

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CEDU- CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Bruna Lays Alencar Brandão**

**A importância do ensino da pontuação nas séries iniciais: fundamentos para  
a compreensão e expressão escrita**

**Maceió- AL**

**2023**

**Bruna Lays Alencar Brandão**

**A importância do ensino da pontuação nas séries iniciais: fundamentos  
para a compreensão e expressão escrita**

Dissertação de mestrado  
apresentada ao programa de pós-  
graduação em Educação da  
Universidade Federal de Alagoas.  
Área de Concentração: Educação e  
Linguagem, sob a orientação do  
Prof. Dr. Eduardo Calil de Oliveira.

**Maceió- AL**

**2023**

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

B821i Brandão, Bruna Lays Alencar.

A importância do ensino da pontuação nas séries iniciais : fundamentos para a compreensão e expressão escrita / Bruna Lays Alencar Brandão. – 2023.

65 f. : il.

Orientador: Eduardo Calil de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 64-65.

1. Pontuação. 2. Ensino. 3. Textos. I. Título.

CDU: 003.086



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A importância do ensino da pontuação nas séries iniciais: fundamentos para a  
compreensão e expressão escrita

## BRUNA LAYS ALENCAR BRANDÃO

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e  
aprovada em 27 de julho de 2023.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **EDUARDO CALIL DE OLIVEIRA**  
Data: 31/10/2023 11:07:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Eduardo Calil De Oliveira, Universidade Federal de Alagoas Orientador

Documento assinado digitalmente  
 **YANA LISS SOARES GOMES**  
Data: 31/10/2023 09:52:27-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Yana Liss Soares Gomes, Universidade Federal de Alagoas Avaliadora  
Interna

Documento assinado digitalmente  
 **ADNA DE ALMEIDA LOPES**  
Data: 30/10/2023 19:05:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes, Universidade Federal de Alagoas

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois, sem Ele, não teria conseguido chegar até aqui. Agradeço à minha família, meu pai Gilmar, minha mãe Latércia e minha irmã Amanda por serem meu alicerce, minha fonte de inspiração para continuar lutando por meus sonhos. Ao meu esposo Thiago por todo apoio, escuta nos momentos de angústia, pelas correções, por sempre falar que sou capaz. Também agradeço à minha cachorrinha Malu, por ser minha companheira nos momentos de solidão. Eu amo vocês!

Aos meus amigos e familiares que entenderam o meu processo e me fortaleceram. Muito obrigada!

Ao meu orientador Eduardo Calil, pela paciência e oportunidade em trilhar novos conhecimentos. Aos membros da banca, pela colaboração e correções enriquecedoras. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-CEDU) por cada aula e cada experiência compartilhada nas aulas remotas.

Obrigada a cada um.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga os métodos de ensino entre pesquisadores e professores brasileiros ao ensinar a pontuação nos anos iniciais em escolas públicas e privadas. O objetivo principal foi revisar a literatura brasileira acerca da pontuação em contexto escolar de aprendizagem inicial da língua escrita. Para observar em quais critérios os pesquisadores se basearam em suas pesquisas, foi feito um recorte temporal dos últimos 20 anos (2000 a 2020) dos principais autores dessa época, tendo como apoio teórico autores que traçam uma linha histórica e conceitual acerca do surgimento da pontuação até os dias atuais. Esta investigação tem como aporte teórico apenas pesquisadores brasileiros, por acreditarmos que este tema seja relevante tanto para a pesquisa acadêmica, quanto para os professores em formação. Esta investigação se apoiou em artigos de revistas eletrônicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Para as discussões teóricas, consideram-se autores como Rocha (1997), que destaca o surgimento tardio dos sinais de pontuação e as incertezas em sua evolução histórica. Em Leal e Guimarães (1999), tentamos compreender os principais desafios que os professores dos anos iniciais possuem quanto ao ensino da pontuação, pois as autoras esclarecem que os professores não dominam as regras normativas e a prática das atividades são construídas em sentenças isoladas. Ao passo que o ensino da pontuação se modifica, Vieira (2012) apresenta em seu trabalho a percepção que as crianças trazem em seus textos através de questionamentos e diálogos durante as atividades de escrita. Em Dahlet (2002) e Saleh (2017), a pontuação enunciativa e a configuração das narrativas em notícias infantis é um estudo que tem como base o discurso na construção dos efeitos de sentido no processo de aquisição da linguagem. Em Chacon (2003), a oralidade e letramento na construção da pontuação fazem parte desde os gêneros textuais específicos até em produções escritas do dia a dia das crianças. Espera-se que esta pesquisa venha contribuir para o ensino da pontuação em diferentes níveis escolares dos anos iniciais, e que as metodologias apresentadas contribuam com a aprendizagem dos alunos, desvelando a importância no domínio e reflexão dos usos e funções que os sinais exercem em cada gênero específico. É importante salientar que, nas análises feitas, os autores mencionados nesta pesquisa enfatizam que texto e pontuação caminham do mesmo lado e sua função maior é fazer enxergar, através dos ensinamentos dos professores em sala, a pontuação como marca visível ao texto. Ao passo que a sociedade evolui, ensinar a criança a refletir e construir seus próprios textos e a pontuar fará com que os alunos sejam seus próprios autores, impulsionando os discentes à criticidade e ao domínio das normas gramaticais aprendidas em sala de aula.

**Palavras-Chave:** Pontuação; Ensino; Texto.

## ABSTRACT

This research investigates teaching methods among Brazilian researchers and teachers when teaching punctuation in the early years of public and private schools. The main objective was to review Brazilian literature on punctuation in the context of initial learning of written language in schools. In order to observe the criteria on which researchers based their research, a temporal cut was made of the last 20 years (2000 to 2020) focusing on the main authors of that period, with theoretical support from authors who trace a historical and conceptual line regarding the emergence of punctuation up to the present day. This investigation is based solely on Brazilian researchers, as we believe that this topic is relevant both for academic research and for teachers in training. This research relied on articles from electronic journals, master's dissertations, and doctoral theses. For theoretical discussions, authors such as Rocha (1997) are considered, highlighting the late emergence of punctuation marks and uncertainties in their historical evolution. In Leal and Guimarães (1999), an attempt is made to understand the main challenges that early years teachers face in teaching punctuation, as the authors clarify that teachers do not master the normative rules and that practice activities are constructed in isolated sentences. As punctuation teaching evolves, authors like Vieira (2012) present in their work the perception that children bring to their texts through questioning and dialogue during writing activities. In Dahlet (2002) and Saleh (2017), enunciative punctuation and the configuration of narratives in children's news are studied, based on discourse in the construction of meaning effects in the language acquisition process. In Chacon (2003), orality and literacy in the construction of punctuation are part of specific textual genres and in the everyday written productions of children. It is expected that this research will contribute to the teaching of punctuation at different school levels in the early years, and that the presented methodologies will contribute to the students' learning, revealing the importance of mastering and reflecting on the uses and functions that punctuation marks have in each specific genre. It is important to emphasize that in the analyses conducted, the authors of this research emphasize that text and punctuation go hand in hand, and their main function is to make visible, through the teachers' teachings in the classroom, punctuation as a visible mark in the text. As society evolves, teaching children to reflect on and construct their own texts and punctuate them will empower students to become their own authors, fostering critical thinking and mastery of the grammar rules learned in the classroom.

**Keywords:** Punctuation; Teaching; Text.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL SOBRE O ENSINO DA PONTUAÇÃO NO BRASIL.....</b>   | <b>13</b> |
| 2.1 Aspectos históricos sobre o surgimento da pontuação no texto .....   | 13        |
| 2.2 Aquisição da escrita: linguagem escrita e pontuação .....  | 16        |
| 2.3 Produção escrita e pontuação na sala de aula .....   | 20        |
| 2.4 Ensino da pontuação enunciativa em produções textuais .....  | 24        |
| 2.5 Ensino e Pontuação: elementos fundamentais nas produções escritas .....  | 27        |
| 2.6 Ensino da pontuação de acordo com a BNCC: promovendo a comunicação efetiva .....   | 31        |
| 2.7 Formação de professores no ensino da pontuação e a BNCC .....  | 32        |
| 2.8 A importância do hábito da leitura e a pontuação: compreendendo o texto.....   | 34        |
| 2.9 Escrita e pontuação nos anos iniciais: a base para comunicadores competentes.....  | 36        |
| <b>3 METODOLOGIA.....</b>  | <b>42</b> |
| <b>4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS .....</b>  | <b>44</b> |
| 4.1 A pontuação em gêneros textuais distintos nos estudos de Chacon (2003).....  | 44        |
| 4.2 O ponto e a vírgula como principais sinais de pontuação em gêneros textuais diversos nos estudos de Silva (2010).....      | 48        |
| 4.3 A pesquisa de Vieira (2012): o ensino da vírgula no Conto “OChapeuzinho Vermelho” .....                                    | 51        |
| 4.4 A investigação de Saleh (2017): a pontuação enunciativa nos gêneros notícia, relato de experiência em diário e conto ..... | 54        |
| 4.5 O emprego do hífen e sua função através de produções textuais nos estudos de Capristano & Notari (2017) .....              | 56        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>60</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>64</b> |

## INTRODUÇÃO

No mundo em que vivemos, a escrita se apresenta em diversas situações, seja em contexto escolar, familiar ou na internet. As práticas de escrita nos possibilitam desenvolver habilidades e competências em contato entre o sujeito e a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente em distintas formas de uso no cotidiano. Entender que o ensino das marcas de pontuação contribui para a produção de um bom texto é possibilitar aos alunos das séries iniciais a reflexão sobre a organização para conseguir alcançar os objetivos comunicativos.

