação* mostrou bem isso: para dizer a forma exata quem seria o herdeiro, o texto deixado pelo homem rico deveria ser escrito por ele, assim todos teriam conhecimento do contexto. Na medida em que outros se apropriavam do discurso do homem, os contextos variavam e o texto ia sendo alterado. “Isto supõe que a regularidade na língua, seja ela interna ou externa, não é autônoma, mas situada no contexto dos eventos comunicativos e de algum modo determinada pelas condições impostas pelas estruturas desses eventos.” (MARCUSCHI, 2000, p. 93)

Um mesmo texto pode orientar a leituras possíveis. A maneira de pontuar “relaciona-se com o modo de segmentar um texto e com a maneira como o material escrito é apresentado, com intenções claras de orientar a leitura.” (CAGLIARI, 2000, p.77) Para tanto, o escritor deve conhecer a pontuação, conhecer as regras para pontuar e perceber a pontuação em diversos gêneros, as variações que ocorrem em cada texto, de modo que, no momento da escrita, possa servir-se dela.

4.2 O PONTO

Marques (1980, p. 32) diz, sobre o uso do ponto, que “usa-se ponto no fim do período para indicar o sentido concluído”. Beltrão e Beltrão (1999) atribuem as seguintes funções ao ponto: para marcar o fim de uma oração ou frase, para marcar a abreviação de uma palavra, para marcar a divisão de um número, é usado em número cardinal substituindo ordinal, é usado em indicativos na numeração de partes de um documento e em codificações em geral.

Rocha Lima (2012) reconhece o ponto simples, o ponto parágrafo e o ponto final para marcar o término do discurso ou parte dele. O autor define que o ponto final é aquele que encerra definitivamente um trecho, o ponto parágrafo é o que conclui uma unidade de composição e o ponto simples é usado nas abreviaturas e nas orações independentes.

Junkes (2002) mostra que essa definição formal não esclarece tanto sobre o uso do ponto (seja simples, parágrafo ou final) para quem escreve porque as dúvidas sobre onde colocar o ponto permanecem. Os sujeitos são os responsáveis por comandar a organização do texto definindo qual o limite do enunciado.

4.3 O PONTO DE EXCLAMAÇÃO

Quando o velho chefe recebeu a primeira esferográfica e teve de abandonar sua caneta-tinteiro de tantos anos, a secretária datilografou assim seus soluços, em circular às gerencias:
Coi-!-tadi!-!-nha, me a-!-ju-!-dou tanto-!-to...
(BELTRÃO e BELTRÃO, 1999, p. 50)

Como no exemplo acima, o ponto de exclamação tem sido entendido como subjetivo para expressar os sentimentos, tais como admiração, terror, cólera, piedade; sendo possível o acréscimo de mais de um sinal de exclamação para intensificar o sentimento. Além disso, segundo Beltrão e Beltrão (1999) e Rocha Lima (2012), o ponto de exclamação algumas vezes substitui a vírgula ou os dois-pontos em vocativos intensivos e também após as interjeições.

Junkes (2002, p. 131) defende que entender o ponto de exclamação pelo ponto de vista subjetivo é centrar o ato comunicativo no locutor, o que seria um engano já que “a ação da linguagem é voltada para o outro em seus fundamentos, e nada impede que um texto de caráter científico utilize esse e outros sinais “subjetivos” sem perder seu efeito de objetividade.” Mesmo em textos formais a exclamação aparece e pode estar ligada ao processo de argumentação.

4.4 O PONTO DE INTERROGAÇÃO

Rocha Lima (2012) afirma que o ponto de interrogação é usado nas interrogações diretas e indiretas livres marcadas por pronúncia ascendente, o mesmo não ocorre nas interrogações chamadas de indiretas puras (não são marcadas por essa pontuação).

Lauria (1989) traz o estudo sobre o ponto de interrogação mais ampliado. Defende que o emprego do ponto de interrogação parece ser o emprego que “praticamente não apresenta dificuldades” (LAURIA, 1989, p. 35) sendo empregado para indicar interrogações diretas (típicas de diálogos); indicar interrogações indiretas livres (a linguagem do narrador funde-se com os pensamentos do personagem), para indicar dúvidas no interior da narrativa, confirmar uma ideia geralmente depois do advérbio não (“Legal, não?”) e, junto ao ponto de exclamação, indica surpresa ou ausência de resposta (“Ele foi lá?!”). Também a autora diz que o ponto de interrogação pode ser repetido, usando-se mais de um como um recurso expressivo.

Textos que pretendem ser objetivos, como dissertações e ensaios, utilizam, segundo Junkes (2012), a interrogação no interior do texto para indicar dúvidas, como dito

acima por Lauria (1989), e que não necessariamente pretendem ter a resposta: pode ser feita para deixar a pergunta no ar ou levantar hipóteses.

Sobre a entonação, Junkes (2012, p. 134) afirma que a questão não é de entonação ascendente porque “a maior altura acompanhará a palavra caracterizada como interrogativa” como em “Quem foi?” ou “Qual Maria?”. A estrutura do enunciado e o aspecto interacional também permitem ou restringem a ascensão melódica:

Por exemplo, na exposição de um tema, o locutor pergunta, em certo ponto: “Para que serve tudo isso?” com tom melódico ascendente na última sílaba tônica. Parece certo que não é essa a entonação de quem pergunta para obter resposta. Trata-se antes de uma questão estratégica, antecipando uma pergunta “verdadeira” do auditório: “Para que serve tudo isso?” provavelmente com entonação alinhada, sem ascensão marcada.” (JUNKES, 2002, p. 134)

Talvez marcar a interrogação não apresente realmente dificuldades, como afirma Lauria (1989), mas a interrogação não é tão rígida como apresentada pela gramática. É preciso encará-la do ponto de vista discursivo, como visto em Junkes (2002).

4.5 A VÍRGULA

A vírgula é talvez um dos sinais mais utilizados assim como o ponto e talvez o que gere mais dúvidas quanto ao emprego. Isso porque para a vírgula temos o maior número de regras prescritas pela gramática. Rocha Lima (2012) descreve os seguintes empregos:

- 1) Para separar os termos da mesma função assindéticos.
- 2) Para isolar o vocativo.
- 3) Para isolar o aposto.
- 4) Para assinalar a inversão dos adjuntos adverbiais.
- 5) Para marcar suspensão do verbo.
- 6) Nas datas
- 7) Nas construções em que o complemento do verbo, por vir antes a este, é repetido depois dele por um pronome enfático.
- 8) Para isolar certas palavras e expressões explicativas, corretivas, continuativas, conclusivas.
- 9) Para isolar orações ou termos intercalados.
- 10) Para isolar as orações coordenadas assindéticas.
- 11) Para isolar as orações coordenadas ligas pela conjunção *e*, quando os sujeitos forem diferentes.
- 12) Para separar as orações coordenadas ligadas pelas conjunções *mas*, *senão*, *nem*, *que*, *pois*, *porque*, ou pelas alternativas: *ou... ou*; *ora... ora*; *quer... quer*, etc.
- 13) Para isolar as conjunções adversativas *porém*, *todavia*, *entretanto*, *no entanto*, *contudo*; e as conjunções conclusivas: *logo*, *pois*, *portanto*.
- 14) Para isolar as orações consecutivas.

- 15) Para separar as orações subordinadas adverbiais (iniciadas pelas conjunções subordinativas não integrantes), quer antepostas, quer pospostas à principal.
 - 16) Para separar os adjetivos e as orações adjetivas de sentido explicativo.
 - 17) Para separar as orações reduzidas de gerúndio, particípio e infinitivo.
- (LIMA, 2012, p. 552-558)

Junkes (2002) reconhece o quanto as normas para o emprego da vírgula são extensivas, mas não deixa de admitir que o emprego adequado dela garante que ambiguidades sejam desfeitas e clareza ao encadeamento dos elementos, estando o seu uso em maior ou menor número e sendo facultativa no texto por estar relacionado diretamente ao estilo do autor. A autora assinala que inúmeros casos de uso da vírgula entre sujeito e predicado foram constatados em redações de concursos de nível Médio e Superior, o que se leva à necessidade de se repensar o ensino da pontuação já que nem todos os casos poderiam receber justificativa pragmática ou discursiva. No entanto, há de se reconhecer, segundo a autora, que essa ocorrência deve-se também às influências do português falado no Brasil, “tem-se assim uma pontuação “respiratória” ou temática – que também ocorre nos jornais televisivos” (JUNKES, 2002, p.113) o que implica diretamente no estudo da vírgula por uma abordagem discursiva.

4.6 O TRAVESSÃO

O uso mais comum do travessão é para caracterizar o discurso direto, normalmente encontrado em diálogos. Lauria (1989) reconhece também o uso do travessão por meio do travessão duplo que isola determinada ideia ou expressão para realce, ocupando o lugar da vírgula ou dos parênteses. Rocha Lima não trata deste sinal de pontuação.

Junkes (2002, p. 122), no entanto, reconhece que o travessão possui uma função dupla como os parênteses e as aspas “cuja estratégia é introduzir um desempenho enunciativo, hierarquizando planos na montagem do texto”. Porém, ressalta que há uma diferença: o travessão pode ser fechado pelo ponto encerrando um enunciado. Ainda, a autora diz que o travessão também pode ser usado como os dois-pontos “na função de operador explicativo (argumentação)” (JUNKES, 2002, p. 123).

4.7 OS DOIS-PONTOS

Segundo Marques (1980) os dois-pontos são usados de três formas: numa enumeração, num citação e antecedendo uma exposição ou explicação. Rocha Lima (2012) reconhece o uso dos dois-pontos em citações e antes de explicações ou esclarecimentos, mas acrescenta também o uso antes de apostos discriminativos e depois de um verbo discendi (disse, perguntou, acrescentou, respondeu...) em frases de estilo direto.

Os dois-pontos, pausa melódica que aparece em frases não-concluídas, apresentam uma função muito própria: a da enunciação. Quando os empregamos, sabemos: alguma idéia será enunciada, alguma sequência será enumerada. Esta suspensão de voz feita na linguagem oral tem também um propósito: organizar e separar partes que compõem o período. (LAURIA, 1989, p. 28)

Junkes (2012) concorda com Lauria (1989) ao entender a função dos dois-pontos como enunciação. E acrescenta que funcionam como índice de coesão e contribuem para a economia de segmentos porque ao invés de dizer “Como queria nadar, foi até o clube” diz-se “Foi até o clube: queria nadar.”.

4.8 OS PARÊNTESES

Apesar de Rocha Lima não tratar desta pontuação, Marques (1980, p. 51) define a função dos parênteses como a de “separar uma oração intercalada que não mantém relação sintática com a frase que ela interrompeu.” Há ainda, segundo Lauria (1989, p. 46) a função de mostrar o nome do autor após a citação e fazer indicações a respeito da ambientação e da postura cênica dos atores em textos teatrais ou roteiro de cinema e de televisão para diferenciar os diálogos dos protagonistas. Há ainda a função de que “podem assimilar informações sobre fatos que acompanham a fala dos personagens, dos quais normalmente não se tem conhecimento (entonação, mímica, gestos), como indicar pausas e silêncios.” (JUNKES, 2002, p. 126)

Sobre a função de mostrar o nome do autor, Junkes (2002) acrescenta que os parênteses também têm a função de mostrar ano da obra, página e outras indicações substitutivas. E ainda que indicam sempre uma ruptura no quadro enunciativo do discurso, mas não necessariamente uma ruptura sintática brusca. Um comentário entre parênteses aparece como um complemento, uma informação a mais.

4.9 AS RETICÊNCIAS

Ao serem utilizadas, as reticências exigem do leitor uma completude do pensamento, indicando que a interpretação vai mais adiante. Para Maingueneau (1989 *apud* Junkes, 2002, p. 138) acontece nesse momento o excesso do sentido sobre o enunciado também utilizado para ironizar. Vejamos o que Lauria (1989) diz sobre o emprego das reticências.

- 1) Indicar suspensão do sentido final do período, sugerindo surpresa, ironia, alegria, receio, censura, dúvida, ameaça, melancolia, distância, sonho.
 - 2) Revelar que o assunto não será prolongado, interrompendo violentamente a frase.
 - 3) Introduzir pequenas interrupções nos diálogos, nas narrativas.
 - 4) Realçar interjeições, palavras ou expressões.
 - 5) Indicar os silêncios em uma situação de diálogo.
 - 6) Indicar que parte de determinada citação foi suprimida (nesse caso, aparecem entre parênteses ou entre colchetes).
- (LAURIA, 1989, p. 39-40)

Ao descrever o primeiro emprego, Lauria marca a questão da ironia e revela os múltiplos efeitos próprios das reticências. Para Rocha Lima (2012, p. 567) as reticências também servem “para indicar, no fim de uma frase gramaticalmente completa, que o sentido vai além do que ficou dito. Têm as reticências larga vida na poesia, pelo seu poder de sugestão.” Junkes (2002) mostra em excertos de conferências que a intenção de manter a expressão oral do discurso leva outros gêneros à necessidade do uso das reticências no sentido que Rocha Lima (2012) atribui a próprio da poesia, abrindo assim a possibilidade de empregar as reticências com o sentido que vai além da completude aparente também em textos técnicos.

4.10 AS ASPAS

As aspas possuem o objetivo, segundo Lauria (1989, p. 41-42), de indicar a citação de um texto alheio, indicar a intercalação de falas na narrativa e realçar palavras ou expressões (sejam palavras estrangeiras ou não ou marcando ironia).

Junkes (2002) ressalta que as aspas são de extrema importância para análise do discurso e que Rocha Lima não descreve essa pontuação. Ao falar da marca que esta pontuação faz nas citações, a autora também frisa que não só as aspas marcam o discurso de outro, porém também a sua própria citação. Colocar um discurso entre aspas é não assumir o que foi dito ali, ainda que esse dito seja do próprio autor em outro momento, é uma forma de

manter um distanciamento e do enunciador manter a vigilância sobre seu discurso. Desta forma, Junkes (2002) aponta algumas possibilidades funcionais das aspas que serão apenas transcritas aqui:

1. Emprego de palavras estrangeiras, técnicas, neológicas;
 2. Emprego de palavras de nível familiar em discurso mais tenso;
 3. Emprego de palavras especiais (geralmente mais compreensíveis) por condescendência ou paternalismo – ou seja, em um discurso de aparência mais formal, palavras que seriam habituais ao interlocutor são usadas pelo locutor (dir-se-ia aqui talvez, por clareza);
 4. Emprego de palavras pedagogicamente orientadas com o objetivo de entrar em um assunto mais fácil;
 5. Emprego de metáforas. A informática já apela para os “primeiros socorros” na insistência ao iniciante;
 6. Emprego de palavras aproximativas com as aspas de *proteção*. O locutor se previne contra possíveis ofensivas, construindo um espaço impreciso que seu locutor deve trabalhar, retificando, na medida do possível. Evite-se o conflito. Pode-se indicar que também falta palavra mais adequada;
 7. Emprego de palavras impróprias com as aspas de questionamento ofensivo; indica-se, assim, que “x” é apenas um pseudo-x, que está sendo questionado: A “gramática” que eu trouxe hoje... Esse caso é típico das circunstâncias em que se é levado a usar palavras que se sente impostas pelo exterior, em lugar de expressões mais ou menos proibidas. As aspas correspondem, então, a um comentário de defesa e reação ofensiva. Como se observou, esse caráter é uma consequência do próprio conceito de formação discursiva;
 8. Emprego de palavras com ênfase, indicando reafirmação - as aspas são comutáveis com o itálico, o negrito, o sublinhamento.
- (JUNKES, 2002, p. 129)

5 A PONTUAÇÃO COMO UM RECURSO PARA UM ENSINO PRODUTIVO: PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O trabalho aqui proposto aponta para os sinais de pontuação como elementos discursivos dentro do texto, que se relacionam com a coesão, coerência e imprimem ao texto uma certa carga semântica. Pensando em um trabalho que oriente a prática docente para esse caminho de uma perspectiva textual-discursiva, foram elaboradas e aplicadas atividades para uma turma de quinto ano escolar. Antes de iniciar a apresentação das atividades e descrever como foram aplicadas, será apresentado o público-alvo deste trabalho.