Este estudo pretende refletir sobre o ensino da pontuação nos anos iniciais através de estudos de pesquisadores no Brasil, em Língua Portuguesa, buscando identificar situações cotidianas em sala de aula sobre as metodologias abordadas pelos professores durante produções escritas. Pesquisar sobre o ensino da pontuação no Brasil é repensar e criar estratégias para que os sinais de pontuação sejam marcas visíveis e não assumam papéis secundários durante a construção da escrita, que tem, por fator fundamental, trazer sentido ao texto.

Essas questões iniciais foram o ponto de partida para a realização deste trabalho de pesquisa tendo como objetivo geral analisar como se dá o ensino da pontuação nas turmas do 1º aos 5º anos do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos foram: observar quais métodos de ensino os professores aplicam durante produções escritas dos seus alunos e quais os tipos de atividades propostas em sala; verificar de que maneira os professores e pesquisadores coletam os dados para análise; e, por fim, apresentar quais os sinais de pontuação mais recorrentes nas produções escritas em língua portuguesa dos alunos.

O ensino da pontuação é relevante em todas as etapas da educação básica, pois refletir sobre as situações de ensino é ter um olhar atento durante a construção do planejamento das sequências didáticas que envolvem elaboração das ideias entre pesquisador e professor e a participação na construção dos saberes entre professor e aluno. Por fim, é perceber que o ensino da pontuação não deve ser visto pela ótica da memorização, mas sim como um sistema linguístico que faz parte da textualidade.

Frisamos a importância de se desenvolver o ensino da pontuação em todas as séries, principalmente, nas séries iniciais por se tratar de um conteúdo que requer compreensão e que possa ser entendido logo no início da escolarização para não haver problemas futuros durante as produções escritas. Para o domínio

do conteúdo da pontuação, é necessário que o professor elabore instrumentos de ensino que deem conta dos diferentes aspectos na construção do conhecimento do conteúdo em sala, pois alguns materiais elaborados pelos professores ainda apresentam propostas de ensino da pontuação de maneira fragmentada e sem muitas reflexões.

O ensino da pontuação, de acordo com Rocha (1997), era realizado a partir de exercícios com frases isoladas e pequenos textos que não proporcionavam uma análise profunda da própria função no texto. Na atualidade, professores e pesquisadores se utilizam de metodologias que podem proporcionar ao aluno reflexão e domínio da escrita em gêneros e atividades contextualizadas.

Outro fator pertinente é que, com todas as amostras desta pesquisa, o professor dos anos iniciais poderá contar com o aporte teórico e sequências didáticas que facilitarão o ensino dos alunos para compreender melhor as marcas de pontuação. O intuito é contribuir para a formação dos futuros professores que conhecerão metodologias facilitadoras para o conhecimento dos seus alunos e a importância que cada sinal compõe em um texto.

Os professores de língua portuguesa nas séries iniciais devem solucionar os problemas do emprego inadequado dos sinais de pontuação em textos escritos por estudantes iniciantes, com propostas metodológicas de ensino eficientes. É importante que os estudantes aprendam a funcionalidade de cada sinal, empregando-o com eficiência nos textos produzidos ao longo da vida pessoal e escolar.

O presente estudo propõe discussões teóricas sobre o ensino da pontuação como língua materna através da leitura, produção textual e análise linguística, objetivando preparar os alunos para atuarem em diferentes práticas de produções escritas. Destaca-se, também, a importância desta pesquisa para um estudo aprofundado acerca da temática do ensino e a metodologia utilizada pelos professores sobre os sinais de pontuação, revelando os aspectos do surgimento da pontuação, a função que as marcas atribuem ao texto e a empregabilidade adequada.

O levantamento dos dados foi realizado por meio do Laboratório de Manuscrito Escolar, que contém produções acadêmicas de autores brasileiros, como também produções de artigos, dissertações e teses de alunos que fazem parte de mestrado e doutorado. Este repertório de trabalhos acadêmicos faz parte

de universidades federais brasileiras, produzidos nas últimas duas décadas (2000 a 2020). Vale ressaltar que a pontuação está diretamente ligada à produção escrita, pois uma interage com a outra, para que ambas produzam efeitos de sentido. Esta pesquisa é relevante por trazer conceitos e autores que abordam a pontuação em diferentes momentos da história, por apresentar metodologias de ensino que garantam a aprendizagem do aluno e o reconhecimento das marcas de pontuação em diferentes gêneros textuais e situações cotidianas.

A investigação também aborda o passo a passo de sequências didáticas em contexto de sala de aula, inclusive, em produções escritas em cenário familiar, pois acreditamos que, quando a criança é acompanhada pelos pais ou responsáveis, facilita-se a compreensão que cada sinal constitui em um texto. Além disso, nosso trabalho expõe em cada sequência didática os sinais mais frequentes em cada atividade abordada, desde gêneros textuais até produções escritas do dia a dia das crianças.

Os métodos de ensino da pontuação constituem uma atividade que exige do professor conhecimentos relacionados à gramática, aos domínios dos gêneros textuais distintos, a propostas de ensino sobre o cotidiano dos alunos e, o principal, ajuda a perceber o que os alunos pensam e sabem sobre a pontuação que usam.

Desse modo, entendemos que o tema em questão é importante, já que motiva reflexões úteis para propostas em prol da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos sinais de pontuação nas séries iniciais. A fundamentação desta pesquisa traz as reflexões sobre o ensino da língua portuguesa feita por autores como Vieira (2012), que traz à tona a importância de entender o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam.

Em Silva (2010), a pontuação é analisada através das produções escritas em diferentes gêneros textuais com base no nível escolar e conhecimento adquirido de forma coletiva, estimulando o interesse e segurança em dominar a estrutura de cada gênero em sua especificidade. Autores como Dahlet (2002) e Saleh (2017) trazem para as discussões a pontuação enunciativa em diferentes contextos em sala de aula, pois elas advertem que este tipo de pontuação deve ser levado em consideração por trazer ao texto o peso na informação, com função expressiva, mesmo não fazendo parte da gramática normativa.

Reflexões realizadas por Sancin (2021) explicam que a implicação nos vários dizeres institucionalizados sobre a pontuação e o quanto o que é dito pode

levar à incompreensão da função que a pontuação exerce sobre o texto faz com que a pontuação, por vezes, não seja ensinada de acordo com os dizeres técnicos das normas gramaticais, levando as crianças a não saber falar a nomenclatura adequada de cada sinal específico. É importante que os professores ensinem adequadamente o nome para cada sinal referido de acordo com as normas gramaticais.

Para Chacon (2003) e Gozzi (2017), a pontuação é percebida pelo viés da oralidade e letramento, pois a criança entende a pontuação em diversos espaços, sejam eles na escola, na comunidade, nos meios de comunicação e nas redes sociais, por se tratar de contextos em que a criança adquire o saber de forma implícita. Fazer perceber o quanto o ensino da pontuação mudou ao longo dos tempos é entender que a pontuação está nos domínios do texto e que ambos, pontuação e produções escritas, são parceiros que evidenciam e trazem significados ao escrever.

Na primeira parte da dissertação, iremos discorrer acerca da aquisição da escrita e os fundamentos históricos da pontuação. Portanto, a fundamentação teórica que corresponde ao primeiro capítulo traz autores de momentos históricos distintos que discutem sobre a pontuação, seu conceito, seu surgimento, sua aplicabilidade no texto e como a pontuação é ensinada dentro das escolas.

Partindo desse entendimento, na segunda parte da pesquisa, serão abordados os métodos: coleta de dados, quais os motivos que levaram esta pesquisa a ser de caráter bibliográfico e quais métodos de ensino foram selecionados pelos professores e pesquisadores sobre a pontuação que as crianças usam nos textos. Por fim, a análise e interpretação dos dados e os resultados encontrados evidenciaram a importância em conduzir o ensino da pontuação em diferentes atividades que garantem a compreensão que cada sinal compõe nos tipos de gêneros específicos.

A seguir, será apresentado o primeiro capítulo, que tem por função conduzir o leitor a entender o que os pesquisadores brasileiros sabem e pesquisam sobre a pontuação no Brasil.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO E CONCEITUAL SOBRE O ENSINO DA PONTUAÇÃO NO BRASIL**

### **2.1 Aspectos históricos sobre o surgimento da pontuação no texto**

A pontuação é um elemento fundamental na escrita e seu surgimento, segundo Rocha (1997), remonta aos primórdios da civilização. Antes do desenvolvimento da pontuação, a escrita era uma sequência contínua de palavras e letras, sem qualquer separação e organização. Esse método, segundo Rocha (1998), dificultava a leitura e a compreensão dos textos, tornando-os confusos e ambíguos.

Foi apenas com o desenvolvimento da escrita alfabética, por volta do século VII a.C., que surgiram os primeiros sinais diacríticos, dotando a escrita de maior clareza e precisão. Esses sinais, para Daleht (2006), eram usados para separar palavras e frases, bem como para indicar pausas na leitura. No entanto a verdadeira pontuação, como é conhecida hoje, surgiu mais tarde, com a influência da literatura greco-romana.

Foi na Grécia Antiga, de acordo com os estudos de Rocha (1998), que se estabeleceu o uso de pontos colocados no final das frases para indicar seu término. Aristófanos de Bizâncio, um grande gramático e bibliotecário do terceiro século a.C., foi um dos primeiros a teorizar sobre a pontuação, estabelecendo regras para o uso de pontos e símbolos semelhantes.

No Império Romano, houve uma evolução significativa na pontuação. Baseando-se no trabalho dos gregos, destacaram-se autores como Terêncio Varrão e Aelius Donatus, que, de acordo com Rocha (1998), criaram regras mais detalhadas para o uso da pontuação, incluindo a introdução das vírgulas e pontos de interrogação.

Essas regras, de acordo com os estudos de Rocha (1998), foram refinadas ao longo dos séculos, com contribuições de estudiosos e escritores da Idade Média e do Renascimento. A partir do século XVIII, a pontuação<sup>1</sup> passou a ser formalizada em gramáticas e manuais de estilo, tornando-se uma parte essencial

---

<sup>1</sup> A pontuação passou por um longo caminho de evolução ao longo dos séculos, desde a Grécia Antiga até os dias atuais. Sua importância na escrita é inegável, permitindo melhor compreensão e interpretação dos textos, além de conferir-lhes um grau de organização e fluidez que facilita a leitura.

da escrita. Até hoje, a pontuação continua a ser uma ferramenta indispensável na comunicação. Ela desempenha uma variedade de funções, como a indicação de pausas, a organização lógica e a ênfase em determinadas partes do texto. É uma maneira de tornar a escrita clara, coerente e compreensível pelos leitores.

A pontuação é um conteúdo complexo e ainda pouco investigado. Observa-se que essa complexidade surge não apenas pela existência de muitos sinais, mas pela forma de utilizar as marcas de pontuação no texto. Os sinais de pontuação são estudados sob as formas sincrônicas e diacrônicas, nos assegurando no entendimento do desenvolvimento ou do uso em diferentes perspectivas.

Nos estudos de Rocha (1997), os sinais de pontuação têm sua origem para indicar pausas na respiração, necessárias para textos sagrados da época, contatando ao período da Antiguidade Clássica. Segundo os seus estudos, essa civilização entendia que o texto era a representação da fala, tendo a oralização como o principal recurso da escrita.

Os estudos sobre a história da pontuação perpassam por épocas e civilizações distintas, apresentando aspectos e características coincidentes, mas, por vezes, distintos. Na primeira fase que datou do século XVI, segundo Dahlet (2007), a função das marcas de pontuação existentes à época estava relacionada ao oral, indicando pausas na respiração. Segundo Rocha (1998), “a pontuação se concretiza no texto e, assim, coube aos gramáticos da época elaborar e unificar as regras da pontuação”.

Na Idade Média, todo texto era construído sem nenhuma existência das normas. O escrevente produzia seu texto com mecanismos optativos da pontuação. De acordo com Rocha (1998),

“a ausência de normatividade que envolve a pontuação, provocando enorme flutuação no uso de alguns sinais, não decorre apenas de sua ambiguidade natural ser um sistema plantado na confluência da fala e da escrita”. (Rocha, 1998, p. 21)

O texto era construído com variantes acidentais, isto é, o autor definia o seu texto para que, em seguida, a pontuação fosse definida.

O surgimento da imprensa, segundo Rocha (1998), foi uma significativa invenção para o estabelecimento da utilização da pontuação na escrita, pois fez a

sociedade da época e futuras gerações perceberem uma gama de conhecimentos que estava apenas restrita a uma pequena parcela de pessoas.

A invenção da pontuação surge de forma tardia, sem sua existência durante séculos nos textos escritos. O exercício da leitura em voz alta e as pausas para respirar eram comuns para a mínima camada social que possuía acesso aos textos escritos. Na antiguidade, só tinham acesso aos textos o leitor/orador, uma vez que o leitor sabia conduzir o texto de forma clara para quem estivesse escutando e o escrevente tinha como função apenas criar o texto.

É na Idade Média que a pontuação aparece durante o surgimento da imprensa, que corresponde ao período do século XV para o século XVI. É assim que, de fato, a pontuação se difunde como uso obrigatório na escrita. Com o aumento dos leitores, devido às produções de livros em larga escala, novas práticas de leitura e escrita surgem. Para Dahlet (2006):

Foi sob o efeito da imprensa que a pontuação veio se formalizando, se regulando. Entretanto, esse longo trabalho de racionalização e de regulamento do emprego dos sinais conheceu seu auge no século XIX, sob o efeito de dois fenômenos principalmente. Em primeiro lugar, reinava uma certa anarquia no modo como os editores pontuavam os textos dos autores que publicavam, enquanto o setor de difusão editorial e jornalística se desenvolvia de maneira exponencial. Em segundo lugar, a escola, obrigatória a partir do fim do século XIX (em 1880, na França), começou a formar leitores em massa. Nesse contexto geral, uma maior racionalização da pontuação se tornou urgente e crucial (Dahlet, 2006, p. 293).

A leitura em voz alta enquanto valor social entra em desuso, pois o surgimento da gramática e o acesso aos textos antes visto apenas por uma parcela da sociedade ganham espaço com as produções em larga escala, aumentando o número de leitores e diminuindo a prática da leitura em voz alta.

Durante o século XIX, a pontuação servia para demarcar a oralidade, pois, de acordo com Rocha (1998), eram encontrados problemas de violações gramaticais, como por exemplo, o uso da vírgula ao separar sujeito e predicado. Ao aprender a pontuar um texto, todo escrevente deve obter os conhecimentos necessários para resolver os conflitos entre entonação e os aspectos gramaticais. Desde então, Rocha (1998) adverte que “nem sempre a prosódia da fala ou a voz interior que guia o redator coincide com as prescrições gramaticais, caso em que até mesmo redatores proficientes tropeçam na pontuação”.

Nos estudos de Rocha (1998), a pontuação é um conjunto de marcas gráficas que faz parte da evolução histórica, possibilitando a interpretação e legibilidade dos textos escritos na modernidade. Pontuar um texto é resultado da medição e posicionamento intencionados entre o autor e o leitor do texto, ou seja, quem pontua um texto deve cumprir com a exigência de um desdobramento, pois deve se colocar no lugar do leitor, sem abandonar o lugar de escritor.

As marcas de pontuação não devem ser entendidas sem relacioná-las com as características dos textos, pois possuem significados que organizam textos específicos com intenções comunicativas particulares, uma vez que se mostre inseparável das próprias normas de cada gênero do discurso com base em seu público (Dahlet, 2006).

A história da pontuação passou por diversas mudanças, desde a sua ausência até o seu surgimento através da larga escala de textos com o surgimento da imprensa. Dessa forma, os primeiros manuscritos não possuíam separação entre as palavras. A pontuação tem grande valor nos letramentos, pois contribui para a organização do texto, trazendo sentido por meio da leitura. É através da leitura que o leitor terá acesso à informação e, com isso, é importante que o texto esteja pontuado adequadamente para que seja entendido. A seguir, serão apresentados os principais conceitos sobre a aquisição da escrita e pontuação.

## **2. 2 Aquisição da escrita: linguagem escrita e pontuação**

A aquisição da pontuação é considerada como uma aprendizagem em desenvolvimento do princípio ao fim, dentro do contexto escolar. Nos anos iniciais, a escola é o espaço que leva as crianças a se apropriar dos usos sociais dos signos da pontuação na produção e compreensão dos textos em distintos gêneros e temas do cotidiano, colocando em jogo a diversidade de situações comunicativas. Assim, de acordo com Gozzi (2017):

A concepção de língua como objeto dialógico, as diretrizes de ensino fincadas na aproximação entre a escola e a vida e, finalmente, a compreensão de que as interações em sala de aula devem balizar as práticas pedagógicas criam um panorama no qual se justifica aprender a pontuar não como recurso acessório da produção textual, mas como possibilidade de formar escritores efetivos. Em outras palavras, não se trata de aprender a pontuar um texto como uma estratégia acessória, balizada por regras independentes do que se quer dizer e de como se quer dizer, mas de apropriar da pontuação como um recurso a serviço da própria natureza comunicativa da escrita, isto é, da construção discursiva que organiza o texto (Gozzi, 2017, p. 28).

A escola funciona como um espaço de interação, no qual professores e alunos constroem em parceria as ideias que serão elaboradas dentro do texto. O texto é um objeto que é confeccionado através do confronto e diálogo para compor novos contextos e sentidos. Toda produção escrita é pensada através de outras histórias, através das habilidades linguísticas que envolvem compreender e intervir no mundo, para que os alunos possam ser sujeitos capazes de produzir as suas próprias histórias.