5.1 O ALUNO DO QUINTO ANO ESCOLAR

A escola em que a pesquisa foi realizada é uma escola pública localizada na cidade de Paracambi, no município do Rio de Janeiro. O bairro em que a escola se encontra é conhecido pela expansão do loteamento, sendo assim, tem crescido e recebido muitas pessoas de fora da cidade. Até o momento, a escola atende o Ensino Fundamental, primeiro e segundo segmentos, e apenas o primeiro segmento da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Existe uma escola também pública no bairro que atende creche e educação infantil, assim como algumas escolas privadas que também atendem este segmento. Não há a oferta de Ensino Médio no bairro.

A turma em que a pesquisa foi desenvolvida é uma turma de vinte e oito alunos que estudam no período da manhã. São ao todo treze meninos e quinze meninas. A turma compreende alunos dos 10 anos de idade aos 16 anos de idade. Alguns alunos não participaram da pesquisa pelo fato dos pais não terem autorizado. Um aluno encontra-se afastado com licença médica. Duas alunas da sala que participaram da pesquisa são alunas de inclusão e há uma mediadora em sala que procurou não interferir na escrita das alunas, apenas orientá-las.

Para a aprendizagem dos alunos, o planejamento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e Esportes apresenta um quadro geral de habilidades e competências em Língua Portuguesa a serem desenvolvidas do primeiro ao quinto ano de escolaridade, entre as quais podemos citar aqui:

- Expressar ideias e emoções com clareza, de modo a ser entendido pelos interlocutores.
- Compreender o sentido das mensagens orais e escritas implícitas nos textos do cotidiano.
- Selecionar as informações relevantes que permitem a identificação e compreensão do texto.
- Relacionar diferentes registros linguísticos aos suportes correspondentes: JORNAL, LIVRO, QUADRINHOS, CARTAZ, CONVITE, RÓTULO, EMAIL, etc.
- Reconhecer a função social dos textos, assim como compreender e interpretar os textos lidos, com autonomia e visão crítica.
- Respeitar a segmentação do texto em frases e palavras.
- Produzir textos em suas diversas tipologias, respeitando o gênero indicado.
- Fazer a releitura dos textos, através de dinâmicas, dramatização e trabalho coletivo.
- Utilizar a web para comunicar ideias e articular informações textuais com conhecimento de mundo. (SEMEE, 2017)

Na sequência, há a descrição do que deve ser contemplado no trabalho com produção textual. Vale ressaltar que, nesta escola, o que não ocorre em todas as escolas da rede, há a disciplina de Produção Textual com carga horária de duas horas semanais do primeiro ano ao quinto ano e esta disciplina não é ministrada pelo professor regente, há um professor específico para a disciplina que pode ser formado em Língua Portuguesa ou possuir o Curso Normal. No entanto, as orientações em relação à produção textual no planejamento servem de base para qualquer trabalho com textos elaborados em ambas as disciplinas: Língua Portuguesa e Produção Textual. Para esse trabalho, o planejamento indica as tipologias descrição e narração. Dentre as orientações apresentadas, encontramos:

- Reconhecer, identificar e traçar, de forma legível, as letras maiúsculas e minúsculas do alfabeto.
- Perceber a diferença e interagir com os diferentes gêneros textuais apresentados.
- Produzir e reproduzir diferentes tipos de texto (oral/escrito) com coerência.
- Usar corretamente os sinais de pontuação nas produções.
- Atentar para o uso do travessão e dois-pontos de modo correto no discurso direto.
- Organizar e separar as frases que compõem uma mesma ideia em parágrafos. (SEMEE, 2017)

Em seguida, ainda no planejamento, há as Diretrizes Curriculares do ano de 2017 da disciplina de Língua Portuguesa para cada ano de escolaridade. Dentre os conteúdos listados para serem trabalhados, encontram-se os Sinais de Pontuação com uma observação ao lado, seguida das competências e habilidades a serem desenvolvidas com o trabalho deste

conteúdo: “Sinais de Pontuação (revisão): relacionar pontuação com a entonação na leitura de qualquer texto, fazendo a utilização correta dos sinais de pontuação em frases e textos.” (2017)

Para o aluno do quinto ano é destinada somente uma revisão deste conteúdo porque, segundo o planejamento, os sinais de pontuação são trabalhados no quarto ano escolar buscando desenvolver as mesmas competências e habilidades descritas para o quinto ano. Portanto, após serem trabalhados durante um ano escolar, entende-se que no ano seguinte há apenas a necessidade de uma revisão.

5.2 PROPOSTA DE TRABALHO

Quando este trabalho foi pensado, primeiro partiu-se da observação da dificuldade dos alunos em fazer uso dos sinais de pontuação em textos escritos e em perceber o efeito de sentido dos usos da pontuação nos textos, bem como a dificuldade de entonação na leitura.

Diferentemente daquilo que é brevemente proposto no planejamento do quinto ano escolar, esta pesquisa pretendeu alcançar o nível da textualidade e da discursividade nas atividades propostas rompendo com o tradicionalismo no trabalho sobre este conteúdo em sala de aula.

A metodologia escolhida para o trabalho foi baseada em Lopes-Rossi (2011). A autora propõe três módulos a serem desenvolvidos ao longo de um projeto com gêneros. O primeiro módulo trata da “leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais”. Esse módulo tem por objetivo que o aluno conheça as condições de produção e de circulação do gênero escolhido, além de ter contato com o suporte no qual esse gênero circula, ainda que para os alunos o professor ofereça em cópia. Ao indagar sobre: quem escreve? Quando? Onde? Como? Quem lê? Onde encontramos? etc., permite-se que o aluno entre em contato com as características discursivas para compreender as condições de produção e de circulação do gênero. Ao tomar conhecimento do gênero, o aluno percebe a escolha vocabular, uso de recursos linguísticos e não linguísticos, estilo, como as informações são passadas, entre outros. Sobre o módulo didático um, a autora explica:

A sequência de atividades desse primeiro módulo didático contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos (um projeto, isoladamente, não vai transformar o aluno num leitor proficiente da noite para o dia, mas é um passo à frente) e o prepara para a produção escrita no sentido de dotá-lo dos conhecimentos, ainda que básicos, sobre gênero. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 75)

Aqui, esse módulo de conhecimento sobre o gênero foi feito em sequências de atividades: levantamento do conhecimento prévio dos alunos, distribuição dos textos para os alunos e comentários sobre aspectos discursivos do gênero. Nem todos os gêneros foram levados aos alunos em seus suportes de fato, o que seria o ideal. No entanto, buscou-se compreender a circulação desse gênero e sua organização, principalmente em relação à crônica porque seria de fato o texto que os alunos teriam de produzir, a fim de dar aos alunos a “oportunidade de desenvolver sua competência comunicativa pela apropriação das características típicas do gênero em estudo.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 76) Na medida em que os gêneros iam sendo apresentados, as atividades para análise da pontuação nos textos iam sendo desenvolvidas.

O segundo módulo trata da produção escrita. Lopes-Rossi (2011) indica que esse módulo seja organizado em pequenos grupos para interação e troca de informações, por exemplo. É o módulo que exige a revisão participativa, dos alunos em seus textos e nos textos dos colegas e também do professor, de modo que sejam feitas duas ou três refacções. Assim, “essa etapa da correção dos textos pode permitir ao professor selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise linguística” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 77).

Nesse segundo módulo, antes dos alunos começarem a escrita da crônica (já haviam conhecido outras crônicas) foi solicitado que contassem ao colega um fato de sua vida que tivesse humor e depois fizessem o registro. No ensino tradicional o aluno escreve a partir de suas próprias ideias e opiniões, mas “a redação a partir dos gêneros discursivos exige que o aluno obtenha informações para o texto da forma mais adequada ao gênero em estudo porque sua produção escrita irá circular de fato” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 76). Antes da refacção, os textos foram levados em slides e os alunos da turma, que já conheciam as histórias porque animaram-se em contar uns aos outros sobre o que escreveriam, puderam fazer sugestões de como a história seria melhor contada e fizeram também interferências gramaticais. Alguns alunos anotaram as modificações que posteriormente deveriam fazer. Após, cada um teve a

oportunidade de revisar seu próprio texto e fazer a refacção. As últimas correções para o texto final foram indicadas por mim.

No terceiro módulo é a divulgação ao público de acordo com o módulo típico de circulação do gênero. Para esse momento, os textos dos alunos foram digitados e impressos para a formação de um livro. Contamos com a participação de uma professora de Artes da escola que produziu artesanalmente a capa. O livro foi divulgado na *Tarde de Autógrafos* da escola. Junto à turma, outras duas turmas que haviam participado de outro projeto também fizeram o lançamento das suas produções. Os alunos tiveram a oportunidade de ler algumas crônicas produzidas e também as que estudaram, além disso, falaram sobre o gênero, já que os alunos que assistiram ao lançamento eram alunos de turmas do terceiro ao quarto ano escolar e que poderiam ainda não ter entrado em contato com tal gênero.

Lopes-Rossi (2011) ressalta que não há como definir qual seria a quantidade de horas/aulas ideal para o desenvolvimento de um projeto e que não há como desenvolver uma grande quantidade de projetos durante o ano letivo. “No entanto, o benefício para os alunos decorre da quantidade de atividades que cada projeto envolve, do desenvolvimento das várias habilidades que exige dos alunos e dos inúmeros conhecimentos que mobiliza.” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 78).

5.2.1 Delimitação dos gêneros

Para a realização deste trabalho, buscou-se selecionar gêneros diversos que possibilitassem ao aluno perceber a utilização dos sinais de pontuação como um recurso que participa da construção daquele gênero textual.

Para iniciar foram selecionadas duas crônicas, *Pechada* de Luiz Fernando Veríssimo e *Bruxas não existem* de Moacyr Scliar (Anexo A). A primeira aborda um assunto de sala de aula: o apelido dado a um aluno novo; a segunda, sobre uma situação vivida por crianças na vizinhança. A crônica, apesar de não ser um gênero que normalmente é trabalhado do primeiro ao quinto ano escolar, é um gênero de linguagem simples, com situações do cotidiano, que não é de difícil acesso para o aluno e é contemplado no livro didático adotado para o ano escolar da pesquisa.

O contato com as crônicas inicialmente abriu caminho para a proposta de um trabalho de produção de crônica. A crônica foi escolhida por fazer parte do tipo narrativo já que, segundo Cardoso (2008, p. 112), “o caráter do texto narrativo se manifesta por uma concentração do autor sobre um ponto de vista único, que facilita a seleção de informações”.

Além de crônicas, foi selecionada a fábula *O gato vaidoso* de Monteiro Lobato, duas anedotas, o conto *O céu está caindo* de Rosane Pamplona. O planejamento da Secretaria Municipal de Paracambi para o ano de 2017 não aponta gêneros específicos a serem trabalhados durante o bimestre, mas faz a observação de que o aluno deverá entrar em contato com os diversos gêneros textuais. Para tanto, foram selecionados ainda dois poemas, *Sociedade* de Carlos Drummond de Andrade e *Poeta à vista* de Carlos Queiroz Telles, uma tirinha, um *e-mail* (do livro *O e-mail de Caminha* de Ana Elisa Ribeiro) uma carta, uma notícia, uma conversa de telefone e duas conversas do *Whatsapp*. Os gêneros textuais aqui selecionados, foram gêneros que estão presentes no cotidiano dos alunos dentro da escola, quer por meio dos próprios livros didáticos, paradidáticos ou outros suportes.

5.2.2 Elaboração das atividades

A proposta apresentada pretendia que a cada aula os alunos percebessem o funcionamento dos sinais de pontuação dentro dos textos a fim de chegar à conclusão das regras para o uso de cada sinal de pontuação.

É bem verdade que os sinais de pontuação, como visto até o momento por meio da observação dos livros didáticos, estão presentes no trabalho de outras séries. Logo, quando os alunos chegam ao quinto ano escolar, já possuem uma certa bagagem de conhecimento sobre a necessidade desses sinais dentro dos diversos textos, ainda que tenham dificuldade para empregá-los.

Trazendo gêneros que já fossem conhecidos pelos alunos, estes teriam familiaridade para poder participar da aula e a atenção poderia se voltar para o funcionamento da pontuação dentro do gênero em questão e não apenas ter por foco o gênero e sua estrutura. A crônica, apesar de ser um gênero pouco explorado nas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental, foi pensada para o trabalho por ser um gênero que traz linguagem

geralmente humorada em relação às situações do cotidiano, o que traria o tom de algo mais simples para os alunos e permitiria que embarcassem na escrita.

Cada aula foi pensada para que os alunos focassem a atenção em analisar um sinal de pontuação específico dentro do gênero e não explorasse todos os sinais ao mesmo tempo. Fazendo assim, os alunos poderiam chegar às próprias conclusões sobre o uso da pontuação e, dessa forma, construir a regra a partir da observação do funcionamento da pontuação.

5.2.3 Aplicação das atividades

No primeiro dia, os alunos tiveram boa participação. Fizemos uma votação sobre qual das crônicas gostaram mais: *Pechada* ou *Bruxas não existem* (Anexo A). A segunda foi a mais votada porque identificaram a história como uma situação possível do cotidiano deles. A atividade de leitura em dupla foi bem aceita pelos alunos, bem como a atividade de relatar uma experiência vivida e que tivesse humor. Alguns alunos quiseram contar para a turma a história que viveram. No momento da atividade de escrita, alguns reclamaram porque teriam de escrever, mas logo em seguida se animaram quando souberam que escreveriam o que contaram ao amigo. A finalidade dessa atividade foi desenvolver práticas de interação e autoria (BNCC, 2017).

Tabela 4: Aula 1

Aula 1	
Gênero textual	Crônica
Objetivos	Entrar em contato com o gênero crônica; realizar a leitura de crônicas; conhecer as características de uma crônica; identificar tais características; produzir uma crônica.
Recursos	Xerox, livro didático, lápis e borracha.
Procedimentos	Leitura em dupla das crônicas <i>Pechada</i> (Luiz Fernando Veríssimo) e <i>Bruxas não existem</i> (Moacyr Scliar). Conversa sobre as crônicas: quais mais gostaram e o motivo. Explicação sobre o que são crônicas, com apoio do livro didático. Atividade oral e em dupla: identificar nas crônicas os personagens, o acontecimento do cotidiano narrado, se a linguagem é simples ou de difícil entendimento e como é a sequência dos fatos (tempo cronológico). Proposta de produção de um livro de crônicas da turma: os alunos deveriam conversar com a dupla sobre um acontecimento de suas vidas e em seguida escrever esse acontecimento.

Tempo	1 hora.
Avaliação	Os alunos disseram gostar mais da crônica <i>Bruxas não existem</i> . A leitura das crônicas influenciou sobre o que contariam durante a escrita dos textos. Todos se envolveram na escrita dos textos.

As atividades da segunda aula tiveram bastante participação dos alunos. Na oralidade não demonstraram dificuldade, mas, no momento de elaborar as respostas, foi necessário fazer intervenções porque, quando havia duas perguntas na mesma questão, após o ponto final não colocavam a letra maiúscula para responder a segunda. Na atividade sobre reticências, alguns alunos não sabiam o que significavam as reticências e foi preciso explicar antes deles realizarem a atividade de número onze.

Tabela 5: Aula 2

Aula 2	
Gênero textual	Fábula e Poema
Objetivos	Ler a fábula <i>O gato vaidoso</i> (Monteiro Lobato) e o poema <i>Poeta à vista</i> (Carlos Queiroz Telles). Identificar as características de cada gênero. Perceber a pontuação na construção de sentido dos textos selecionados.
Recursos	Xerox, quadro branco, caneta de quadro, lápis e borracha.
Procedimentos	Leitura individual da fábula. Conversa sobre as características de uma fábula. Realização das atividades de 2 a 7. Conversa sobre as questões realizadas. Construção da regra para o uso do ponto final. Realização das questões de 8 a 10. Leitura individual do poema. Explicação sobre o uso das reticências. Realização da atividade 11. Discussão das respostas da atividade 11. Construção da regra para o uso das reticências.
Tempo	1 hora.
Avaliação	Os alunos demonstraram dificuldade para compreender a utilização das reticências. Foi necessária uma explicação anterior. Tiveram facilidade para criar a regra sobre o ponto final.