Sabemos que as crianças pensam e visualizam a pontuação bem antes de chegar à escola, devido aos primeiros contatos que têm com este recurso através da diversidade de textos que circulam na imprensa, nos contextos digitais e em contextos extraescolares. De acordo com Gozzi (2017):

É fundamental reconhecer que a escola, além da socialização e de outras funções de grande valor na formação de uma criança, tem a legitimada tarefa de sistematizar e ampliar os conhecimentos que as crianças já trazem de seu mundo. É preciso reconhecer, também, que é na escola que a criança tem a oportunidade de novas descobertas, novos desafios, novos conhecimentos. A escola continua sendo um local privilegiado de aprendizagens (Gozzi, 2017, p. 23).

Cada criança traz para a escola ensinamentos dos próprios letramentos das vivências em contato com a família e das exposições em diferentes suportes que antecedem à escola. É através dessas experiências, vividas em contexto não formal, que os estudantes são capazes de criar hipóteses e buscar compreender o mundo que os cercam e a escola é um dos mecanismos facilitadores para os conhecimentos no processo de leitura e escrita em seus diversos usos da língua materna.

Gozzi (2017) reafirma que a escola está presente em todos os espaços sociais e que tem grande valor na formação da criança. É importante consolidar o ensino da língua portuguesa através de três eixos: leitura, produção textual e análise linguística, justificando a capacidade de refletir sobre o contexto das práticas sociais comunicativas, pois a língua é um lugar de interação humana, não é neutra.

Em um mundo letrado, saber ler, escrever e comunicar-se é fazer uso da língua com propriedade, pois dominar estes sistemas vai além dos muros da escola, visto que a escrita faz parte do exercício em suas múltiplas possibilidades, especialmente na construção dos sentidos e dos usos dos sinais de pontuação.

Segundo Gozzi (2017):

À escola cabe, então, como base nos conhecimentos linguísticos já adquiridos pelo aluno, ampliar as habilidades e as competências dele, fazendo com que possa, além de ler e escrever, analisar e fazer reflexões sobre a língua que se escreve. Para isso, é preciso, dentre outras possibilidades, oferecer oportunidades de conhecer e fazer uso de diferentes recursos que a língua materna nos oferece para não só resolver os obstáculos que vão aparecendo na construção ou na interpretação de textos, como também viabilizar produções pessoais expressivas e autônomas (Gozzi, 2017, p. 20).

Não basta ensinar a criança a ler e escrever. De acordo com Gozzi (2017), é necessário criar mecanismos facilitadores para interpretar a língua materna em diferentes instâncias, que vão desde a interpretação dos textos prescritos em sala de aula até as situações de produções do dia a dia. A escola deve optar por um ensino à luz da reflexão e contextualização em atividades que ativem um processo gradativo durante os anos iniciais, para que o ensino da aquisição da língua escrita forme sujeitos leitores, escritores ao longo da escolaridade, utilizando o sistema de pontuação como parte integrante da língua escrita na organização textual.

Em Soncin (2021), a pontuação é um sistema complexo que deve ser entendido e aplicado de acordo com as regras estabelecidas pela gramática e esta heterogeneidade é evidenciada através da complexidade em entender e aplicar ao texto a sua função. Nas reflexões de Soncin (2021), ainda há escreventes que relatam incompreensão ou insegurança sobre como e quando pontuar um texto em contexto de ensino e aprendizagem, por se tratar de um objeto complexo ao sistematizar e descrever o seu funcionamento em produções escritas, especificamente, em contexto escolar.

Nos estudos de Soncin (2021), a autora apresenta quatro versões distintas sobre a pontuação: recurso gráfico, recurso prosódico, mecanismos para fins de legibilidade e marca enunciativa. O recurso gráfico tem por responsabilidade estabelecer a coesão e a coerência, trazer sentido e visualizar o espaço que a pontuação ocupa no texto pois, de acordo com Soncin (2021), “os sinais de pontuação são sinais visíveis captados pelo olho; a escrita é, antes de tudo, um espaço gráfico bidimensional e não pode ser confundido com o oral”.

A escrita e a pontuação são aspectos inseparáveis e inegociáveis na língua, pois há uma homogeneidade quando se trata da sua função à medida que são atribuídas regras sintáticas, fixas e invariáveis, que regulam os usos e os sinais padronizados ao texto, mesmo que as regras variem ao longo do tempo.

Em se tratando do recurso prosódico, Soncin (2021) alega que, com base em estudos com aspectos “fonocentristas”, a pontuação já foi considerada com traços e características da fala, característica esta que remete à antiguidade. Segundo Soncin (2021):

Desse ponto de vista, a escrita consiste em um meio de representar aspectos da fala, ou seja, acredita-se que é possível transpor aspectos de natureza física e fisiológica para o material gráfico. Surge essa ideia quando se observa, na Antiguidade, a necessidade de registrar textos orais, tradicionalmente lidos em voz alta, em textos escritos, como forma de preservar historicamente e estender às demais gerações o acesso aos textos orais (Soncin, 2021, p. 498).

Na terceira versão, Soncin (2021) menciona em sua investigação os mecanismos de legibilidade, que são marcas de pontuação que trazem clareza ao tornar a escrita legível. Com isso, os mecanismos da pontuação são ferramentas para evitar a ambiguidade e fazer com que o leitor seja guiado em direção à leitura esperada do texto. As marcas de pontuação são instruções que servem para decodificar e bloquear riscos de duplo sentido. Segundo a autora:

Assim, ao se considerar a existência de um sentido pré-estabelecido, o papel do interlocutor fica restrito ao de decodificar informações já definidas pelo escritor e, para tanto, deve guiar-se pelos usos dos sinais de pontuação de um texto a fim de alcançar a leitura esperada. Daí, a importância de o leitor dominar o sistema de pontuação – entendido como código compartilhado com o escritor (Soncin, 2021, p. 501).

Por fim, Soncin (2021) traz a última versão que compreende a marca enunciativa, pois, segundo ela, a pontuação produz efeitos de sentidos entre sujeitos ao produzir os textos e pontuá-los, permitindo uma abertura ao aspecto processual da escrita entre o eu e o outro. Trazendo para o contexto de sala de aula, os alunos são peças fundamentais na construção das ideias e é por meio da pontuação que vemos como as crianças se sobressaem sobre a linguagem em diferentes contextos de produções escritas.

A pontuação são marcas visíveis que fazem parte da estrutura do texto. Cada sinal direciona o escritor na construção dos sentidos e leva o leitor a entender o que está sendo dito. Soncin (2021) afirma que pontuar textos faz parte da construção entre o sujeito e as práticas estabelecidas pela escola. Quanto mais se pontua um texto, maior será a visibilidade e domínio das regras específicas dos sinais. Junto com as produções escritas, as crianças exploram as propriedades da linguagem, questionando a sua natureza, construindo hipóteses e trazendo conclusões em suas investigações no processo de aquisição da pontuação.

O confronto com as informações encontradas no texto é acrescido ou substituído conforme o domínio da escrita e suas regras. Durante a construção textual, pensar em pontuação, sistema este que complementa a escrita alfabética, é entender quais saberes explícitos as crianças têm sobre as marcas de pontuação ao serem questionadas nas atividades desenvolvidas em sala.

De acordo com Soncin (2021), pontuar um texto é procurar solucionar os problemas advindos durante a construção das ideias, através de situações de trabalho colaborativo, justificando e discutindo as razões para as alterações feitas e os critérios selecionados para o uso ou não das marcas de pontuação dentro do texto, identificando os diferentes níveis de elaboração.

O reconhecimento da pontuação no texto aumenta ao passo das interferências do professor, conduzindo o seu aluno a identificar as diferentes marcas desde regras simples às mais complexas, ao ponto que, com atividades e explicações que levem o aluno a refletir sobre a função que a pontuação exerce em cada gênero específico, maior será a facilidade em conduzir o texto. No próximo tópico, serão abordadas questões que envolvem a produção escrita na sala da aula e a importância da pontuação.

### **2.3 Produção escrita e pontuação na sala de aula**

Segundo estudos de Vieira (2012), as crianças sentem mais facilidade em pontuar ao invés de fazer correções dos sinais em atividades produzidas em sala, pois isto requer conhecimento das regras da pontuação. O surgimento dos sinais torna-se mais comum quando se trata principalmente do ponto final ou da vírgula, já que as regras do ponto são mais simples de aprender. A vírgula, por sua vez, é um sinal comum aos variados tipos de texto, mesmo tendo um leque maior em regras específicas, o que aumenta sua visibilidade na hora de pontuar e produzir um texto.

Quanto maior a familiaridade entre os sinais de pontuação nos textos, maior será o contato da criança nas produções escritas e quanto maior for a postura indagatória do professor/pesquisador, melhor será a compreensão dos usos dos sinais em textos distintos. De acordo com Vieira (2012), os problemas da pontuação devem ser solucionados através de situações de trabalho colaborativo entre professor e aluno, para que se possam entender as alterações feitas dos

sinais durante as produções de texto, analisando as respostas e confrontando com os procedimentos de revisão para identificar os diferentes níveis de elaboração.

Enquanto a criança escreve, o processo de investigação vai desde questionamentos feitos na construção das respostas até a recapitulação das regras usuais dos sinais. Com isso, a criança é estimulada a questionar-se sobre o conhecimento adquirido durante o conteúdo administrado em sala e torna-se consciente das funções estabelecidas entre texto e pontuação.

Para Gozzi (2017), a metalinguística é um comportamento que gera consciência do papel que a pontuação exerce sobre o texto, o que leva a criança a ter noção diante dos domínios das marcas de pontuação, identificando os sinais específicos em cada gênero textual. Nas reflexões de Gozzi (2017), a criança consegue explicar as dificuldades em pontuar um texto, mesmo tendo consciência das suas limitações em atividades de pontuação, principalmente nos 1º e 2º anos.

Vieira (2012) aponta que, à medida que aumenta o nível escolar das crianças, a habilidade de pontuar se torna recorrente. Enquanto estão no primeiro ano, as crianças fazem poucas alterações e começam a focalizar a pontuação, expandindo-se no segundo e no terceiro ano, quando já são capazes de revisar a pontuação nos textos.

A habilidade de revisar cresce com a idade e com a escolaridade. Com isso, ainda que as crianças não consigam verbalizar adequadamente os conceitos sobre os sinais, mesmo assim, detêm um conhecimento lógico e criativo quando lidam com os problemas da pontuação, recorrendo às pistas que podem ser levadas em conta pelos professores.

Investigar os processos de aquisição da escrita é observar quais conhecimentos as crianças têm a respeito dos sinais de pontuação que vão desde a distinção entre letras e sinais até a diferenciação entre as marcas de pontuação. De acordo com Silva (2010), a pontuação não deve ser vista como mera interpretação de certo e errado, desrespeitando regras e autorizando uma liberdade ao pontuar textos escritos, pois, de acordo com ele, a aprendizagem da pontuação entre crianças surge através de hipóteses e construções originais de domínio das regras com o passar dos anos escolares. Segundo o autor:

Consideramos, assim, que nas práticas escolares de “análise linguística” devem ser garantidos momentos sistemáticos de análise e reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros escritos, compreendendo que não se pontuam textos abstratos, mas sim, gêneros que apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas peculiares (Silva, 2010, p.140).

Outro fator importante que Silva (2010) apresenta em seu texto é a evolução significativa no emprego da pontuação nas produções textuais através de intervenções didáticas em duplas para estimular o diálogo diante dos conhecimentos adquiridos em sala, como também a escrita compartilhada, leitura em grupo para explorar os sinais e as mudanças de sentido ao texto.

A pontuação está presente em várias atividades, que vão desde gêneros textuais específicos até produções textuais que envolvam o dia a dia das crianças. Nesse sentido, Chacon (2003) frisa a importância de avaliar os conhecimentos adquiridos no emprego da pontuação em atividades com temas do cotidiano e conteúdos obrigatórios em sala, que vão desde experiências em brincadeiras até atividades específicas das disciplinas. Nestes trabalhos, o autor identificou um aumento maior na pontuação devido às crianças estarem familiarizadas com as disciplinas e com a ludicidade.

Pesquisadores também apontam a importância do hífen nas produções escritas, pois este sinal tem por função organizar o texto pelas relações entre palavras e entre as sílabas no interior das palavras. Segundo Capristano e Notari (2017), existem dois tipos de segmentação não convencional do hífen, que vai desde a hipossegmentação na ausência do sinal do espaço em branco entre palavras até a hipersegmentação, na qual há presença do hífen na fronteira entre palavras, provocando segmentações não convencionais.

De acordo com Capristano e Notari (2017), pesquisas que envolvem o emprego do hífen na aquisição da escrita são pouco mencionadas quando se trata do seu emprego pelas crianças, pois seus valores e regras são conteúdo de ensino cobrado em séries mais avançadas. Nos anos iniciais (primeiro e segundo ano), segundo as autoras, as explicações sobre o sinal estão voltadas apenas para a separação silábica, tornando oculto o emprego do hífen e violando a sua funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem. Com isso, as crianças são impedidas de usar este sinal apenas para um uso específico.

Por entrar em contato com vários gêneros desde o início escolar, as crianças percebem o emprego do hífen e fazem associações quanto a suas

funções, indicando saberes que vão desde ler/ver em práticas educativas dentro e fora da sala de aula. De acordo com Capristano e Notari (2017),

É esse “já visto” pelas crianças – entendido como as indicações sobre o uso do hífen que, de maneira formal ou informal, direta ou indireta, lhe chegam das diferentes práticas sócio-históricas das quais participam, sobretudo as letradas – que parece permitir a emergência, em seus enunciados escritos, de diferentes formas de uso do hífen: previstas e não previstas pelas convenções ortográficas (Capristano; Notari, 2017, p. 83).

As autoras Capristano e Notari (2017) alegam em seu estudo um alto índice de acertos do sinal mediante a circulação das crianças pelas práticas sócio-históricas, pois mesmo que a escola não trabalhe sistematicamente o emprego do hífen, as crianças incorporam o sinal à sua escrita. A possibilidade do registro do hífen em sua maior inserção ao texto ocorreu de forma convencional, através das regras e contato com a escrita mesmo sendo um conhecimento implícito visto na escola.

As gramáticas explicam que, no início, as marcas de pontuação tinham apenas função vocal, mas, como bem se sabe, esta é uma explicação considerada imprecisa. Ao passar do oral para o escrito, a pontuação percorria um caminho imperfeito, com perdas na produção dos sentidos e na materialidade das convenções que cada sinal exerce.

Segundo Dahlet (2002), ao pontuar um texto, é mais fácil fazer uso do oral do que refletir sobre os domínios do nível intra e interfrástico para produzir as pausas, cadências, ritmos, entoação da fala e o nível sintático e semântico que a escrita exerce. A pontuação não é mera soma da oralidade; ela possui um código visivelmente estabelecido por quem a lê. Cada sinal tem sua função que gera coesão e coerência no texto.

Geralmente, a reflexão teórica sobre a função da pontuação e de como ela é ensinada através de procedimentos confusos não permitem que o aluno domine a variedade composicional que os sinais executam em sua totalidade. Cada sinal possui uma classe em relação à sua função na frase. No próximo tópico, abordaremos a pontuação enunciativa em produções textuais, apresentando os principais autores e conceitos que tratam dos sinais em contextos que a gramática normativa não analisa.

## 2. 4 Ensino da pontuação enunciativa em produções textuais

A escrita é uma das formas de comunicação e os sinais de pontuação desempenham um papel importante na transmissão das mensagens. Segundo as investigações de Dahlet (2006), entre esses sinais existem aqueles que desempenham um papel específico na organização da enunciação, ou seja, na expressão do locutor e na estruturação do discurso. Esses sinais de pontuação enunciativos, segundo a autora, são fundamentais para conferir fluidez à escrita. Os sinais de pontuação mais importantes nesse contexto são o ponto de exclamação, interrogação, travessão e os parênteses. Cada um com sua especificidade.

Nos estudos de Dahlet (2006), a produção escrita tem por função diferenciar o oral do nível dos marcadores sintático-enunciativos e a pontuação é considerada uma marca visível ao texto, com funções predominantes que separam duas classes: os sinais de sequencialização com nível sintático, semântico e discursivos (alínea, ponto, ponto de exclamação e interrogação, reticências, ponto e vírgula e vírgula) e os sinais de enunciação, que desempenham interação com o coenunciador (dois pontos, parênteses, travessão, aspas, maiúsculas contínuas, negrito, itálico, ponto de exclamação, de interrogação e reticências).

A comunicação evoluiu em seu aspecto histórico, de acordo com Rocha (1999). Além das tradicionais pontuações de vírgulas, pontos e exclamações, os recursos de formatação como negrito, sublinhado, itálico e caixa alta desempenham papel fundamental na transmissão das informações dentro do texto.

Partindo desse entendimento, segundo Dahlet (2002), o uso do negrito é uma técnica comum para dar destaque a palavras ou frases específicas em um texto. Quando uma palavra ou frase está em negrito, ela se destaca visualmente do restante do conteúdo. Isso pode ser usado para enfatizar informações importantes, títulos, subtítulos ou mesmo para criar um impacto maior em uma declaração.

No que diz respeito ao sublinhado, Dahlet (2002) explica que é uma maneira de chamar atenção para o texto. Embora seja menos comum que o negrito, o sublinhado ainda é usado para destacar palavras ou frases. Ele é frequentemente empregado em links de hipertexto para indicar que o texto é clicável e levará o

leitor a outra página da web. Além disso, em alguns contextos, o sublinhado pode ser usado para adicionar ênfase.

A caixa alta, para Dahlet (2002), é o uso das letras maiúsculas e muitas vezes é interpretado como “um grito”, no mundo digital. Portanto, deve ser utilizado com cautela. Usar todas as letras maiúsculas pode indicar urgência, emoção ou importância extrema.