A dificuldade dos alunos em compreender a utilização das reticências e, por isso, escrever a regra, já podia ser antecipada nas crônicas escritas quando pôde ser natado na tabela que apenas duas alunas utilizaram as reticências. A H.C. utiliza de maneira adequada para indicar uma continuidade na ação “[...] elas ficaram brigano...” e a aluna M.C. utiliza fazendo confusão com o uso dos dois-pontos em “Um dia minha mãe falou...” e “O Erick respondeu...”.

No entanto, apesar de conseguirem construir a regra para o uso do ponto final, verificando a utilização desta pontuação nas crônicas escritas, percebemos que alguns alunos não utilizaram esta pontuação nem mesmo para finalizar o texto e outros utilizaram apenas para finalizar o texto ou parágrafo, sem compreender que poderiam substituir a repetição excessiva da conjunção *e* no parágrafo pelo ponto final. Eles conhecem a regra, mas não conseguiram aplicar.

As atividades da terceira aula foram bem desenvolvidas porque os alunos demonstraram conhecer o conceito de utilização do ponto de exclamação e do ponto de interrogação. Todos participaram da atividade de leitura silenciosa e em dupla. Algumas intervenções precisaram ser feitas durante a leitura para que os alunos dessem a entonação necessária. Houve disputa por quem seria um determinado personagem. Alguns se ofereceram para ler em voz alta, mas apenas dois foram escolhidos, como era a proposta. Eles demonstraram ter gostado do texto.

Tabela 6: Aula 3

Aula 3	
Gênero textual	Conversa de telefone
Objetivos	Ler a conversa de telefone de Paulo Balbino empregando a entonação necessária de acordo com a pontuação utilizada. Compreender a utilização do ponto de exclamação e do ponto de interrogação.
Recursos	Xerox, quadro branco, caneta de quadro, lápis e borracha.
Procedimentos	Leitura silenciosa da conversa de telefone Leitura em dupla: cada aluno assumindo o papel de um personagem. Leitura em voz alta: dois alunos escolhidos para ler para a turma. Realização das atividades de 4 a 6. Conversa sobre as questões respondidas.

	<p>Construção da regra a partir do entendimento que a turma chegou sobre a utilização do ponto de exclamação.</p> <p>Realização das atividades 7 e 8.</p> <p>Conversa sobre as questões respondidas.</p> <p>Construção da regra a partir do entendimento que a turma chegou sobre a utilização do ponto de interrogação.</p>
Tempo	1 hora.
Avaliação	Não houve dificuldade para realizar as atividades. Os alunos foram participativos e atingiram os objetivos propostos.

Comparando a compreensão que os alunos tiveram sobre as regras dos usos do ponto de exclamação e do ponto de interrogação com a utilização desses mesmos sinais nas crônicas escritas, apenas três alunas usaram corretamente esses sinais em seus textos. A aluna A.S. utilizou corretamente duas vezes, mas havia outra construção do texto que necessitaria ser marcada pela interrogação: “Então o que você quer”, ela não empregou qualquer pontuação.

A dificuldade pode ser atribuída também ao fato de que, apesar de conhecerem a regra, os alunos não revisam o próprio texto e, por possuírem dificuldade de dar a entonação adequada na leitura, acabam omitindo a pontuação. Para os alunos, as situações contadas estão bem esclarecidas, o que gera a dificuldade do distanciamento do texto para perceber que para o leitor precisa ficar claro e que a pontuação auxilia o entendimento.

Para a quarta aula foram necessários dois dias. Não houve dificuldade de entender o funcionamento das aspas e dos dois-pontos nos textos, mas a atividade número doze de reescrita da anedota levou tempo.

Tabela 7: Aula 4

Aula 4	
Gênero textual	Conto, anedota e notícia.
Objetivos	<p>Ler individualmente o conto <i>O céu está caindo</i> (Rosane Pamplona), a anedota e a notícia retiradas da internet.</p> <p>Ler em voz alta.</p> <p>Perceber as características que diferenciam um conto, de uma anedota e de uma notícia.</p> <p>Construir as regras para o uso das aspas, do travessão e dos dois-pontos a</p>

	partir da verificação do funcionamento dessas pontuações nos textos.
Recursos	Xerox, quadro branco, caneta de quadro, lápis e borracha.
Procedimentos	<p>Leitura silenciosa do conto. Leitura em voz alta do conto (alguns alunos foram sorteados para representarem os personagens). Realização das questões de 2 a 4. Conversa sobre as questões realizadas. Construção da regra do uso das aspas. Realização da atividade 5. Conversa sobre a questão realizada. Construção da regra sobre o uso do travessão. Realização das atividades de 6 a 11. Conversa sobre as questões realizadas. Construção da regra sobre o uso dos dois-pontos. Realização da atividade 12. Refacção da atividade 12. Realização da atividade 13. Conversa sobre a atividade 13. Construção da regra sobre o uso das aspas.</p>
Tempo	Uma aula de 1h e 30 minutos e uma aula de 1h.
Avaliação	Na realização das atividades os alunos não demonstraram dificuldade e nem em construir os conceitos. Os gêneros trabalhados já eram conhecidos dos alunos. Houve dificuldade na reescrita da anedota (atividade de número 12).

Na atividade de número 12 os alunos demonstraram dificuldade. Segue a atividade:

- 12- Reveja as regras que você formulou para os sinais de pontuação. A partir delas, reescreva a anedota a seguir inserindo a pontuação. Use letra maiúscula onde for necessário e troque de linha para formar os parágrafos.

o policial esbarrou num gago que lhe perguntou po-po-pode me in-for-formar onde fi-fi-fica a esco-la de-de-de gagos e o guarda amigo você não precisa de escola já gagueja muito bem

<http://maisanedotinhasdobichinho.blogspot.com.br/2009/11/mais-anedotinhas-parte-1-12.html>. Acesso em 18/07/2017.

Na oralidade conseguiram compreender e perceber o humor do texto. Porém, quando foi solicitado que reescrevessem a anedota colocando em parágrafos, todos os alunos apresentaram algum tipo de problema no texto: muitos fizeram apenas um parágrafo, alguns colocaram travessão no lugar do parágrafo, houve ainda aqueles que não iniciaram os

parágrafos com letra maiúscula. Mesmo havendo mais atividades, parei a aula, expliquei como deveriam fazer para colocar as falas e os parágrafos, alguns refizeram corretamente, mas outros não. Fui passando nas mesas e explicando como deveria ser feito. Três alunos, mesmo após a intervenção, ainda continuaram com alguns erros. Então, encerrei a atividade ali. No outro dia, entreguei as atividades novamente, coloquei a anedota no quadro e fui perguntando onde haveria parágrafos, letras maiúsculas, pontuação e os alunos foram dizendo. Fui marcando no texto. Depois pedi que os alunos revisassem o que fizeram, percebessem se haviam feito daquela forma e reorganizassem o texto. E, dessa maneira, conseguiram reescrever a anedota. Pude, então, terminar a atividade do gênero notícia.

- O policial esbarrou num gago que lhe perguntou:
 - Po-po-pode me in-for-formar onde fi-fi-fica a esco-la de-de-de gagos?
 E o guarda:
 - Amigo você não precisa de escola já gagueja muito bem

E.M.

- O policial esbarrou num gago que lhe perguntou:
 - Po-po-pode me in-for-formar onde fi-fi-fica a esco-la de-de-de gagos?
 E o guarda:
 - Amigo você não precisa de escola já gagueja muito bem.

F.B.

Para a quinta aula, não foi possível o uso dos dicionários. Eles ficam em uma sala anexa à coordenação da escola que, por sua vez, fica trancada. No dia, os coordenadores não estavam na escola para abrir a sala. Logo, não foi possível pegá-los. Então, como os alunos não tinham *internet* no celular e, apesar do planejamento dizer que se deve “Utilizar a *web* para comunicar ideias e articular informações textuais com conhecimento de mundo.” (SEMEE, 2017), a escola não possui acesso à internet disponível nas salas de aula para que os alunos possam realizar a pesquisa. Acessei apenas a *internet* do meu celular e coloquei a definição de “carapucinhas” no quadro (palavra encontrada no *e-mail*). Com o acesso à internet pude também mostrar imagens para os alunos de carapucinhas.

Tabela 8: Aula 5

Aula 5	
Gênero textual	<i>E-mail</i> , carta pessoal, mensagem de Whatsapp e tirinha.

Objetivos	Ler o e-mail do livro <i>O e-mail de caminha</i> (Ana Elisa Ribeiro, 2014), uma tirinha da personagem Mafalda, uma carta pessoa e duas conversas de Whatsapp retiradas da internet. Aprender a utilizar a vírgula após vocativo.
Recursos	Xerox, quadro branco, caneta de quadro, celular, livro, lápis e borracha.
Procedimentos	Leitura do e-mail. Utilização do dicionário. Realização as atividades de 1 a 8. Conversa sobre as atividades realizadas. Construir a regra para o uso da vírgula nas situações apresentadas. Realização da atividade sobre a tirinha. Conversa sobre a atividade realizada.
Tempo	1h.
Avaliação	Os alunos conseguiram realizar as atividades.

Na atividade da reescrita da tirinha, os alunos não tiveram dificuldades para colocar o texto da tirinha utilizando parágrafos. Conseguiram empregar a vírgula, precisei chamar a atenção de alguns que haviam esquecido, e uns optaram por utilizar mais de um parágrafo, outros apenas um. Mas percebi avanço da primeira reescrita, a da anedota, para esta. Embora a reescrita da página do diário não exigisse a utilização de travessão, os alunos aplicaram o conhecimento sobre a utilização dos parágrafos, uso da vírgula no vocativo, alguns escolheram permanecer utilizando as reticências colocando no final do parágrafo e no início do seguinte, outros escolheram optar por ponto continuativo fazendo uso da letra maiúscula após o ponto.

Querido Diário,
Hoje acordei muito contente, então acho que durante o dia meu estado de espírito será Bom.
Piorando por volta do meio dia com probabilidades de sopa.

V.L.

Querido diário,
Hoje acordei muito contente...
... Então acho que durante o dia, meu estado de espírito será bom...
... Piorando por volta do meio dia com probabilidades de sopa

L.S.

Querido diário, hoje acordei muito contente... Então acho que durante o dia meu estado de espírito será bom...
Piorando por volta do meio-dia, com probabilidades de sopa.

A sexta e penúltima aula tiveram a pretensão de preparar os alunos para a refacção da crônica que produziram na primeira aula de maneira que os alunos ficassem atentos à estrutura de organização do texto em parágrafos.

Tabela 9: Aula 6

Aula 6	
Gênero textual	Poema
Objetivos	Ler o poema <i>Sociedade</i> (Carlos Drummond de Andrade). Transformar o poema lido em um texto em prosa.
Recursos	Xerox, quadro branco, caneta de quadro, lápis e borracha.
Procedimentos	Leitura individual do poema. Realização da atividade 1. Conversa sobre a atividade realizada. Conversa sobre a estrutura em versos estrofes de um poema, comparando ao conto e fábulas vistos em aula, e proposta da atividade de reescrita.
Tempo	1h.
Avaliação	Foram percebidos avanços em relação à organização dos parágrafos.

Na atividade de reescrita, pode ser observado o avanço dos alunos em relação à estrutura de organização do texto em parágrafos, quando comparado o texto reescrito com a crônica e com a anedota. O poema já oferecia a pontuação correta a ser utilizada. Cabia aos alunos reunir os versos em parágrafos. A terceira estrofe do poema de Carlos Drummond de Andrade dizia assim:

O homem comeu e bebeu.
A mulher bebeu e cantou.
Os dois dançaram.
O amigo estava muito satisfeito.

A aluna A.S. organizou em quatro parágrafos:

O homem comeu e bebeu.
 A mulher bebeu e cantou.
 Os dois dançaram.
 O amigo estava muito satisfeito.

A aluna M.A. organizou em apenas um parágrafo:

O homem comeu e bebeu. A mulher bebeu e cantou. Os dois dançaram. O amigo estava muito satisfeito.

O aluno F.B. escolheu reunir em um mesmo parágrafo, mas entendeu que precisaria retirar os pontos finais, no entanto, não os substituiu pela vírgula:

O homem comeu e bebeu a mulher bebeu e cantou os dois dançaram o amigo estava muito satisfeito.

O avanço dos alunos da primeira até a sexta aula nos faz refletir como a produção de texto deve ser uma prática constante em sala de aula porque apenas o conhecimento das regras não garante a aplicação das mesmas. Durante as aulas, estimulou-se a necessidade de revisão da escrita com o objetivo de ensinar a reflexão sobre as crônicas produzidas, porque ensinar a revisar não é o mesmo que ensinar a passar o texto a limpo (PCN, 1997).

A sétima aula foi dedicada à refacção das crônicas.

Tabela 10: Aula 7

Aula 7	
Gênero textual	Crônica
Objetivos	Analisar a crônica produzida. Refacção da crônica produzida na primeira aula.
Recursos	Data show, folha, lápis e borracha.
Procedimentos	As crônicas produzidas na primeira aula foram levadas em <i>slides</i> sem o nome do autor. Os alunos deveriam analisar as crônicas e perceber o que poderiam modificar quanto à estrutura, falta de pontuação, se a história estava clara etc. Depois, receberam suas crônicas para a refacção.
Tempo	2h.

Avaliação

Houve avanços em relação à organização dos parágrafos, desenvolvimento da história e uso da pontuação.

Durante a apresentação das crônicas em *slides*, os alunos conseguiram identificar de quem era a crônica pelo fato de antes da produção terem contado suas histórias uns aos outros. Perceberam o que deveria ser omitido nas crônicas, porque se tornaria um livro de livre acesso na biblioteca da escola, e o que deveria ficar claro para o leitor. Conversamos sobre a ortografia e ausência de pontuação, o que dificultava a leitura.

Ao final os alunos receberam suas produções e tiveram a oportunidade de realizar a refacção.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as atividades elaboradas e realizadas durante o trabalho tiveram por objetivo colaborar para a construção do texto final dos alunos porque se entende que as regras estão à disposição para serem utilizadas e o conhecimento delas permite que saibamos utilizá-las nos textos. E, ainda, que o texto tenha sua função social, pois quando não tem torna-se uma atividade enfadonha para nossos alunos. As atividades com gêneros textuais e sobre a gramática, nesse sentido, não devem ter um fim em si mesmas:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BNCC, 2017, p. 63)

Nesse momento, fica possível visualizar o resultado das atividades aplicadas e discutir a relevância de tais atividades para a aprendizagem dos alunos.

6.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Para uma melhor avaliação dos textos, foi montada a tabela a seguir que expõe os sinais de pontuação empregados por cada aluno na produção da crônica. As pontuações analisadas são as que posteriormente foram trabalhadas durante a sequência didática. O número indica a quantidade de ocorrências da pontuação no texto do aluno, quer empregada de maneira correta ou não. A letra *F* sinaliza que o aluno faltou no dia.

Tabela 11: Sinais de pontuação empregados pelos alunos na produção da crônica

Alunos	.	!	?	,	–	:	()	“ ”	...	Parágrafos
T.A.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
D.S.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
M.K.	3	0	0	4	1	1	0	0	0	2
F.S.	1	0	0	3	2	0	0	0	0	1
E.G.	4	0	0	0	3	2	0	0	0	7

L.S.	3	1	0	16	1	1	0	0	0	5
H.C.	2	0	0	0	5	0	0	0	1	6
M.A.	3	0	0	1	0	0	0	0	0	1
M.E.	3	0	0	7	2	2	0	0	0	1
M.S.	3	0	1	5	4	3	0	1	0	8
W.B.	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E.C.	5	0	0	3	0	0	0	0	0	1
E.M.	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
A.S.	3	2	2	2	9	7	0	0	0	5
F.S.	0	0	0	0	7	0	0	0	0	3
R.J.	4	0	0	0	4	4	0	0	0	7
Y.S.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
V.L.	3	0	0	0	0	0	0	0	0	2
J.C.	6	1	0	3	5	1	0	0	0	1
M.C.	3	0	1	0	3	2	0	0	2	5
J.O.	2	0	0	2	0	0	0	0	0	1

Dos três pontos utilizados pela aluna M.K., um era ponto continuativo com uso de letra maiúscula após. Dos pontos finais, o segundo encerrava a frase “- Que dia de coisas estranhas.” no lugar desse ponto, a aluna poderia ter utilizado um ponto de exclamação para expressar a forma que estava declarando a frase. Utiliza perfeitamente a vírgula para trazer uma explicação no período “Depois, quando já tinha acabado a aula, fui para a sala de jogos (...)”, mas os outros dois usos da vírgula apresentam problemas porque emprega junto à conjunção *e* quando caberia apenas a vírgula.