É importante lembrar que o uso excessivo desses recursos pode ter o efeito oposto e distrair o leitor, em vez de enfatizar a mensagem. Portanto, é aconselhável usar negrito, sublinhado e caixa alta com moderação e de maneira estratégica para evitar que a mensagem perca seu impacto.

Para Dahlet (2006), um mesmo sinal de pontuação pode ter valor diferente se o contexto for monologal ou dialogal. Em estudos da aquisição da pontuação enunciativa, Dahlet (2002) aponta que os estudos gramaticais possuem modelos normativos que têm por condição escrever bem para dominar a língua escrita. Também salienta que a gramática não analisa a função interna da escrita que vai desde a metalinguagem aos métodos de ensino nos sinais de pontuação. Assim, em seu estudo, a autora trata três tipos de pontuação que não são demonstrados nas gramáticas.

Nos estudos de Dahlet (2002), a pontuação enunciativa desempenha um papel fundamental na clareza e na coerência das produções textuais. É por meio dela que conseguimos transmitir nuances de significado, entonação e até mesmo a intenção do autor ao escrever. Por isso, é essencial que esse aspecto seja abordado no ensino da escrita.

Ao dominar a pontuação enunciativa, estudos de Saleh (2017) esclarecem que os alunos aprenderão a utilizar corretamente os sinais de pontuação. Esses sinais são responsáveis por serem recursos linguísticos que enriquecem o texto. Além disso, a autora entende que o estudo da pontuação enunciativa ajuda os alunos a compreender melhor a estrutura textual e a organização das ideias de forma mais clara. Ao aprenderem a utilizar os sinais de pontuação de forma adequada, os estudantes conseguem criar textos mais coesos e coerentes, evitando ambiguidades e mal-entendidos.

Ainda segundo os estudos de Dahlet (2002), uma abordagem eficaz para ensinar a pontuação enunciativa é fornecer aos alunos exemplos práticos e contextualizados. É importante mostrar como a utilização adequada da pontuação

pode alterar completamente o significado de uma frase ou de um parágrafo. Além disso, exercícios de reescrita de trechos de textos, nos quais os alunos devem inserir a pontuação de forma correta, também são muito úteis.

Dando continuidade às reflexões dos sinais enunciativos, vimos que a pontuação corresponde ao nível interfrástico que permite ao texto uma sequência que liga uma frase a outra, pois os sinais são analisados dentro de uma frase e, por fim, a pontuação da palavra remetendo à ortografia. Dahlet (2002) classifica os sinais em dois conjuntos: o ponto final, o ponto e vírgula, os dois pontos e a vírgula, tendo por função segmentar a escrita.

Estes sinais delimitam, separam e hierarquizam a ordem em sua força de segmentação. Na segunda classe, estão presentes os sinais enunciativos, dentre eles: as aspas, itálico, travessão, letra de forma, sublinhado, dois pontos, parênteses, ponto de interrogação, exclamação e reticências. Todos com suas funções específicas, trazendo sentido ao texto.

Os sinais enunciativos também são abordados em Saleh (2017), quando a autora alega que a pontuação enunciativa tem sido um campo de estudo na investigação do discurso na construção dos efeitos de sentido, identificando as regularidades e particularidades no uso dos sinais, fazendo parte do ritmo da escrita, identificando o modo como a criança se constitui como escrevente.

Nos estudos de Saleh (2017), os sinais enunciativos como maiúsculas contínuas, negrito e sublinhado desempenham funções expressivas ao texto, mesmo não incluídos pela gramática normativa, pois, visualmente, desempenham peso na informação ao produzir um texto. Estes três sinais enunciativos possuem funções específicas, dando sentido ao texto. Segundo Dahlet (2002), há pouca ocorrência das maiúsculas contínuas principalmente em produções escritas em textos impressos, disputando lugar com o itálico nos títulos e subtítulos. O negrito é um sinal enunciativo pouco usado em textos impressos e a sublinha é cada vez mais rara em suas aparições em produções textuais. No próximo tópico, iremos abordar as principais funções que o texto e a pontuação compõem nas produções escritas.

A pontuação evoluiu em seus aspectos históricos e conceituais, resgatando uma imagem positiva de que pontuar os textos não é uma soma de exercícios de memorização, mas sim um mecanismo facilitador na compreensão das ideias, que depende de um ensino pautado em contextos explícitos em seu emprego diante de

atividades que os alunos entendam e apliquem as mais diversas funções de cada sinal específico.

Sabe-se que o uso da pontuação segue uma norma padrão e o seu uso deve ser seguido sem nenhuma violação. Seu valor deve-se à facilidade durante a leitura e é preciso que a criança conheça as habilidades em pontuar diversos gêneros com base no seu nível de escolaridade. Ao produzir um texto, não cabe ao escrevente utilizar os sinais de pontuação, sem, primeiro, conhecer cada função que os sinais exercessem, pois, ao optar de forma não convencional, o texto se tornará incoerente e cabendo apenas ao interesse de quem escreveu, sem o uso devido das regras normativas (Silva, 2010).

Não perceber a pontuação como recurso linguístico para a construção da textualidade é limitar-se à exploração que este conteúdo tem na aprendizagem dos alunos. Por ser um objeto de discussão até os dias atuais, os estudos que envolvem a pontuação<sup>2</sup>, nos anos iniciais, têm sido debatidos e, por isso, pesquisadores como Chacon (2003) e Silva (2010) frisam que, no âmbito do ensino da Língua Portuguesa, o estudo da pontuação deve partir da análise e reflexão, explorando o poder que este recurso traz ao construir um texto em sua organização enquanto recurso linguístico da textualidade.

## **2.5 Ensino e Pontuação: elementos fundamentais nas produções escritas**

A linguagem escrita não é composta apenas por palavras e orações. Para haver união e adquirir sentido, é necessário transmitir clareza ao texto e um dos recursos fundamentais em qualquer língua é a pontuação. Para Dahlet (2006), os signos de pontuação são elementos textuais cujo objetivo é auxiliar o leitor a compreender melhor o texto. Sendo assim, os sinais delimitam e hierarquizam a informação. Além disso, ajudam os leitores a identificar quais são as ideias principais e secundárias dentro de um parágrafo.

Aprender a definição e como escrever orações com as marcas de pontuação nos anos iniciais não só beneficia a compreensão leitora de um determinado texto, como também facilita às crianças identificar, codificar e decodificar os elementos

---

<sup>2</sup> A pontuação deve ser visível pela criança para explorar as situações tanto em textos impressos como em livros didáticos.

que compõem a linguagem, envolvendo-as com facilidade em aprender e a utilizar os sinais.

Dahlet (2006) aponta que os signos se convertem em uma ferramenta indispensável para ler e escrever melhor, sabendo que eles também auxiliam na organização das ideias e na expressão oral adequada ao gênero. Ao longo dos anos iniciais, é primordial ensinar, passo a passo, os signos mais utilizados de acordo com o nível escolar, pois, desde pequenos, os estudantes conhecerão sua língua, fazendo uso adequado dela.

De acordo com Silva (2016), é preciso que o ensino da pontuação esteja além das pausas, pois sua função no texto vai muito além disso. Assim, é necessário enxergar o ensino através da reflexão que o professor exige no saber deste aluno para que ele reflita e investigue as marcas de pontuação nas propostas de produções textuais ou no manuseio do livro didático.

A pontuação, com o passar do tempo, evoluiu. É necessário repensar as suas práticas de ensino e enxergar o texto e suas variações. É preciso quebrar a centralidade dos conteúdos ministrados em sala e interagir entre teoria e prática, transitando pelos valores<sup>3</sup> trazidos pelos alunos dentro e fora da sala de aula.

Autores como Silva e Silva (2018) afirmam que se apropriar do conteúdo não é uma tarefa fácil, pois exige do professor e do aluno propostas de ensino para uma aprendizagem consolidada. É fundamental que o professor conheça e domine o conteúdo e o papel do aluno é aprender e trazer para o texto os domínios da pontuação adquiridos antes e depois da sala de aula.

A forma que o professor conduz o conteúdo irá refletir na aprendizagem da criança e o domínio das marcas de pontuação só será visível dentro do texto quando o professor também propuser atividades para exercitar o conteúdo ensinado, com base no tema proposto, no tipo de gênero específico e com troca de conhecimento e questionamentos para a apreciação da leitura e escrita.

Saber pontuar um bom texto, segundo Silva e Silva (2018), é saber se comunicar de forma clara e objetiva com o seu interlocutor e, a partir disto, entender o propósito comunicativo. Ao pontuar, estamos influenciando e

---

<sup>3</sup> Respeitar as competências individuais no uso da prática da escrita que a criança carrega em várias esferas sociais desde a sala de aula, comunidade que está inserida, condições sociais, cultura e os letramentos advindos dos pais.

apreciando sua desenvoltura e controlando o leitor para que seja entendida a mensagem passada.

Trazer sentido e saber os sinais de pontuação é ter em mente a comunicação entre as ideias, entre o que se está escrevendo e o que vem sendo pontuado em seguida. Segundo Silva e Silva (2018), quanto mais se domina os mecanismos da pontuação, maior será o alcance da informação que o leitor terá ao fazer uso do texto, afinal, uma pontuação bem ou mal colocada influenciará no interesse que o interlocutor terá em continuar ou não no caminho que a leitura propõe alcançar.