O aluno F.S. mostra conhecimento da vírgula em relação à separação dos termos em uma oração “(...) carro, caminhão e coca-cola e ela disse”. Ele utiliza a vírgula e a conjunção *e* dessa mesma forma em mais dois exemplos como esse.

Na análise do texto da aluna L.S., foi possível perceber que as frases do parágrafo estavam extensas, empregava vírgulas seguidas da conjunção *e*, quando apenas a conjunção seria necessária ou seria necessário o uso do ponto continuativo pelo fato do período ter ficado muito longo.

Ao utilizar cinco travessões a aluna H.C. fez construções como “- A vizinha falou seus filhos não tem educação não.”. Ela entendeu que nessas construções, como a do

exemplo, existiriam falas que deveriam estar marcadas por travessões, porém, demonstrou não entender como organizar essa estrutura dentro do texto.

Sobre o uso das aspas vale destacar o trecho do texto da aluna M.S. em que escreve “[...] eu desliguei e “ela”, a tv ligou sozinha [...]”. As aspas são usadas nesse trecho com objetivo de enfatizar que a tevê ganhou vida ao ligar sozinha, a aluna insere um aposto ao colocar uma vírgula após o pronome *ela* querendo explicar a quem se referia, mas não utiliza a vírgula após a palavra “tv”.

Pela tabela é possível perceber que os sinais de pontuação mais utilizados pelos alunos são a vírgula e o ponto final. Os parênteses não foram utilizados por nenhum aluno.

Avaliando as refações, constatei os seguintes avanços:

Tabela 12: Sinais de pontuação empregados pelos alunos na refação da crônica

Alunos	.	!	?	,	–	:	() []	“ ”	...	Parágrafos
T.A.	3	0	0	2	0	0	0	0	0	3
D.S.	4	0	0	0	0	0	0	0	0	2
M.K.	2	0	0	4	1	1	0	0	0	3
F.S.	3	0	1	2	3	3	0	0	0	6
E.G.	6	0	1	0	3	3	0	0	0	9
L.S.	4	1	0	11	1	1	0	0	0	5
H.C.	4	0	0	0	3	3	0	0	1	9
M.A.	5	0	0	0	0	0	0	0	0	4
M.E.	5	1	0	12	3	3	0	0	0	7
M.S.	3	2	1	7	4	3	0	1	0	9
W.B.	15	1	2	4	6	4	0	0	0	19
E.C.	5	0	0	3	1	1	0	0	0	3
A.S.	7	2	2	3	9	7	0	0	0	16
F.S.	5	1	3	1	6	5	0	0	0	15
R.J.	7	1	0	0	4	2	0	0	0	9
Y.S.	4	1	0	1	2	2	0	0	0	6
V.L.	4	0	0	6	0	0	0	0	0	2
J.C.	6	1	0	2	4	4	0	0	0	12
M.C.	2	1	0	0	3	3	0	0	0	7
J.O.	3	1	0	3	1	1	0	0	0	5

Comparando as duas tabelas sobre as ocorrências das pontuações nos textos, fica possível perceber que a utilização dos sinais de pontuação aumentou na refacção da crônica. Nenhum aluno ficou sem utilizar algum tipo de pontuação ou utilizou apenas parágrafo, como ocorreu na primeira escrita da crônica.

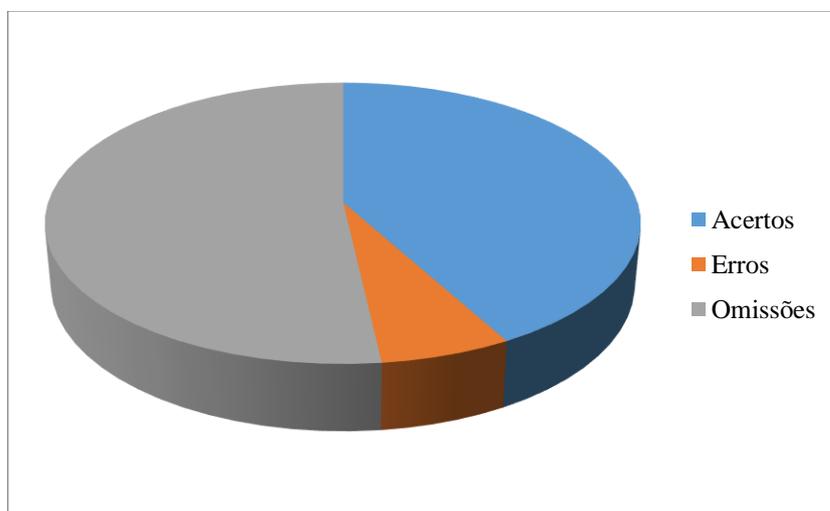
6.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apenas verificar as ocorrências não garante que a pontuação tenha sido empregada de maneira correta. Foi preciso verificar em cada texto se ao construir as regras de cada sinal de pontuação e empregá-los na reescrita dos textos ao longo das atividades, os alunos perceberam ou não de que maneira ocorre cada emprego da pontuação no texto.

Dessa forma, contabilizei o número de ocorrências corretas das pontuações, que no gráfico foram consideradas como acertos, o número de erros, ou seja, quando utilizou uma pontuação inadequada ou pulou uma linha no texto em lugar de realizar um parágrafo, o que ficou registrado no gráfico como erros, e o número de omissões das pontuações durante o texto, que ficaram registradas como omissões. Foram consideradas omissões também quando o aluno não apenas esquecia-se de utilizar a pontuação adequada, mas também utilizava a conjunção *e* no lugar do que poderia ser uma vírgula, por exemplo.

O primeiro gráfico trata da primeira escrita da crônica, ou seja, a primeira aula.

Gráfico 1: Uso da pontuação na produção da crônica



Analisando o gráfico fica possível perceber que as omissões da utilização dos sinais de pontuação somam mais da metade do gráfico. São omissões dos seguintes tipos:

jogando futebol

Era uma vez eu estava jogando bola no meio do campo de atacante e eu fis um gol para o meu time ganhar nós precisava de mais 5 gol e faltava 5 minutos e o juiz deu mais 5 de acrescimo e nós concequimos fazer 5 gol e ganhamos e levamos o trofeu para o nosso treinador e no mesmo dia foi o meu aniversario e eu levei o trofeu para casa e minha familia ficou feliz por mim ter ganhado o trofel e vou tadu para casa são e salvo

D.S.

A televisão do mal

Um belo dia minha mãe saiu para fazer compras e dise:

- Vou to logo.

Do nada começou a chover e eu assistindo televisão, nós recolhemos as roupas do varal rapidamente fechamos o portão, porta e chanelas sentei e fiquei vendo tv e do nada sai de sinal e eu desliguei e “ela” a tv ligou sozinha deliguei ela e ela ligou sozinha detei do lado da minha irmã e falei:

- Estou com muito medo e você?

- também mas clama minha mãe já está chegando liga a tv ver se voutou o sinal

Eu vui ligar a tv e ela desligou de novo só qui liguei ia a minha irmã que estava com o controle ligando e desligando ai eu falei:

- É né sua espertinha você que está ligando e desligando a tv.

Ai ela comesou a rir a chuva parou e minha mãe chegou cheia de bousa e ainda depois chegou um carro do bergs cheio de compras mas no final terminou tudo bem.

M.S.

A vizinha

Era uma tarde eu e meus amigos estavamos jogando bola e mais um menino chegou e ele falou vou jogar e agente deixou ai depois ficou jogando até que uma hora ele jogou a bola dentro da casa da moça que não devouvel ai ela jogou a bola toda furada de faca a gente falou va teque dar outra bola darlissão acabou não dando.

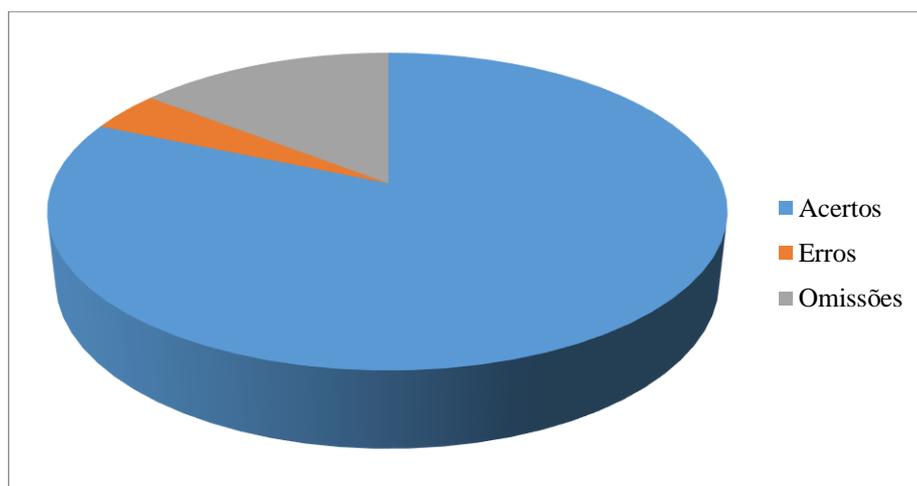
Y.S.

No texto do aluno D.S., notamos que há a preocupação em relação a iniciar com letra maiúscula o parágrafo. Mas no texto vemos a omissão de sinais de pontuação durante todo o texto, inclusive no final do único parágrafo. O mesmo ocorre no texto do aluno Y.S., com a única diferença de o aluno ter finalizado o único parágrafo com um ponto final sem qualquer outra pontuação no texto. No texto da aluna M.S., percebemos que ela omite

qualquer pontuação no fim do quinto parágrafo e utiliza a conjunção *e* excessivamente, o que poderia resolver optando pela vírgula em alguns casos.

Para a análise da refacção da crônica, procedeu-se da mesma forma. É importante reforçar que os alunos primeiramente fizeram a revisão dos textos de todos da turma por meio de slides e depois cada aluno revisou o seu próprio texto e fez a refacção.

Gráfico 2: Uso da pontuação na refacção da crônica



O resultado foi satisfatório. Nota-se pela análise dos gráficos que o maior problema dos alunos não era o uso incorreto dos sinais de pontuação, mas a omissão dos sinais nos textos. Para isso, o aluno participar do processo de revisão do texto é essencial, como proposto por Lopes-Rossi (2011), porque tem a possibilidade de verificar se seu texto está de fácil compreensão ao leitor. É importante destacar também que saber que o texto será divulgado, que terá leitores, contribui para uma revisão mais cuidadosa do texto. A expectativa de que o texto agrade e seja compreendido, incentiva o aluno a produzir o texto com esmero.

A BNCC (2017) prevê que:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2017. p. 63-64)

Pensando em possibilitar aos alunos essas experiências de letramento, foi promovida a *Tarde de Autógrafos*. Apenas dez alunos quiseram participar. Os que não quiseram participar alegaram ter vergonha da exposição, mas quiseram ver o livro na biblioteca da escola. Os que participaram ensaiaram as falas, a leitura das crônicas (suas crônicas e as que conheceram) e como iriam explicar o que é crônica para os outros alunos. Confeccionei marcadores de texto em parceria com a escola e no dia os alunos autografaram os marcadores e entregaram para os outros alunos. Um café da tarde especial também foi preparado para receber os alunos convidados ao lançamento do livro. O livro ficou na biblioteca da escola.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa voltada para o ensino de língua materna leva a teoria efetivamente para a prática. A experiência tem comprovado a dificuldade de nossos alunos em aplicar a pontuação.

A pesquisa realizada por docentes constata os problemas reais no ensino e busca refletir com auxílios das teorias meios para solucionar tais problemas promovendo ações efetivas.

Este estudo partiu do contato com alunos do quinto ano escolar que se encontravam no processo de transição para a segunda fase do Ensino Fundamental. Muitas vezes os alunos vão para o sexto ano escolar demonstrando precariedade na produção escrita dos textos o que, dentre outros fatores, se verifica pelo emprego ou omissão dos sinais de pontuação em seus textos.

É bem verdade que a metodologia utilizada é um dos fatores, senão o principal, para a dificuldade dos alunos. No entanto, somando-se a isto, temos o fato do aluno não ver função na escrita de textos em sala de aula. Escrever para o professor textos que serão engavetados não é incentivo para boas produções.

A presente pesquisa buscou superar essas limitações propondo uma metodologia de trabalho com a pontuação de maneira a superar os limites de decorar regras para uso dos sinais de pontuação, investindo em atividades que levassem o aluno a perceber a produção de sentido dos sinais em diversos gêneros.

A pontuação mostra-se mais relacionada à produção de texto, como vimos; está intrinsecamente relacionada à leitura e à compreensão de textos também o que passa diretamente pelos gêneros textuais.

A supervalorização da gramática por vezes afasta o aluno do interesse pela leitura e pela escrita. Mais uma vez a metodologia fica em evidência porque ela vai distanciar ou aproximar o aluno ao interesse pela leitura e escrita.

Desprezar a gramática certamente não seria o ideal, mas mostrá-la presente nos gêneros como uma forma de vivificá-la fora do espaço de sala de aula e dos limites do livro e do caderno é um caminho.

Há livros didáticos que já buscam o caminho dos gêneros textuais como um meio de orientar o trabalho do professor. Porém, outros livros não compreendem o trabalho com a pontuação como um processo e que está intimamente relacionado à compreensão e produção dos gêneros. Portanto, o estudo da pontuação não pode ser voltado apenas para determinados anos escolares ou determinado capítulo do livro. A pontuação influencia diretamente a leitura, a escrita e a compreensão, está presente na construção de qualquer gênero, logo é um processo constante a sua aprendizagem. Isso porque a pontuação está presente na interpretação do gênero, o que passa por todos os anos escolares durante todos os bimestres, e porque a cada ano escolar os alunos podem descobrir novas formas de uso dos sinais de pontuação, como associar o ponto de exclamação ao ponto de interrogação ou perceber uma nova função para o uso da vírgula, já que é o sinal de pontuação que mais possui regras, ou ainda descobrir que além da vírgula e dos dois-pontos há o ponto e vírgula. São essas aprendizagens que não se prendem a um bimestre ou a um único ano escolar, mas que passam por toda a escola.

A proposta levada para sala de aula pretendeu que os alunos do quinto ano escolar conseguissem perceber os efeitos de sentido da pontuação nos textos e fossem levados a escrever as regras de uso dos sinais. O interesse aqui não era dar a regra da gramática pronta, o que já havia sido feito nas séries anteriores, mas atribuir sentido à pontuação. Atividades de leitura e escrita foram desenvolvidas. Porém, houve investimento na produção escrita porque foi na escrita de textos que se constatou a dificuldade dos alunos em utilizar os sinais de pontuação.

Seguindo a proposta de Lopes-Rossi (2011), o trabalho com a escrita do gênero selecionado crônica ocorreu em três módulos: primeiro, houve o contato com o gênero para conhecimento do mesmo; após, a produção do gênero com momentos de revisão do texto pelos alunos e refacção; e, por último, a divulgação das crônicas dos alunos por meio da produção de um livro de crônicas lançado numa Tarde de Autógrafos com outros alunos da escola, atribuindo, assim, função social às produções.

O resultado foi satisfatório porque ficou comprovado que o problema em relação ao uso da pontuação não estava no emprego incorreto, mas na falta de uso da pontuação. Ao fazer a análise das primeiras versões das crônicas verifiquei que mais da metade dos momentos nos textos em que deveria haver pontuação, ela não foi utilizada de maneira incorreta, mas omitidas. Isso chama a atenção para o fato de os alunos não verem na

pontuação relação direta para produção de sentido para o leitor. Após as atividades de intervenção, as revisões e as refacções, o número de uso correto da pontuação aumentou. Em mais da metade dos momentos em que a pontuação deveria ser utilizada, houve a utilização e de maneira correta, caindo consideravelmente o número de omissões e erros como mostram os gráficos na pesquisa.

Deve-se considerar também que, no processo de revisão, os alunos entenderam de fato que o texto deveria ser claro, de fácil compreensão para o outro, auxiliando no empenho em fazer o texto ser compreendido. Os alunos perceberem que seus textos teriam leitores, não seria mais somente a leitura do professor. “Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível que a irresponsividade (a falta de resposta).” (BAKHTIN, 1992, p. 356)

8 REFERÊNCIAS

8.1 REFERÊNCIAS TEÓRICAS

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. O ensino de gramática nas séries iniciais. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro (organizadoras). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria E Ermantina Galvão G. Pereira. – 2ª ed. – São Paulo Martins Fontes, 1997. – (Coleção Ensino Superior)

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática da Língua Portuguesa**. – 37. ed. rev., ampl. E atual. Conforme o novo Acordo Ortográfico. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BELTRÃO, Odacir e BELTRÃO, Mariúsa. **A pontuação hoje: normas e comentários**. -3. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 1999.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In.: MEURER, J.L., BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 208-236.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris... [et al.]. **Por que a escola não ensina gramática assim?** -1. ed.- São Paulo: Parábola editorial, 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Os sinais de pontuação. IN.: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Discutindo a prática docente em língua portuguesa**. São Paulo: IP – PUC/SP, 2000. P. 71-81

CAMARA, Tânia Maria Nunes de Lima. **Pontuação: perspectivas e ensino**. UERJ: Rio de Janeiro, 2006.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski, A pontuação como recuso de textualização: as descobertas de uma criança. In: VAL, Maria da Graça Costa e ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos - o sujeito-autor**. – 1. Ed. 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. Pp 109-134

CATACH, Nina (organizadora). **Para uma teoria da Língua escrita**. Editora Ática. São Paulo. 1996.

CHACON, Lourenço. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. -5ed.- Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). **Gêneros textuais e ensino** –São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

FARACO, Carlos Emílio. Da importância do ensino da Língua Portuguesa: leitura e interpretação. IN.: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Discutindo a prática docente em língua portuguesa**. São Paulo: IP – PUC/SP, 2000. P. 95-99.

FÁVERO, Leonor Lopes, ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O. e AQUINO, Zilda G.O.. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

FILHO, João Luiz, LEITÃO, Luiz Ricardo e ALMEIDA Manoel de Carvalho. **Caderno de atividades em Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro. 1999.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2016.

FURLANETTO, Maria Marta. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In.: MEURER, J.L., BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 260-281.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Pontuação: uma abordagem para a prática**. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça e Elias, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed., 11ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. – 2. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

LAURIA, Maria Paula Parisi. **A pontuação**. – São Paulo: Atual, 1989.

LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. – 50ª ed.- Rio de Janeiro: José Olympio, 2012. Pp. 551-567

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In.: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Betriz, BRITO, Karim Siebeneicher (organização); MARCUSCHI, Luiz Antônio... [et al.]. **Gêneros textuais: reflexões e ensino** - 4.ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2011. P. 69-82

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. -9. ed.- São Paulo: Cortez, 2008.

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

MARQUES, Raul José Côrtes. **Manual de Pontuação**. Rio de Janeiro. Editora TecnoPrint. 1980.

MARTÍ, Eduardo. Desenvolvimento do pensamento e instrumentos culturais. In.: CARRETERO, Mario e CASTORINA, José A. (orgs.). **Desenvolvimento cognitivo e educação: processos do conhecimento e conteúdos específicos**. Porto Alegre: Penso, 2014. P. 20-40.

MONTEIRO, José Lemos. **A estilística**. São Paulo. Editora Ática. 1991.

PASSOS, Alexandre. **Arte de pontuar** (Notações Sintáticas). Editores: irmãos Pongetti. Rio de Janeiro. 1995.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In.: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. P. 32-38.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, Maria da Graça Costa e ROCHA, Gladys (orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos - o sujeito-autor**. – 1. Ed. 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. P. 69-83.

RODRIGUES, Gerson. Modelos de Leitura e interpretação de texto. In.: PALOMANES, Roza e BRAVIN, Ângela Marina. **Práticas de ensino do português**. – São Paulo: Contexto, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. - 1. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SACCONI, Luiz Antonio. **Nossa gramática completa Sacconi**: teoria e prática. – 31. ed. rev. – São Paulo: Nava Geração, 2011.

SANTOS, Leonor Werneck, RICHE, Rosa Cuba e TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. -1. ed., 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A sistematização do ensino da gramática em atividades de gramática reflexiva e outras. IN.: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Discutindo a prática docente em língua portuguesa**. São Paulo: IP – PUC/SP, 2000. P. 59-70.

TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. 7ª ed. Editora Scipione. 1998. Pp. 279-292.

8.2 REFERÊNCIAS DE LIVROS DIDÁTICOS

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo e BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta aberta – língua portuguesa**, 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2014. (Coleção porta aberta)

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo e BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta aberta – língua portuguesa**, 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2014. (Coleção porta aberta)

MARINHO, Luiza Fonseca e BRANCO, Maria da Graça. **Projeto Coopera: língua portuguesa**, 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais. – 1 ed. – São Paulo: Saraiva, 2014.

SANCHEZ, Marisa Martins (editora responsável). **Projeto Buriti: português: ensino fundamental: anos iniciais** / organizadora Editara Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2014. (1º ao 3º ano)

SANCHEZ, Marisa Martins (editora responsável). **Projeto Buriti: português: ensino fundamental: anos iniciais** / organizadora Editara Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna – 3. Ed. – São Paulo: Moderna, 2014. (4º e 5º ano)

SILVA, Elizabeth Gavioli de Oliveira, SILVA, Cícero de Oliveira e MARCHETTI, Greta Nascimento. **Língua portuguesa**, Tempo de Aprender, 5º ano: ensino fundamental. – 3.ed. – São Paulo: IBEP, 2014.

VALLE, Fernanda Ribeiro do. **Aprender e Saber: língua portuguesa**. 5º Ano – Ensino Fundamental – Anos iniciais. São Paulo: Cereja Editora, 2014. (Coleção Aprender e Saber)

VASCONCELOS, Adson. **Aprender juntos: língua portuguesa**, 1º ano: ensino fundamental: anos iniciais – 4. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2014. – (Aprender juntos)

VASCONCELOS, Adson. **Aprender juntos: língua portuguesa**, 2º ano: ensino fundamental: anos iniciais – 4. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2014. – (Aprender juntos)

VASCONCELOS, Adson. **Aprender juntos: língua portuguesa**, 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais – 3. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2011. – (Aprender juntos)

VASCONCELOS, Adson. **Aprender juntos: língua portuguesa**, 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais – 4. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2014. – (Aprender juntos)

VASCONCELOS, Adson. **Aprender juntos: língua portuguesa**, 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais – 4. Ed. – São Paulo: Edições SM, 2014. – (Aprender juntos)

WANDRESEN, Maria Otília Leite e CIPRIANO, Lucia Helena Ribeiro. **Pequenos exploradores: língua portuguesa**: 5º ano: ensino fundamental, anos iniciais. – Curitiba: Positivo. 2014.

8.3 REFERÊNCIA DE SITE

BCNN: Base Nacional Comum Curricular

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-

[anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](#).
Acesso em 16/03/2018.

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais:

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 03/10/2017.

ANEXOS

ANEXO A – CRÔNICAS

Pechada

O apelido foi instantâneo. No primeiro dia de aula, o aluno novo já estava sendo chamado de "Gaúcho". Porque era gaúcho. Recém-chegado do Rio Grande do Sul, com um sotaque carregado.

— Aí, Gaúcho!

— Fala, Gaúcho!

Perguntaram para a professora por que o Gaúcho falava diferente. A professora explicou que cada região tinha seu idioma, mas que as diferenças não eram tão grandes assim. Afinal, todos falavam português. Variava a pronúncia, mas a língua era uma só. E os alunos não achavam formidável que num país do tamanho do Brasil todos falassem a mesma língua, só com pequenas variações?

— Mas o Gaúcho fala "tu"! — disse o gordo Jorge, que era quem mais implicava com o novato.

— E fala certo — disse a professora. — Pode-se dizer "tu" e pode-se dizer "você". Os dois estão certos. Os dois são portugueses.

O gordo Jorge fez cara de quem não se entregara.

Um dia o Gaúcho chegou tarde na aula e explicou para a professora o que acontecera.

— O pai atravessou a sinaleira e pechou.

— O que?

— O pai. Atravessou a sinaleira e pechou.

A professora sorriu. Depois achou que não era caso para sorrir. Afinal, o pai do menino atravessara uma sinaleira e pechara. Podia estar, naquele momento, em algum hospital. Gravemente pechado. Com pedaços de sinaleira sendo retirados do seu corpo.

— O que foi que ele disse, tia? — quis saber o gordo Jorge.

— Que o pai dele atravessou uma sinaleira e pechou.

— E o que é isso?

— Gaúcho... Quer dizer, Rodrigo: explique para a classe o que aconteceu.

— Nós vinha...

— Nós vínhamos.

— Nós vínhamos de auto, o pai não viu a sinaleira fechada, passou no vermelho e deu uma pechada noutro auto.

A professora varreu a classe com seu sorriso. Estava claro o que acontecera? Ao mesmo tempo, procurava uma tradução para o relato do gaúcho. Não podia admitir que não o entendera. Não com o gordo Jorge rindo daquele jeito.

"Sinaleira", obviamente, era sinal, semáforo. "Auto" era automóvel, carro. Mas "pechar" o que era? Bater, claro. Mas de onde viera aquela estranha palavra? Só muitos dias depois a professora descobriu que "pechar" vinha do espanhol e queria dizer bater com o peito, e até lá teve que se esforçar para convencer o gordo Jorge de que era mesmo brasileiro o que falava o novato. Que já ganhara outro apelido: Pechada.

— Aí, Pechada!

— Fala, Pechada!

Luis Fernando Veríssimo

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4284/pechada>. Acesso em 08/08/2017

Bruxas não existem

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

- Vamos logo - gritava o João Pedro -, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

- Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

Moacyr Scliar

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4159/bruxas-nao-existem>. Acesso em 08/08/2017.

ANEXO B – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

E.G.

Aluno (a) _____ Turma: 150 Data: 15/08/17

1- Leia a fábula a seguir.

O gato vaidoso

Moravam na mesma casa dois gatos iguizinhos no pelo, mas desiguais na sorte. Um, finimado pela dona, dormia em almofadões. Outro, no borralho. Um passava a leite e comia em colo. O outro, por feliz, se dava com as espinhas de peixe do lixo.

Certa vez, cruzaram-se no telhado e o bichano de luxo arrepiou-se todo, dizendo:

- Passa ao largo, vagabundo! Não vês que és pobre e eu sou rico? Que és gato de cozinha e eu sou gato de salão? Respeita-me, pois, e passa ao largo...

- Alto lá, senhor orgulhoso! Lembra-te de que somos irmãos, criados no mesmo ninho.

- Sou nobre. Sou mais que tu!

- Em quê? Não mias como eu?

- Mio.

- Não tens rabo como eu?

- Tenho.

- Não caças ratos como eu?

- Caço.

- Não comes rato como eu?

- Como.

- Logo, não passas dum simples gato igual a mim. Abaixa, pois a crista desse orgulho e lembra-te que mais nobreza do que eu não tens – o que tens é apenas um bocado mais de sorte...

Monteiro Lobato
<http://contobrasileiro.com.br/tag/o-gato-vaidoso/>. Acesso em 19/07/2017

2- Cada espaço que antecede a frase é chamado de parágrafo. Quantos parágrafos tem essa fábula?
R: São 14 parágrafos.

3- Sobre o 1º fala o primeiro parágrafo?
R: É sobre o gato, moravam na mesma casa mas eram iguais no pelo, mas desiguais na sorte.

4- Observe que no primeiro parágrafo há cinco pontos (.). Cada um deles encerra uma frase. Quantas frases há no primeiro parágrafo?
R: São cinco frases.

5- Todas essas frases foram agrupadas no mesmo parágrafo porque elas tratam do mesmo assunto.
a- Sempre após o ponto a frase começa com: letra maiúscula ou minúscula? R: maiúscula.
b- Os pontos que aparecem no meio do parágrafo são chamados de pontos continuativos. Nesse parágrafo há quantos pontos continuativos? R: Quatro pontos.

6- Qual é o ponto usado para finalizar o parágrafo? R: Ponto final.

7- O segundo gato questiona o primeiro. As frases "- Mio.", "- Tenho.", "- Caço." e "- Como." são perguntas ou respostas? Qual a pontuação utilizada nelas?
R: É uma resposta, o ponto final.

Construindo a regra...

O ponto final é utilizado para indicar uma resposta e o final de um texto. É utilizado para finalizar frases.

8- Sobre o que trata o segundo parágrafo?
R: Sobre os gatos que cruzaram - se no telhado.

No primeiro parágrafo houve a apresentação dos personagens. Quando a história avança e eles encontram-se no telhado, um novo parágrafo é criado. E novos parágrafos seguem-se alternando as falas dos personagens.

9- Essa fábula está sem a moral. Crie uma moral para ela a partir do que você leu.
R: Os dois gatos são iguais no pelo, mas desiguais na sorte. Não se julga pelo aparência.

10- Releia: "o que tens é apenas um bocado mais de sorte..."
Esses três pontos no final da frase são chamados de reticências.
Aqui elas foram usadas no lugar de qual pontuação?
R: Ponto final.

11- Leia os trechos do poema a seguir:

Poeta à vista

Não sei como pôr para fora
essas ideias malucas
que me sacodem a cabeça.
E coisa muito esquisita,
parece assombração:
palavras que nascem feitas
sem nenhuma explicação.

Contar aos pais
não adianta. Não dizer:
"É tudo imaginação!"
Falar com a turma não sei.
Pode virar gozação.
O jeito é tentar guardar
esse caso para mim mesmo
e colocar no papel
os recados da emoção.

Carlos Queiroz Telles
<http://pimentelbelem.blogspot.com.br/2012/0/2/poeta-vista.html>. Acesso em 19/07/2017.

a- Circule as reticências que aparecem.

- Qual delas expressa uma dúvida sobre o que fazer: a primeira, a segunda ou a terceira? Qual era a dúvida?
R: Na segunda. A dúvida é que ele não sabe o que contar.
- Qual delas expressa uma pausa no momento de falar? Por que houve a pausa?
R: Na primeira. Porque ele pensa no que ele vai escrever.
- E qual mostra que houve um corte no texto?
R: A terceira.

Construindo a regra...

As reticências podem ser utilizadas para parar um texto, dúvidas e pausa.

Aluno (a): **E.G.** Turma: **150** Data: **27 de agosto**

1- Você já acordou e recebeu uma notícia que te surpreendeu? Como foi?
O personagem a seguir teve uma surpresa ao acordar. Vamos ler a conversa de telefone a seguir.