Muitas metodologias já foram ensinadas de forma errônea, com a intenção de apenas demonstrar, através de exercícios simples, os usos da pontuação, sem observar as inadequações, os equívocos que aparecem nas produções textuais, levando o aluno a continuar no erro. Consequentemente, este comportamento é repetido a cada ano letivo. De acordo com Silva e Silva (2018):

Na maioria das vezes, o ensino de pontuação consiste em atividades triviais nas quais se pede ao estudante para que pontue frases isoladas. Assim, nas aulas, ocorre o ensino dos sinais de pontuação como pausa durante a leitura. Mas pontuação não é apenas isso. A pontuação é sintaxe, é semântica, é estilo. A pontuação orienta a leitura e faz com que o interlocutor entenda a mensagem que está sendo repassada. É na escrita que encontramos materializado o uso frequente da pontuação corroborando para a leitura eficiente. Por isso, destacamos a importância dos sinais de pontuação para a leitura e a escrita (Silva; Silva, 2018, p 8).

Por um tempo, o ensino da pontuação esteve centrado em atividades em frases isoladas e com explicações equivocadas, tendo como principal função as pausas na fala. A escola mantinha uma visão tradicional de ensino e planejamento, e as sequências didáticas não contribuíam para a aprendizagem dos alunos, dificultando o acesso à leitura e produções escritas.

As estratégias de ensino da pontuação nas séries iniciais já foi motivo de dificuldade para alguns educadores por apresentarem explicações inadequadas. O ensino seguia com reproduções ao estilo oral de pontuar e, por vezes, os alunos produziam os textos sem o auxílio do professor, com pouco retorno e correções devidas. Geralmente, ao se produzir um texto, a única importância dada era ao texto final, sem avaliar os percursos nas construções das ideias e se a pontuação estaria bem ou mal colocada. Segundo Calil (2009):

A prática pedagógica de produção de textos em sala de aula é bastante comum e geralmente se exige do aluno uma história com “começo, meio e fim”, que seja criativo, não tenha muitos erros de ortografia, pontuação, acentuação, concordância, que se faça uma boa letra, além de ser produzido em pouco tempo, e, raramente, sofrer qualquer tipo de revisão. Quando o aluno se volta sobre o seu texto é para “passá-lo a limpo”. Toda esta exigência vem acompanhada de uma expectativa refletida no termo “autor” ou “escritor”, comumente usado pelos professores ao fazerem referências ao aluno escrevente (Calil, 2009, p. 6).

Encaminhar o aluno no mundo da leitura e escrita é compreender o começo, meio e fim do produto final. É acompanhar os erros e acertos, o apagar das ideias, o que foi ou não acrescentado no papel. O professor tem o papel investigador e o aluno é o investigado e ambos conduzem o texto para a escrita em processo. A pontuação caminha no mesmo percurso.

Por tempos, os argumentos encontrados sobre o ensino da pontuação entre os professores era que eles sentiam dificuldade em compreender as normas e colocar em prática os recursos linguísticos que compõem o texto, gerando tensão ao ensino e aprendizagem durante as produções textuais devido às regras dos sinais de pontuação serem difíceis de compreender. De acordo com Leal e Guimarães (1999), a pontuação acabava não sendo entendida e percebida como um elemento constituinte da textualidade.

Em se tratando do papel do professor ao ensino da pontuação, autores como Leal e Guimarães (1999) tentam compreender as principais dificuldades que os professores das séries iniciais possuíam. As autoras esclarecem que os professores, na época, não dominavam as regras normativas da pontuação e a prática das atividades era construída em sentenças isoladas.

No passado, se dizia que os professores dos anos iniciais sentiam a necessidade de buscar estratégias de ensino que tornassem a pontuação perceptível para a criança e que esta descoberta fosse uma troca de soluções coerentes discutidas pelas possibilidades de como a pontuação é empregada em um texto escrito. Neste sentido, segundo Brandão e Silva (1999), a pontuação é:

[...] um sistema que fragmenta visualmente o texto, não em frases isoladas e sem significado, mas para poder rearticular estes fragmentos de forma hierárquica, a serviço da compreensão do leitor. A pontuação, portanto, não deve vincular-se ao ritmo da fala, pois caracteriza-se como um dos recursos gráficos para o estabelecimento da coesão e da coerência textual (Brandão; Silva, 1999, p. 124).

Para Brandão e Silva (1999), a pontuação deverá fazer sentido enquanto a criança ler e produzir um texto. Caso o oposto ocorra, o educador terá a

possibilidade de intervir e explicar a função de cada caso específico, sem se ater apenas aos usos equivocados e reproduzidos ao longo da história.

## **2.6 Ensino da pontuação de acordo com a BNCC: promovendo a comunicação efetiva**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil estabelece diretrizes essenciais para a educação, incluindo o ensino da língua portuguesa. No que diz respeito ao ensino da pontuação, a BNCC destaca a importância de promover a comunicação efetiva por meio do uso adequado dos sinais de pontuação, como vírgulas, pontos, exclamações e interrogações.

O ensino da pontuação, de acordo com a BNCC, deve ser integrado ao ensino da leitura e escrita desde as séries iniciais. Ele desempenha um papel crucial na clareza e na interpretação de textos, contribuindo para que os estudantes se tornem leitores e escritores proficientes. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2018):

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.

Preserva-se, nesses eventos de letramentos, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas (Brasil, 2018, p. 89).

A BNCC enfatiza que o ensino da pontuação não deve ser uma mera questão de regras gramaticais, mas sim uma ferramenta que ajuda os alunos a expressar ideias com precisão e a dar ritmo e entonação às suas produções textuais. Portanto, os professores são engajados a abordar o ensino da pontuação de forma contextualizada, ou seja, integrado ao contexto dos textos que os alunos estão lendo e escrevendo.

Além disso, a BNCC destaca que o ensino da pontuação deve ser adaptado às diferentes faixas etárias e níveis de desenvolvimento dos alunos. Isso significa

que os professores devem levar em consideração as características cognitivas e emocionais das crianças em anos iniciais e dos adolescentes em séries mais avançadas, ajustando a abordagem de ensino de cada grau de conhecimento.

Outro aspecto importante é a avaliação do conhecimento sobre pontuação, que deve ser feita de maneira formativa e somatória, levando em consideração o progresso dos estudantes ao longo do tempo. Os professores podem usar tarefas de escrita, leitura e análise textual para avaliar a proficiência dos alunos no uso da pontuação.

A BNCC reconhece a importância do ensino da pontuação como uma habilidade fundamental para a comunicação escrita efetiva e incentiva os professores a abordá-lo de forma contextualizada e adaptada às necessidades dos alunos. Ao fazê-lo, a BNCC busca promover a competência comunicativa dos estudantes, preparando-os para se expressarem de forma clara e precisa em diferentes situações de comunicação.

A BNCC propõe a igualdade de ensino em todas as esferas do conhecimento. Suas concepções estão voltadas para o contexto escolar, tanto nas formações dos professores, como nas práticas de linguagem em língua materna. No que concerne ao texto, seja ele oral e escrito, A BNCC propõe ao discente um conhecimento pautado nos letramentos, garantindo a criticidade nas práticas sociais compostas pela leitura, escrita, oralidade e demais linguagens.

## **2.7 Formação de professores no ensino da pontuação e a BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil é um guia fundamental que estabelece os objetivos de aprendizagem para todos os estudantes da Educação Básica. No que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa, a BNCC reconhece a importância do ensino da pontuação como um elemento crucial para a comunicação efetiva e a compreensão textual. Nesse contexto, a formação de professores, de acordo com a BNCC (2018), desempenha um papel vital na capacitação dos educadores para transmitir adequadamente essa habilidade aos alunos.

A BNCC enfatiza que a formação inicial e continuada de professores deve incluir uma abordagem sólida e atualizada para o ensino da língua portuguesa, com foco especial no uso correto da pontuação. Para atingir esse objetivo, as

instituições de formação de professores devem considerar alguns princípios importantes:

1. Contextualização da BNCC: os programas de formação de professores devem incluir uma compreensão abrangente da BNCC e suas diretrizes para o ensino da língua portuguesa, com ênfase na pontuação. Isso envolve a familiarização com os objetivos de aprendizagem específicos relacionados à pontuação em diferentes níveis de ensino.
2. Metodologias Ativas: os professores em formação devem ser apresentados a metodologias ativas que os ajudem a desenvolver habilidades práticas para o ensino da pontuação. Isso pode incluir a análise de textos, a criação de atividades e a reflexão sobre estratégias de ensino que promovam a compreensão dos alunos.
3. Avaliação Reflexiva: a formação de professores deve incluir momentos de avaliação reflexiva, nos quais os futuros educadores analisam e ajustam suas abordagens de ensino em relação à pontuação com base nas experiências práticas.
4. Inclusão e Diversidade: os programas de formação devem abordar a diversidade de alunos e suas necessidades individuais, garantindo que os professores estejam preparados para apoiar todos os estudantes, independentemente de seus contextos culturais, sociais ou de aprendizagem.
5. Atualização Contínua: a formação não deve ser estática, pois a língua portuguesa e as práticas de ensino estão em constante evolução. Os educadores em formação devem ser incentivados a buscar atualizações regulares em suas habilidades e conhecimentos relacionados à pontuação.