Paulo: Alô?
Pedro: Alô? Paulo? É o Pedro.
Paulo: Beleza Pedro! Aconteceu alguma coisa?
Pedro: Aconteceu, cara! Acordei agora pouco e toquei a campainha de casa, enquanto eu estava no banheiro. Achei meio estranho ela tocar tão cedo. Desci correndo para ver quem era, pois ela tocou várias vezes.
Paulo: Ah... e quem era?
Pedro: Então, cara, era ninguém!
Paulo: Ah, velho, é coisa de criança. A molecada não tem mais o que fazer e fica tocando campainhas alheias por diversão.
Pedro: Antes fosse isso, cara! Eu abri a porta e tinha um cara caído na soleira, em frente à porta.
Paulo: Caído? Ele estava passando mal?
Pedro: Não! Eu olhei para os lados pra ver se havia mais alguém e nada. Somente o cara caído. Vi que ele não mexia. Dai, abaixei para cutuca-lo pra ver se ele falava alguma coisa.
Paulo: Tá! E aí?
Pedro: E aí que o cara estava gelado e branco. Ele estava morto, Paulo!
Paulo: Ah, cara! Você me liga há essa hora pra fazer piada com a minha cara?
Pedro: Não velho! Eu to falando a verdade! O cara estava morto, com a camisa toda manchada de sangue. Eu não estou brincando!
Paulo: Ô louco, cara! Você tá falando sério?
Pedro: Tô, cara! Muito sério! Tem um cadáver na porta da minha casa!
Paulo: Nossa! Liga pra polícia, então! Pode ficar ruim pra você!
Pedro: Já fiz isso, cara! Liguei no 190 e expliquei a situação. Eles falaram que uma viatura estaria a caminho. Já faz uns quinze minutos e até agora nada.
Paulo: Caraca, meu! Que fita, hein!
Pedro: Pois é! Tô assustadíssimo, cara! Não sabia o que fazer, se puxava o corpo pra dentro ou o deixava lá como estava.
Paulo: Não, cara! Nem encosta nele! Deixa do jeito que está e espera a polícia chegar!
Pedro: Foi o que eu fiz. Caraca, vou desligar. Acho que a polícia chegou aqui.
Paulo: Beleza! Na hora do almoço eu passo aí.
Pedro: Beleza. Falou.
Paulo: Falou, cara. Abraço.

Paulo Balbino

Disponível em: <http://praticasletraviviar.blogspot.com.br/2012/11/generos-literarios-conversa-telefonica.html>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

1- Leitura silenciosa.
2- Leitura em dupla: cada aluno será um personagem.
3- Leitura: dois alunos serão escolhidos para representar cada um dos personagens.

4- Todas as frases foram lidas do mesmo jeito? Comente.
R: *Sim, porque os pontos de exclamação e pontos de interrogação são pontos de ênfase e são escritos como perguntas.*

5- Os pontos de exclamação (!) utilizados durante a fala de Pedro revelam qual sentimento?
R: *Revelam que Pedro estava assustado.*

6- Por que ao responder "Tá!" a fala de Paulo recebe o ponto de exclamação?
R: *O "Tá!" revela que Paulo está curioso.*

Construindo a regra...
O ponto de exclamação é utilizado para *expressar uma ideia enfática.*

7- Pinte todos os pontos de interrogações encontrados na fala de Paulo. Por que este ponto foi utilizado?
R: *Para indicar as perguntas ao Paulo.*

8- Observe o ponto de interrogação utilizado no primeiro exemplo e a reescrita da frase sem o ponto de interrogação.

Ex. 1 **Pedro:** Antes fosse isso, cara! Eu abri a porta e tinha um cara caído na soleira, em frente à porta.
Paulo: Caído? Ele estava passando mal?
Ex. 2 **Pedro:** Antes fosse isso, cara! Eu abri a porta e tinha um cara caído na soleira, em frente à porta.
Paulo: Caído. Ele estava passando mal.

a- Em qual das duas frases há o tom de dúvida: na primeira ou na segunda?
R: *Na primeira.*

b- Qual a diferença entre usar o ponto de interrogação e o ponto final?
R: *O ponto de interrogação é usado para perguntas e o ponto final é usado para afirmações.*

Construindo a regra...
O ponto de interrogação é utilizado em *para expressar dúvidas e perguntas.*

Aluno (a): **E.G.** Turma: **150** Data: **28 de agosto**

1- Faça a leitura silenciosa do conto a seguir.

O céu está caindo!
Rosane Pamplona

Era uma vez uma galinha que andava ciscando embaixo de uma jabuticabeira, quando uma jabuticabeira seca caiu bem em cima da sua cabeça. A galinha assustou-se e pensou: "Meu Deus! O céu está caindo!". E saiu correndo, espavorida.

No samitinho, encontrou-se com o pato e pôs-se a cacarejar:
- Corra, pato, vamos nos proteger que o céu está caindo!
- Quem lhe disse isso?
- Um pedacinho do céu caiu bem no meu cocuruto.
O pato, amedrontado, seguiu a galinha.

Logo à frente, estava o pintinho.
- Venha conosco, pintinho - grasnou o pato -, pois o céu está caindo!
- Quem lhe disse isso?
- Quem me disse foi a galinha, que sentiu um pedacinho do céu cair bem no seu cocuruto.
O pintinho achou melhor ir com eles.
Correram mais um pouco e esbarraram no peru.
- Vamos fugir, peru, que o céu está caindo! - piou o pintinho.
- Quem lhe disse isso?
- Quem me disse foi o pato, que ouviu da galinha, que sentiu um pedacinho do céu cair bem no seu cocuruto.

O peru, alarmado, foi logo se juntando à turma. Iam naquele alarido, cacarejando, grasnando, piando e grugulejando, quando encontraram a raposa.
- Esperem! Aonde vão com tanta pressa?
- Estamos procurando um abrigo, pois o céu está caindo! - foi a vez de o peru grugulejar.
- Quem lhe disse isso?
- Quem me disse foi o pintinho, que ouviu do pato, que ouviu da galinha, que sentiu um pedacinho do céu cair bem no seu cocuruto.
- Um pedaço do céu? - regoujou a esperta raposa. Isso é mesmo perigoso! Mas eu sei de um lugar onde poderemos ficar todos protegidos. Venham comigo, sigam-me!
E as tolas aves seguiram a raposa para a sua toca. O céu não caiu; quem caiu foi a raposa, em cima delas, devorando-as uma por uma.

PAMPLONA, R. *Era uma vez... três!* Histórias de enrolar... São Paulo: Moderna, 2005

2- Agora, haverá um sorteio para distribuição das falas: narrador, galinha, pato, pintinho, peru e raposa. Será feita a leitura em voz alta.

3- No primeiro parágrafo temos algumas informações importantes. Quais são?
a- Personagem principal: *a galinha.*
b- Lugar: *na quinta.*
c- Problema: *a galinha acha que o céu está caindo.*

4- Observe as aspas (" ") utilizadas no primeiro parágrafo. O que elas estão marcando?
R: *Um pensamento da galinha.*

Construindo a regra...
Então, as aspas podem ser utilizadas *para marcar um pensamento.*

5- Releia: "- Venha comigo, pintinho - grasnou o pato - pois o céu está caindo!"
Cada - que você encontrou na frase é chamado de travessão.

a- Na frase que você releu, eles aparecem também no meio da frase. Observe que eles estão antes e depois de uma explicação. Essa explicação é a fala do personagem ou a fala do narrador? Justifique.
R: *É a fala do narrador porque ele falou a que o pato disse.*

b- Em "- Vamos fugir, peru, que o céu está caindo! - piou o pintinho."
• Qual dos dois travessões marca a fala do personagem: o primeiro ou o segundo? E qual marca a explicação do narrador?
R: *O primeiro marca a fala do segundo personagem.*
• Por que na explicação do narrador, diferentemente do exemplo anterior, há apenas o travessão no início e não há no final?
R: *Porque terminou a fala dele.*

Construindo a regra...
Explique quando utilizamos o travessão a partir da frase abaixo:
"- Um pedaço do céu? - regoujou a esperta raposa."
R: *Utilizamos o travessão para marcar a fala do narrador.*

6- Como é o desfecho da história (como termina)?
R: *Com a raposa comendo todos.*

7- Você esperava que a história terminasse assim? Comente.
R: *Sim, porque eu pensava que eles iriam sobreviver e que o céu não caiu.*

8- Sublinhe no texto a frase com os dois pontos (:).

9- Agora, leia a anedota a seguir:

E.G.

Continho

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

- Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
 - Ela não vai não! Nós é que vamos nela.
 - Engraçadinho dum fíg! Como você se chama?
 - Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

Paulo Mendes Campos
<http://keylapinho.blogspot.com.br/2011/07/continho-de-paulo-mendes-campos.html>. Acesso em: 18/07/2017.

a- Anedotas são textos curtos que servem para divertir. Em quais situações podemos contar anedotas?
 R: *Sp. no choro*

b- Sublinhe a frase com os dois pontos.
 R: *Sp. primeiro*

10- Comparando a utilização dos dois pontos em cada texto, em qual dos dois textos os dois pontos foram usados para apresentar que alguém ia falar?
 R: *Sp. primeiro*

11- No texto *Continho* os dois pontos estão sendo usados no meio da frase. Eles foram utilizados dessa forma para:
 (a) marcar que haveria uma fala de um personagem.
 (b) explicar o que o menino estava dizendo.
 (c) finalizar a frase.

Construindo a regra...

Sendo assim, os dois pontos podem ser utilizados com duas finalidades:

1ª *Explicar que alguém está dizendo*
 2ª *E indica que alguém falou uma coisa*

12- Reveja as regras que você formulou para os sinais de pontuação. A partir delas, reescreva a anedota a seguir inserindo a pontuação. Use letra maiúscula onde for necessário e troque de linha para formar os parágrafos.

o policial esbarrou num gago que lhe perguntou po-po-pode me in-for-formar onde fi-fi-fica a esco-la de-de-de-gagos e o guarda amigo você não precisa de escola já gagueja muito bem

<http://maisanedotinhasdobichinho.blogspot.com.br/2009/11/maisanedotinhas-par-1-12.html>. Acesso em 18/07/2017.

*O policial esbarrou num gago que lhe perguntou:
 - Po-po-pode me in-for-formar onde fi-fi-fica a esco-la de-de-de-gagos?
 E o guarda:
 - Amigo, você não precisa de escola já gagueja muito bem.*

13- Outra forma de utilizarmos as aspas é a que será apresentada na notícia a seguir:

Solidariedade no frio: varal recebe e oferece agasalhos em Volta Redonda

Campanha é realizada na Rua 2, no bairro Conforto.

“Quero ajudar quem precisa”, diz moradora que teve a iniciativa.

Da: O1 Sal do Frio e Cuiabá Verde

Os moradores do bairro Conforto, em Volta Redonda, RJ, acordaram com uma paisagem diferente nesta terça-feira (14): um varal com roupas de frio. Além disso, um cartaz explicava que eles poderiam pegar o que precisassem e fazer doações.

“Eu achei muito bacana esse varal. Foi a primeira vez que isso é feito aqui na rua. Ontem à noite eu vi umas mulheres montando e hoje quando acordei para ir para o curso, vi que tinha algumas peças de roupas lá”, disse o estudante Rodrigo Cardoso.

A iniciativa do Varal Solidário é da administradora Sabina da Costa Teixeira, de 48 anos. Ela contou que viu a ideia em outras cidades e resolveu começar a campanha no bairro onde mora por causa das baixas temperaturas que vêm assustando os moradores — a mínima registrada em Volta Redonda nesta terça-feira foi 9°. Sabina teve a ajuda de uma amiga e uma vizinha.

Disponível em: <http://g1.globo.com/rj/sal-do-frio-costa-verde/noticia/2016/06/solidariedade-no-frio-varal-recebe-e-ofrece-agasalhos-em-volta-redonda.html>. Acesso em 21/02/2017.

a- Circule no texto as frases que vêm depois dos dois pontos. Essas frases são falas ou explicações? Comente.
 R: *uma explicação porque não tem ninguém falando*

b- Sublinhe no texto a frase que vem após o travessão. Essa frase é uma fala ou explicação? Comente.
 R: *uma explicação esta falando sobre a temperatura*

c- Há dois tipos de aspas. Encontre as aspas duplas (“ ”) no texto e pinte-as. A frase que elas marcam foi dita por quem? Essa pessoa é o jornalista ou o entrevistado?
 R: *Antônio Cardoso, o entrevistado*

d- Há também as aspas simples (‘ ’). Pinte-as no texto. Elas foram usadas de maneira diferente.
 • No primeiro caso para destacar a fala de quem? *Uma moradora*
 • No segundo caso para destacar o quê? *o nome do projeto*

Construindo a regra...

Sendo assim, as aspas podem ser utilizadas para *marcar uma fala, um pensamento e um nome de alguma coisa.*

E.G.

4- Quantos parágrafos há na carta pessoal? Como você descobriu?
 R: *5. Contando as parágrafos*

5- E no e-mail, quantos parágrafos há? Como você descobriu?
 R: *5. Contando os parágrafos entre as aspas*

6- No cabeçalho da carta há a informação do local e data. O nome do destinatário (pessoa para quem enviamos) e o nome do remetente (pessoa que envia) devem constar do lado de fora do envelope, assim como seus respectivos endereços. Como isso se organiza no e-mail?
 R: *Assunto, destinatário e antes do conteúdo*

7- O remetente invoca o destinatário chamando-o de “Meu Rei”.
 a- Qual a pontuação utilizada?
 R: *vírgula*

b- Na carta também há a invocação do nome do destinatário? Copie.
 R: *“Meu Rei”*

c- O nome da pessoa pela qual chamamos deve sempre aparecer seguida de vírgula ou entre vírgulas. Insira a vírgula que falta no caso da carta.
 R: *Meu Rei,*

8- Mesmo tendo sido utilizada a vírgula ao chamar o nome do destinatário no e-mail e na carta, o primeiro parágrafo começa com letra maiúscula. O mesmo não ocorre em frases. Observe.

Mamis

Mãe, tô num curso

Não posso atender agora. Depois te ligo

Ta bom

Se você quiser, pode falar por aqui

Não quero

Ai

Família

Ela não atende

Meu celular não aceita chamada, só faz

Gente, esse é o nosso grupo no whatsapp

Nosso da nossa família

Então, conversem e falem coisas interessantes, necessárias e/ou engraçadas

Que os jogos comecem

Mãe

Eu não faço parte desse grupo, pois não fui convidada

<http://www.tesmundo.com.br/whatsapp/85019-31-conversas-mostram-que-mae-deve-whatsapp.htm>. Acesso em 18/07/2017.

a- Em qual frase da primeira imagem a vírgula foi usada após chamar pelo nome da pessoa para quem a mensagem foi enviada? Copie.
 R: *“Meu Rei, meu Rei”*

b- Na segunda imagem, por que a vírgula aparece depois da palavra “Gente”?
 R: *porque ela está falando com os membros do grupo*

Construindo a regra...

Então, sobre o uso da vírgula podemos concluir que *usamos a vírgula na depois de chamar o nome de quem está falando.*

14- Faça a leitura da tirinha a seguir.

1- O que Mafalda faz abaixada ao chão?
 R: *Estimulando seu diário*

2- No primeiro quadrinho há a informação de para quem Mafalda escreve. Quem é?
 R: *Logo o diário*

3- As reticências foram utilizadas nos quadrinhos para:
 (a) marcar a continuação do texto de Mafalda nos quadrinhos.
 (b) finalizar o texto de Mafalda nos quadrinhos.

4- Reescreva o texto de Mafalda fazendo as adequações necessárias em relação ao uso da pontuação, parágrafo e letra maiúscula.

Quando eu não vou acordar, muito cedo. Então acho que durante o dia meu estado de espírito não muda. SÓ SÓ. Quando me vejo de novo em um estado de espírito de sono.

E.G.

Aluno (a): E.G. Turma: 150 Data: 12/01/17

1- O poema a seguir é de Carlos Drummond de Andrade. Faça a leitura.

Sociedade

O homem disse para o amigo:
- Breve irei a tua casa
e levarei minha mulher.

O amigo enfeitou a casa
e quando o homem chegou com a mulher,
soltou uma dúzia de foguetes.

O homem comeu e bebeu.
A mulher bebeu e cantou.
Os dois dançaram.
O amigo estava muito satisfeito.

Quando foi a hora de sair,
o amigo disse para o homem:
- Breve irei a tua casa.
E apertou a mão dos dois.

No caminho o homem resmungava:
- Ora essa, era o que faltava.
E a mulher ajuntava: - Que idiota.

- A casa é um ninho de pulgas.
- Reparate o bife queimado?
O piano ruim e a comida pouca.

E todas as quintas-feiras
eles voltavam à casa do amigo
que ainda não pôde retribuir a visita.

Carlos Drummond de Andrade

<https://www.pensador.com/frase/MTE2MTE3Ng/>. Acesso em 18/07/2017.

a- O poema trata sobre uma situação imaginária ou uma situação da vida cotidiana? Explique.

R: Na vida cotidiana, porque eles voltam na casa dele

b- Após a leitura, justifique o título.

R: Por causa do amigo

2- O poema foi escrito em sete estrofes e vinte e três versos. Observe que no poema é permitido que o verso inicie com letra minúscula e que a fala do personagem fique junta a do narrador. Reescreva esse poema utilizando parágrafos. Atenção onde será necessário trocar de linha para marcar um novo parágrafo.

Sociedade

O homem disse para o amigo:
- Breve irei a tua casa e levarei minha mulher.
O amigo enfeitou a casa e quando o homem chegou com a mulher, soltou uma dúzia de foguetes.
O homem comeu e bebeu. A mulher bebeu e cantou. Os dois dançaram. O amigo estava muito satisfeito.
Quando foi a hora de sair, o amigo disse para o homem:
- Breve irei a tua casa.
E apertou a mão dos dois.
No caminho o homem resmungava:
- Ora essa, era o que faltava.
E a mulher ajuntava: - Que idiota.
- A casa é um ninho de pulgas.
- Reparate o bife queimado?
O piano ruim e a comida pouca.
E todas as quintas-feiras eles voltavam à casa do amigo que ainda não pôde retribuir a visita.

ANEXO C – PRIMEIRA VERSÃO DAS CRÔNICAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

Aluno (a): Y.S. do Santos Turma: 150 Data: 14

- 1- Leitura das crônicas Pechada (Luiz Fernando Veríssimo) e Bruxas não existem (Moacyr Scliar).
- 2- Explicando: os textos lidos são crônicas.
Crônica “é uma narrativa informal de fatos do cotidiano. A linguagem, geralmente, é simples e descontraída. O narrador pode ser uma personagem ou um narrador-observador, que não participa da história.”
(Projeto Buri: português: ensino fundamental. Editora responsável Marisa Martins Sanchez. – 3. Ed. – São Paulo: Moderna, 2004. P. 14)
- 3- Atividade oral.
Em dupla, identifique nas crônicas os seguintes elementos: quem são os personagens, qual é o acontecimento do cotidiano narrado, se a linguagem é simples ou não e como é a sequência dos fatos (tempo cronológico).
- 4- Proposta: produção de um livro de crônicas da turma.
Em dupla, converse sobre um acontecimento de sua vida: uma viagem, a chegada à escola, o jogo de futebol... Conte o que aconteceu para seu colega e após, registre o seu texto aqui.
É sua vez de produzir uma crônica!

A Vizinha

Era uma tarde eu e meus amigos estivamos jogando bola e mais um menino chegou e ele falou Vou jogar e agente deixou ai depois ficou jogando ali que uma hora ele jogou a bola dentro da casa da mãe que não deixou ai ela jogou a bola tod' fora de + fato agente falou no tempo do outro lado da casa não deu.

Aluno (a): M.S. da Silva Turma: 150 Data: 14/8/2014

- 1- Leitura das crônicas Pechada (Luiz Fernando Veríssimo) e Bruxas não existem (Moacyr Scliar).
- 2- Explicando: os textos lidos são crônicas.
Crônica "é uma narrativa informal de fatos do cotidiano. A linguagem, geralmente, é simples e descontraída. O narrador pode ser uma personagem ou um narrador-observador, que não participa da história."
(Projeto Buri: português: ensino fundamental. Editora responsável Marisa Martins Sanchez. - 3. Ed. - São Paulo: Moderna, 2004. P. 14)
- 3- Atividade oral.
Em dupla, identifique nas crônicas os seguintes elementos: quem são os personagens, qual é o acontecimento do cotidiano narrado, se a linguagem é simples ou não e como é a sequência dos fatos (tempo cronológico).
- 4- Proposta: produção de um livro de crônicas da turma.
Em dupla, converse sobre um acontecimento de sua vida: uma viagem, a chegada à escola, o jogo de futebol... Conte o que aconteceu para seu colega e após, registre o seu texto aqui.
É sua vez de produzir uma crônica!

A Televisão de mal

Um belo dia minha mãe saiu para fazer compras e disse:

- Vá logo.

Logo após começar a chover e eu assistindo televisão, mais precisamente o canal de jornal rapidamente fechamos a porta, a porta e a janela senti a fogueira da TV e da minha mãe de jornal, e desliguei a TV, a TV ligou sozinho de qual que se ela ligou sozinho de qual de qual de minha mãe e pai:

- Estão com muito medo e não?

- Também, mas calma minha mãe já está chegando.

ligo a TV e me mantive a TV

Eu vi logo a TV e ela desligou de minha mãe que eu liguei a minha mãe que estava com o controle ligando e desligando a TV em silêncio.

- É meu caso espertinho não que está ligando e desligando a TV.

Logo após começar a chover a chuva parou e minha mãe chegou cheia de compras e aí ela chegou um carro de bento cheio de compras mas no final terminou tudo bem.

Aluno (a): D. S.

Turma: 150 Data: 14/08/2017

- 1- Leitura das crônicas Pechada (Luiz Fernando Veríssimo) e Bruxas não existem (Moacyr Scliar).
- 2- Explicando: os textos lidos são crônicas.
Crônica "é uma narrativa informal de fatos do cotidiano. A linguagem, geralmente, é simples e descontraída. O narrador pode ser uma personagem ou um narrador-observador, que não participa da história."
(Projeto Buri: português: ensino fundamental. Editora responsável Marisa Martins Sanchez. - 3. Ed. - São Paulo: Moderna, 2004. P. 14)
- 3- Atividade oral.
Em dupla, identifique nas crônicas os seguintes elementos: quem são os personagens, qual é o acontecimento do cotidiano narrado, se a linguagem é simples ou não e como é a sequência dos fatos (tempo cronológico).
- 4- Proposta: produção de um livro de crônicas da turma.
Em dupla, converse sobre um acontecimento de sua vida: uma viagem, a chegada à escola, o jogo de futebol... Conte o que aconteceu para seu colega e após, registre o seu texto aqui.
É sua vez de produzir uma crônica!

jogando futebol

foi uma vez eu estava jogando bola com os amigos de minha turma e eu fiz um gol para o meu time ganhar mais pontos de mais gol e faltaram 5 minutos e o juiz deu mais 5 de vantagem e não conseguimos fazer o gol e ganharam o jogo e depois disso eu fui ao meu quarto e me lembro de um dia que eu fiz o meu aniversário e eu lembro de jogar bola com os meus amigos e ficou feliz por não ter ganhado o jogo e não ter ido para casa com o time.

Aluno (a): M. K. Turma: 150 Data: _____

- 1- Leitura das crônicas Pechada (Luiz Fernando Veríssimo) e Bruxas não existem (Moacyr Scliar).
- 2- Explicando: os textos lidos são crônicas.
Crônica "é uma narrativa informal de fatos do cotidiano. A linguagem, geralmente, é simples e descontraída. O narrador pode ser uma personagem ou um narrador-observador, que não participa da história."
(Projeto Buriti: português: ensino fundamental. Editora responsável Marisa Martins Sanchez. - 3. Ed. - São Paulo: Moderna, 2004. P. 14)
- 3- Atividade oral.
Em dupla, identifique nas crônicas os seguintes elementos: quem são os personagens, qual é o acontecimento do cotidiano narrado, se a linguagem é simples ou não e como é a sequência dos fatos (tempo cronológico).
- 4- Proposta: produção de um livro de crônicas da turma.
Em dupla, converse sobre um acontecimento de sua vida: uma viagem, a chegada à escola, o jogo de futebol... Conte o que aconteceu para seu colega e após, registre o seu texto aqui.
É sua vez de produzir uma crônica!

Um dia de coisas estranhas

Deste dia eu estava me curando de inglês tomando remédio e eu fui a mãe um pouco e fui me lembrando coisas, quando fui lavar a mão aconteceu a luz apagar, e fiquei muito assustada e daí rapidamente.

Depois, quando já tinha acabado a aula, fui para a sala de festas fazer um pouco. O dia geral, e estranhamente o jogo saiu de DVD e por isso funcionou e todos se surpreenderam e disseram:

- Que dia de coisas estranhas.

ANEXO D – REFACÇÃO DAS CRÔNICAS PRODUZIDAS PELOS ALUNOS

Aluno (a): Ny. S. Turma: _____ Data: _____

- 1- Leia a crônica que você produziu.
- 2- Junto à turma, vamos fazer uma revisão a fim de tornar o texto mais atraente para a leitura.
- 3- Reescreva-o a seguir.

A Vizinha

Era uma tarde eu e meus amigos estávamos jogando Ludo, mais um menino chegou e ele falou:

— Não jogar.

E a gente deixou ele jogar. Não deixamos ele jogar até que uma hora ele jogou o Ludo dentro de casa do meu que não deu a bola.

Ela jogou o Ludo todo furada de fora e a gente falou:

— Vai ter que dar outro Ludo Darwin
Sim!

E ele acabou não dando.

Aluno (a): M.S.

Turma: 130 Data: _____

- 1- Leia a crônica que você produziu.
- 2- Junto à turma, vamos fazer uma revisão a fim de tornar o texto mais atraente para a leitura.
- 3- Reescreva-o a seguir.

A televisão da mãe

Um

Um belo dia minha mãe saiu para fazer compras e disse:
- volte logo

Logo mais começou a chover e eu assistindo televisão
mês reculhas as roupas de casal rapidamente apertamos a porta,
portas e janelas fechadas; fiquei vendo TV e de nada mais de sinal
eu desliguei a "ela", a TV ligou novamente desliguei; ela ligou
segunda deitei de lado da minha irmã e falei:

- Então com muito medo e raiva?

- Também, mas calma minha mãe já está chegando
ela liga a TV e os se saltou o sinal.

Eu fui ligar a TV e ela desligou de novo só que eu
liguei e a minha irmã que estava com o controle ligando e
desligando ai, eu falei:

- É né sua expertinha! Será que está ligando e
desligando a TV!

É ela começou a rir.

A chuva parou e minha mãe chegou cheia de coisas
e ainda depois chegou um carro de Borges cheio de compras
mas no final terminou tudo bem.

Aluno (a): D.S.

Turma: 150 Data: 19/08/2017

- 1- Leia a crônica que você produziu.
- 2- Junto à turma, vamos fazer uma revisão a fim de tornar o texto mais atraente para a leitura.
- 3- Reescreva-o a seguir.

foque do futebol

era uma vez eu estava jogando de atacante e eu fiz um gol. Para a minha time ganhar no decorrer de mais 5 gols e faltaria 5 minutos e a juiz deu mais 5 minutos de ocorrência e não conseguimos fazer 5 gols e ganharmos.

E depois o tempo para o treinador e no mesmo dia foi o meu aniversário e eu dei o troféu para a minha família fazer feliz com o troféu e depois eu e minha família para casa

Aluno (a): M. K. ... Turma: LS0 Data: 19/09/17

- 1- Releia a crônica que você produziu.
- 2- Junto à turma, vamos fazer uma revisão a fim de tornar o texto mais atraente para a leitura.
- 3- Reescreva-o a seguir.

Um dia de coisas estranhas

Certo dia eu estava no curso de inglês tomando sorvete e eu bufei a mão um pouco e fui no banheiro lavar. Quando fui lavar a mão se repente a luz apagou, fiquei muito assustada e foi rapidamente.

Depois, quando já tinha acabado a aula, fui para casa e fiquei fazendo um pouco de estudo geral, nervosamente o jogo saiu do DVD e parou de funcionar e todas se desesperaram e disseram:

- Que dia de coisas estranhas.

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: _____

1- Leia a fábula a seguir.

O gato vaidoso

Moravam na mesma casa dois gatos iguaizinhos no pelo, mas desiguais na sorte. Um, mimado pela dona, dormia em almofadões. Outro, no borralho. Um passava a leite e comia em colo. O outro, por feliz, se dava com as espinhas de peixe do lixo.

Certa vez, cruzaram-se no telhado e o bichano de luxo arrepiou-se todo, dizendo:

– Passa ao largo, vagabundo! Não vês que és pobre e eu sou rico? Que és gato de cozinha e eu sou gato de salão? Respeita-me, pois, e passa ao largo...

– Alto lá, senhor orgulhoso! Lembra-te de que somos irmãos, criados no mesmo ninho.

– Sou nobre. Sou mais que tu!

– Em quê? Não mias como eu?

– Mio.

– Não tens rabo como eu?

– Tenho.

– Não caças ratos como eu?

– Caço.

– Não comes rato como eu?

– Como.

– Logo, não passas dum simples gato igual a mim. Abaixa, pois a crista desse orgulho e lembra-te que mais nobreza do que eu não tens – o que tens é apenas um bocado mais de sorte...

Monteiro Lobato

<http://contobrasileiro.com.br/tag/o-gato-vaidoso/>. Acesso em 19/07/2017

2- Cada espaço que antecede a frase é chamado de parágrafo. Quantos parágrafos tem essa fábula?

R: _____

3- Sobre o fala o primeiro parágrafo?

R: _____

4- Observe que no primeiro parágrafo há cinco pontos (.). Cada um deles encerra uma frase. Quantas frases há no primeiro parágrafo?

R: _____

5- Todas essas frases foram agrupadas no mesmo parágrafo porque elas tratam do mesmo assunto.

a- Sempre após o ponto a frase começa com: letra maiúscula ou minúscula?

R: _____

b- Os pontos que aparecem no meio do parágrafo são chamados de pontos continuativos. Nesse parágrafo há quantos pontos continuativos?

R: _____

6- Qual é o ponto usado para finalizar o parágrafo?

R: _____

7- O segundo gato questiona o primeiro. As frases “- Mio.”, “- Tenho.”, “- Caço.” e “- Como.” são perguntas ou respostas? Qual a pontuação utilizada nelas?

R:

Construindo a regra...

O ponto final é utilizado _____

8- Sobre o que trata o segundo parágrafo?

R: _____

No primeiro parágrafo houve a apresentação dos personagens. Quando a história avança e eles encontram-se no telhado, um novo parágrafo é criado. E novos parágrafos seguem-se alternando as falas dos personagens.

9- Essa fábula está sem a moral. Crie uma moral para ela a partir do que você leu.

R: _____

10- Releia: “o que tens é apenas um bocado mais de sorte...”

Esses três pontos no final da frase são chamados de reticências.

Aqui elas foram usadas no lugar de qual pontuação?

R: _____

11- Leia os trechos do poema a seguir:

Poeta à vista

Não sei como pôr para fora
essas ideias malucas
que me sacodem a cabeça.
É coisa muito esquisita,
parece assombração:
palavras que nascem feitas
sem nenhuma explicação.

Contar aos pais
não adianta... Vão dizer:
“É tudo imaginação!”
Falar com a turma... não sei.
Pode virar gozação.
O jeito é tentar guardar
esse caso para mim mesmo
e colocar no papel
os recados da emoção.
(...)

Carlos Queiroz Telles

<http://pimentelbelem.blogspot.com.br/2012/02/poeta-vista.html>. Acesso em 19/07/2017.

a- Circule as reticências que aparecem.

- Qual delas expressa uma dúvida sobre o que fazer: a primeira, a segunda ou a terceira? Qual era a dúvida?

R: _____

- Qual delas expressa uma pausa no momento de falar? Por que houve a pausa?

R: _____

- E qual mostra que houve um corte no texto?

R: _____

Construindo a regra...

As reticências podem ser utilizadas para _____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: _____

- 1- Você já acordou e recebeu uma notícia que te surpreendeu? Como foi?
O personagem a seguir teve uma surpresa ao acordar. Vamos ler a conversa de telefone a seguir.

Paulo: Alô?

Pedro: Alô? Paulo? É o Pedro.

Paulo: Beleza Pedro? Aconteceu alguma coisa?

Pedro: Aconteceu, cara! Acordei agora pouco e tocou a campainha de casa, enquanto eu estava no banheiro. Achei meio estranho ela tocar tão cedo. Desci correndo para ver quem era, pois ela tocou várias vezes.

Paulo: Ah... e quem era?

Pedro: Então, cara, era ninguém!

Paulo: Ah, velho, é coisa de criança. A molecada mão tem mais o que fazer e fica tocando campainhas alheias por diversão.

Pedro: Antes fosse isso, cara! Eu abri a porta e tinha um cara caído na soleira, em frente à porta.

Paulo: Caído? Ele estava passando mal?

Pedro: Não! Eu olhei para os lados pra ver se havia mais alguém e nada. Somente o cara caído. Vi que ele não mexia. Daí, abaixei para cutuca-lo pra ver se ele falava alguma coisa.

Paulo: Tá! E aí?

Pedro: E aí que o cara estava gelado e branco. Ele estava morto, Paulo!

Paulo: Ah, cara! Você me liga há essa hora pra fazer piada com a minha cara?

Pedro: Não velho! Eu to falando a verdade! O cara estava morto, com a camisa toda manchada de sangue. Eu não estou brincando!

Paulo: Ô louco, cara! Você tá falando sério?

Pedro: Tô, cara! Muito sério! Tem um cadáver na porta da minha casa!

Paulo: Nossa! Liga pra polícia, então! Pode ficar ruim pra você!

Pedro: Já fiz isso, cara! Liguei no 190 e expliquei a situação. Eles falaram que uma viatura estaria a caminho. Já faz uns quinze minutos e até agora nada.

Paulo: Caraca, meu! Que fita, hein!

Pedro: Pois é! Tô assustadíssimo, cara! Não sabia o que fazer, se puxava o corpo pra dentro ou o deixava lá como estava.

Paulo: Não, cara! Nem encosta nele! Deixa do jeito que está e espera a polícia chegar!

Pedro: Foi o que eu fiz. Caraca, vou desligar. Acho que a polícia chegou aqui.

Paulo: Beleza! Na hora do almoço eu passo aí.

Pedro: Beleza. Falou.

Paulo: Falou, cara. Abraço.

Paulo Balbino

Disponível em: <http://praticaslereviajar.blogspot.com.br/2012/11/generos-literarios-conversa-telefonica.html>.
Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

- 1- Leitura silenciosa.
- 2- Leitura em dupla: cada aluno será um personagem.
- 3- Leitura: dois alunos serão escolhidos para representar cada um dos personagens.

4- Todas as frases foram lidas do mesmo jeito? Comente.

R: _____

5- Os pontos de exclamações (!) utilizados durante a fala de Pedro revelam qual sentimento?

R: _____

6- Por que ao responder “Tá!” a fala de Paulo recebe o ponto de exclamação?

R: _____

Construindo a regra...

O ponto de exclamação é utilizado para _____

7- Pinte todos os pontos de interrogações encontrados na fala de Paulo. Por que este ponto foi utilizado?

R: _____

8- Observe o ponto de interrogação utilizado no primeiro exemplo e a reescrita da frase sem o ponto de interrogação.

Ex. 1: **Pedro:** Antes fosse isso, cara! Eu abri a porta e tinha um cara caído na soleira, em frente à porta.

Paulo: Caído? Ele estava passando mal?

Ex. 2: **Pedro:** Antes fosse isso, cara! Eu abri a porta e tinha um cara caído na soleira, em frente à porta.

Paulo: Caído. Ele estava passando mal.

a- Em qual das duas frases há o tom de dúvida: na primeira ou na segunda?

R: _____

b- Qual a diferença entre usar o ponto de interrogação e o ponto final?

R: _____

Construindo a regra...

O ponto de interrogação é utilizado em _____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: _____

1- Faça a leitura silenciosa do conto a seguir.

O céu está caindo!
Rosane Pamplona

Era uma vez uma galinha que andava ciscando embaixo de uma jabuticabeira, quando uma jabuticabinha seca caiu bem em cima da sua cabeça. A galinha assustou-se e pensou: “Meu Deus! O céu está caindo!”. E saiu correndo, espavorida.

No caminho, encontrou-se com o pato e pôs-se a cacarejar:

– Corra, pato, vamos nos proteger que o céu está caindo!

– Quem lhe disse isso?

– Um pedacinho do céu caiu bem no meu cocuruto.

O pato, amedrontado, seguiu a galinha.

Logo à frente, estava o pintinho.

– Venha conosco, pintinho – grasnou o pato –, pois o céu está caindo!

– Quem lhe disse isso?

– Quem me disse foi a galinha, que sentiu um pedacinho do céu cair bem no seu cocuruto.

O pintinho achou melhor ir com eles.

Correram mais um pouco e esbarraram no peru.

– Vamos fugir, peru, que o céu está caindo! – piou o pintinho.

– Quem lhe disse isso?

– Quem me disse foi o pato, que ouviu da galinha, que sentiu um pedacinho do céu cair bem no seu cocuruto.

O peru, alarmado, foi logo se juntando à turma.

Iam naquele alarido, cacarejando, grasnando, piando e grugulejando, quando encontraram a raposa.

– Esperem! Aonde vão com tanta pressa?

– Estamos procurando um abrigo, pois o céu está caindo! – foi a vez de o peru grugulejar.

– Quem lhe disse isso?

– Quem me disse foi o pintinho, que ouviu do pato, que ouviu da galinha, que sentiu um pedacinho do céu cair bem no seu cocuruto.

– Um pedaço do céu? – regougou a esperta raposa. Isso é mesmo perigoso! Mas eu sei de um lugar onde poderemos ficar todos protegidos. Venham comigo, sigam-me!

E as tolas aves seguiram a raposa para a sua toca. O céu não caiu; quem caiu foi a raposa, em cima delas, devorando-as uma por uma.

PAMPLONA, R. **Era uma vez... três!** Histórias de enrolar... São Paulo: Moderna, 2005

2- Agora, haverá um sorteio para distribuição das falas: narrador, galinha, pato, pintinho, peru e raposa. Será feita a leitura em voz alta.

3- No primeiro parágrafo temos algumas informações importantes. Quais são?

a- Personagem principal:

b- Lugar:

c- Problema:

4- Observe as aspas (“ ”) utilizadas no primeiro parágrafo. O que elas estão marcando?

R: _____

Construindo a regra...

Então, as aspas podem ser utilizadas _____

5- Releia: “– Venha comigo, pintinho – grasnou o pato - pois o céu está caindo!”

Cada – que você encontrou na frase é chamado de travessão.

a- Na frase que você releu, eles aparecem também no meio da frase. Observe que eles estão antes e de depois de uma explicação. Essa explicação é a fala do personagem ou a fala do narrador? Justifique.

R: _____

b- Em “– Vamos fugir, peru, que o céu está caindo! – piou o pintinho.”

- Qual dos dois travessões marca a fala do personagem: o primeiro ou o segundo? E qual marca a explicação do narrador?

R: _____

- Por que na explicação do narrador, diferentemente do exemplo anterior, há apenas o travessão no início e não há no final?

R: _____

Construindo a regra...

Explique quando utilizamos o travessão a partir da frase abaixo:

“– Um pedaço do céu? – regougou a esperta raposa.”

6- Como é o desfecho da história (como termina)?

R: _____

7- Você esperava que a história terminasse assim? Comente.

R: _____

8- Sublinhe no texto a frase com os dois pontos (:).

9- Agora, leia a anedota a seguir:

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um 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

<http://keylapinheiro.blogspot.com.br/2011/07/continho-de-paulo-mendes-campos.html>. Acesso em: 18/07/2017.

a- Anedotas são textos curtos que servem para divertir. Em quais situações podemos contar anedotas?

R: _____

b- Sublinhe a frase com os dois pontos.

10- Comparando a utilização dos dois pontos em cada texto, em qual dos dois textos os dois pontos foram usados para apresentar que alguém ia falar?

R: _____

11- No texto *Continho* os dois pontos estão sendo usados no meio da frase. Eles foram utilizados dessa forma para:

- (a) marcar que haveria uma fala de um personagem.
- (b) explicar o que o menino estava dizendo.
- (c) finalizar a frase.

Construindo a regra...

Sendo assim, os dois pontos podem ser utilizados com duas finalidades:

1ª _____

2ª _____

o policial esbarrou num gago que lhe perguntou po-po-pode me in-for-formar onde fi-fi-fica a esco-la de-de-de gagos e o guarda amigo você não precisa de escola já gagueja muito bem

<http://maisanedotinhasdobichinho.blogspot.com.br/2009/11/mais-anedotinhas-parte-1-12.html>. Acesso em 18/07/2017.

13- Outra forma de utilizarmos as aspas é a que será apresentada na notícia a seguir:

Solidariedade no frio: varal recebe e oferece agasalhos em Volta Redonda

Campanha é realizada na Rua 2, no bairro Conforto.

'Quero ajudar quem precisa', diz moradora que teve a iniciativa.

Do G1 Sul do Rio e Costa Verde

Os moradores do bairro Conforto, em Volta Redonda, RJ, acordaram com uma paisagem diferente nesta terça-feira (14): um varal com roupas de frio. Além disso, um cartaz explicava que eles poderiam pegar o que precisassem e fazer doações.

"Eu achei muito bacana esse varal. Foi a primeira vez que isso é feito aqui na rua. Ontem à noite eu vi umas mulheres montando e hoje quando acordei para ir para o curso, vi que tinha algumas peças de roupas lá", disse o estudante Rodrigo Cardoso.

A iniciativa do 'Varal Solidário' é da administradora Sabina da Costa Teixeira, de 48 anos. Ela contou que viu a ideia em outras cidades e resolveu começar a campanha no bairro onde mora por causa das baixas temperaturas que vêm assustando os moradores — a mínima registrada em Volta Redonda nesta terça-feira foi 9°. Sabina teve a ajuda de uma amiga e uma vizinha.

Disponível em: <http://g1.globo.com/rj/sul-do-rio-costa-verde/noticia/2016/06/solidariedade-no-frio-varal-recebe-e-oferece-agasalhos-em-volta-redonda.html>. Acesso em 21/02/2017.

a- Circule no texto as frases que vêm depois dos dois pontos. Essas frases são falas ou explicações? Comente.

R: _____

b- Sublinhe no texto a frase que vem após o travessão. Essa frase é uma fala ou explicação? Comente.

R: _____

c- Há dois tipos de aspas. Encontre as aspas duplas (“ ”) no texto e pinte-as. A frase que elas marcam foi dita por quem? Essa pessoa é o jornalista ou o entrevistado?

R: _____

d- Há também as aspas simples (‘ ’). Pinte-as no texto. Elas foram usadas de maneira diferente.

- No primeiro caso para destacar a fala de quem? _____
- No segundo caso para destacar o quê? _____

Construindo a regra...

Sendo assim, as aspas podem ser utilizadas para _____

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: _____

- 1- Pero Vaz de Caminha foi o escrivão responsável por relatar ao Rei de Portugal Dom Manuel por meio de uma carta sobre a terra encontrada: Terra de Vera Cruz (1500), nosso Brasil. Mas e se Caminha tivesse *e-mail* em 1500? Essa imaginação é o que propõe o livro *O e-mail de Caminha* de Ana Elisa Ribeiro.

DE: pvcaminha@gmail.com
PARA: elreidigital@hotmail.pt
ASSUNTO: Pra lá e pra cá
DATA: 1 de maio de 1500, sexta-feira

Meu Rei,

Hoje depois de comer, saímos todos à terra para tomar água. Vieram então muitos daqueles homens, mas não tantos como das outras vezes. Traziam muito poucos arcos e ficaram um pouco afastados de nós. Depois, de pouco a pouco, misturaram-se conosco; e abraçavam-nos e gostavam; mas alguns deles se esquivavam logo.

Trocavam alguns arcos por folhas de papel, por carapuchinhas velhas ou por qualquer coisa. A coisa rolou de jeito que bem 20 ou 30 dos nossos se foram com eles para onde estavam com moças e mulheres. Trouxeram de lá muitos arcos e barretes de penas de aves, uns verdes, outros amarelos. Creio que o Capitão vai mandar uma amostra para Vossa Alteza.

Por enquanto é só.

Caminha.

RIBEIRO, Ana Elisa. *O e-mail de Caminha*. Belo Horizonte: RHJ, 2014. p. 58

- a- Há alguma palavra que você não conhece o significado? Procure-a no dicionário.
R:

- 2- O *e-mail* ou correio eletrônico é um serviço disponível na internet que possibilita o envio e recebimento de mensagens. O *e-mail* é um gênero textual que vem da carta. Observe um modelo de carta pessoal.

Stapevina, 20 de Junho de 2013

Olá mamãe,

Como andam as coisas por aí? Aqui as coisas vão bem. Tenho estudado muito e tenho conseguido boas notas.

O Charles está querendo conhecer a senhora e o papai, e que acha da ideia? Ele é muito bom pra mim e está sempre me ajudando nos estudos.

Eu tenho novas amizades e todos eles estão me ajudando a adaptar essa nova fase na minha vida.

Minhas amigas de quarto são um pouco assustadoras, mas me dão muito bem com elas.

Charles está mandando um abraço e pense na proposta de conhecê-lo.

Saudados, até mais que vem
Rita

<http://guiadeturismoiff.blogspot.com.br/2013/10/carta-pessoal.html>. Acesso em: 18/07/2014

3- Observe que em ambos os textos há a despedida. Apenas a disposição da despedida nos textos é diferente: no *e-mail* à esquerda e na carta à direita. O mesmo ocorre com a assinatura. Circule essas informações nos textos.

4- Quantos parágrafos há na carta pessoal? Como você descobriu?

R: _____

5- E no *e-mail*, quantos parágrafos há? Como você descobriu?

R: _____

6- No cabeçalho da carta há a informação do local e data. O nome do destinatário (pessoa para quem enviamos) e o nome do remetente (pessoa que envia) devem constar do lado de fora do envelope, assim como seus respectivos endereços.

Como isso se organiza no *e-mail*?

R: _____

7- O remetente invoca o destinatário chamando-o de “Meu Rei,”.

a- Qual a pontuação utilizada?

R: _____

b- Na carta também há a invocação do nome do destinatário? Copie.

R: _____

c- O nome da pessoa pela qual chamamos deve sempre aparecer seguida de vírgula ou entre vírgulas. Insira a vírgula que falta no caso da carta.

R: _____

8- Mesmo tendo sido utilizada a vírgula ao chamar o nome do destinatário no e-mail e na carta, o primeiro parágrafo começa com letra maiúscula. O mesmo não ocorre em frases. Observe.



<https://www.tecmundo.com.br/whatsapp/85019-31-conversas-mostram-que-mae-deve-whatsapp.htm>. Acesso em 18/07/2017.

a- Em qual frase da primeira imagem a vírgula foi usada após chamar pelo nome da pessoa para quem a mensagem foi enviada? Copie.

R: _____

b- Na segunda imagem, por que a vírgula aparece depois da palavra “Gente,?”

R: _____

Construindo a regra...

Então, sobre o uso da vírgula podemos concluir que _____

14- Faça a leitura da tirinha a seguir.



1- O que Mafalda faz abaixada ao chão?

R: _____

2- No primeiro quadrinho há a informação de para quem Mafalda escreve. Quem é?

R: _____

3- As reticências foram utilizadas nos quadrinhos para:

- (a) marcar a continuação do texto de Mafalda nos quadrinhos.
- (b) finalizar o texto de Mafalda nos quadrinhos.

4- Reescreva o texto de Mafalda fazendo as adequações necessárias em relação ao uso da pontuação, parágrafo e letra maiúscula.

Aluno (a): _____ Turma: _____ Data: _____

1- O poema a seguir é de Carlos Drummond de Andrade. Faça a leitura.

Sociedade

O homem disse para o amigo:

- Breve irei a tua casa
e levarei minha mulher.

O amigo enfeitou a casa
e quando o homem chegou com a mulher,
soltou uma dúzia de foguetes.

O homem comeu e bebeu.
A mulher bebeu e cantou.
Os dois dançaram.
O amigo estava muito satisfeito.

Quando foi a hora de sair,
o amigo disse para o homem:
- Breve irei a tua casa.
E apertou a mão dos dois.

No caminho o homem resmungava:
- Ora essa, era o que faltava.
E a mulher ajunta: - Que idiota.

- A casa é um ninho de pulgas.
- Reparaste o bife queimado?
O piano ruim e a comida pouca.

E todas as quintas-feiras
eles voltavam à casa do amigo
que ainda não pôde retribuir a visita.

Carlos Drummond de Andrade

<https://www.pensador.com/frase/MTE2MTE3Ng/>. Acesso em 18/07/2017.

a- O poema trata sobre uma situação imaginária ou uma situação da vida cotidiana?
Explique.

R: _____

b- Após a leitura, justifique o título.

R: _____