Por fim, a formação de professores desempenha um papel fundamental na implementação eficaz da BNCC no ensino da Língua Portuguesa, incluindo o ensino da pontuação. Ao capacitar os educadores com as habilidades, conhecimento e estratégias necessárias, podemos prepará-los para ajudar os alunos a se tornarem comunicadores eficazes e compreensivos, alinhados com os objetivos da BNCC.

## **2.8 A importância do hábito da leitura e a pontuação: compreendendo o texto**

O hábito da leitura é uma das práticas mais enriquecedoras que uma pessoa pode desenvolver ao longo da vida. Além de expandir os horizontes, a leitura é uma habilidade fundamental para a compreensão de mundo ao nosso redor e para o desenvolvimento intelectual. Quando se trata de compreender um texto, Chacon (1999) afirma que a pontuação desempenha um papel crucial na interpretação precisa das mensagens transmitidas pelo autor. A pontuação, segundo Chacon (1999), funciona como uma musicalidade dentro de um texto, fornecendo ritmo, entonação e clareza à prosa ou poesia. Quando o leitor ignora ou não compreende a pontuação, a mensagem pode ser distorcida ou até mesmo completamente perdida.

Brandão e Silva (1999) alegam que, ao desenvolverem o hábito da leitura desde os anos iniciais, os alunos têm a oportunidade de se familiarizar com os diferentes sinais de pontuação e como eles afetam a interpretação do texto. Isso os ajuda a se tornarem leitores mais eficazes e críticos, capazes de extrair significados mais profundos dos materiais que encontram. De acordo com os autores, a pontuação também ajuda a criar o ritmo da leitura. Os pontos e vírgulas podem indicar pausas curtas ou longas, enquanto o uso de reticências pode sugerir uma continuidade ou suspensão no pensamento. Tudo isso contribui para a interpretação adequada do conteúdo do texto.

Nos estudos de Vieira (2012), o hábito da leitura deve ser acompanhado pelo ensino explícito da pontuação. Os educadores devem dedicar tempo para explicar os diferentes sinais de pontuação, suas funções e como eles influenciam a compreensão textual. Isso não apenas ajuda os alunos a se tornarem leitores melhores, mas também os prepara para se comunicarem de forma mais eficaz por meio da leitura.

Para Vieira (2012), o hábito da leitura e a compreensão da pontuação estão intrinsecamente ligados. Desenvolver estas habilidades desde as séries iniciais é essencial para formar leitores críticos e escritores competentes, capazes de interpretar e transmitir informações de forma precisa e envolvente. Na aquisição da escrita, a criança vincula-se à ação de ler e escrever e por meio dessas práticas constroem-se as possibilidades dos registros dos sinais de pontuação. Este

processo, além de estar vinculado à alfabetização, é, também, uma garantia que o indivíduo esteja motivado e consciente das suas práticas educativas.

A leitura e a pontuação, de acordo com Brandão e Silva (1999), acontecem ao passo que a criança vai se familiarizando com diferentes leituras através das práticas de letramento, como também, o conhecimento das letras, os sons da fala, gêneros textuais e os conhecimentos de mundo que traz para a escola. A compreensão textual faz parte de um emaranhado de informações que compõem as teias essenciais: leitura e texto.

De acordo com Vieira (2012), o pouco hábito de leitura é um dos problemas que contribuem para a dificuldade em pontuar o texto. Ao se familiarizar com a leitura, o aluno consegue codificar a função que a pontuação estabelece em um texto específico. Quanto mais se lê, mais familiar o texto se torna, a pontuação toma visibilidade e sua marca aparece com frequência e não se torna escassa.

Se a metodologia que o professor emprega ainda é pelo viés da repetição e da memorização, maior serão as dificuldades em ler o texto e compreender suas funções, pois, sem o exercício da reflexão, leitura e releitura, o texto que era para ser exercitado com reflexão acaba se tornando um exercício mecânico e inadequado aos efeitos de sentido diante do mau uso da pontuação e compreensão. Nesse sentido, de acordo com Chacon (1999):

A nosso ver, é justamente essa flutuação – ligada à provisoriidade a que está sempre sujeita uma atividade em processo – que merece ser observada e que, portanto, será por nós convertida em índice preferencial do processo de aquisição de escrita (Chacon, 1999, p. 189).

Pontuar não deve ser um caminho solitário, sem o auxílio de um tutor para sanar as dúvidas apresentadas ao texto. É um caminho sem volta, sem pausas, pois o texto tem sua trajetória na construção das ideias e a pontuação caminha lado a lado, assim como o professor e o aluno percorrem caminhos iguais na elaboração e construção do texto.

A pontuação nas produções escritas vai desde a variação do que deve ou não ser pontuado e da reelaboração entre o sujeito e o texto. É uma somatória de informações que vai desde conclusões, hipóteses até o produto “pronto”.<sup>4</sup> Para

---

<sup>4</sup> O texto deve ser entendido como um material coletado que passa por diversas correções, diálogos, acordos para chegar ao material final. É um trabalho processual que requer participação contínua entre o professor e o seu aluno.

Chacon (1999), a natureza dos dados da aquisição escrita está ligada ao processo com observações entre o professor e o aluno para investigar a presença ou ausência dos sinais em vários momentos específicos, detectando a demarcação do que deve ser acrescentado ou não.

Perceber a unidade de comunicação, ou seja, a criança fazer uso das suas percepções durante o texto fará com que ela perceba os fatos da dimensão da leitura, como por exemplo, perceber a imagem que o escrevente faz ao código e suas convenções. Para Brandão e Silva (1999):

Diante de tais constatações, parece-nos importante frisar que a pontuação deve ser primeiramente transformada em algo “observável” para a criança, explorando as situações de pontuação nos próprios textos impressos trabalhadas em sala, bem como nos textos produzidos pelas crianças (Brandão; Silva, 1999, p.125).

A escola tem como função introduzir a criança ao mundo da leitura, proporcionando uma formação para além da alfabetização e que não esteja embasada nas reproduções sistemáticas, tornando os alunos capazes de visualizar as propriedades da pontuação em situações de produção.

Por vezes, a pontuação e sua relação com o texto é trabalhada com atividades lúdicas<sup>5</sup>, com demonstrações de carência em dominar o conteúdo, mas que deve ser compreendida como função primordial para a leitura e produção dos textos e que as dificuldades devem ser percebidas tanto na falta como nos excessos. Conforme Vieira (2012) explica, há crianças que demonstram consciência das suas limitações nas leituras dos textos e só pontuam quando têm certeza de como fazer isto. Por vezes, o movimento de pontuar é lento, mas com habilidade e acesso de atividades que conduzam o aluno a pensar sobre pontuação maior será seu domínio.

## **2.9 Escrita e pontuação nos anos iniciais: a base para comunicadores competentes**

O ensino da escrita, de acordo com Silva (2010), é uma das práticas mais importantes nas séries iniciais. É nessa fase que as crianças começam a

---

<sup>5</sup> Pontuar, por vezes, ainda não faz parte das preocupações das crianças e essa tendência é comum nos primeiros anos de escolaridade, nos quais a criança assimila certos conteúdos com brincadeiras.

desenvolver suas habilidades de expressão por meio da escrita e a pontuação se faz presente ao longo das produções. No contexto dos anos iniciais, é essencial introduzir os conceitos básicos de pontuação enquanto se produz um texto. Além de ensinar como usar a pontuação corretamente, os anos iniciais são os momentos ideais para estimular a criatividade das crianças em sua escrita.

Na concepções de Vieira (2012), os alunos podem experimentar diferentes tipos de frases, explorando o uso de exclamações para expressar entusiasmos e interrogações para fazer perguntas. À medida que suas habilidades de escrita se desenvolvem, eles podem incorporar a pontuação de maneira mais sofisticada em seus textos narrativos e descritivos. As séries iniciais são o alicerce no qual os alunos começam a construir suas habilidades e competências como comunicadores escritores.

Ao ensinar a escrita e a pontuação de maneira integrada e inspiradora, Vieira (2012) afirma que os educadores estão capacitando as crianças a se expressarem de maneira clara em suas produções, habilidade esta que beneficiará todas as áreas de suas vidas acadêmicas e pessoais no futuro. Portanto, o ensino da escrita e da pontuação nos anos iniciais é um investimento para o desenvolvimento das habilidades de comunicação dos alunos.

A reescrita de textos infantis, além de criar histórias, aperfeiçoa a criança a pontuar o seu texto baseado em suas ideias e experiências em sala de aula com este conteúdo. A reescrita, segundo Chacon (2003), é uma prática educativa distinta dos parâmetros curriculares<sup>6</sup> exigidos nas escolas, pois foge do habitual com textos prontos e entregues ao aluno para pontuá-los.

Nas reflexões de Chacon (2003), compartilhar as reescritas<sup>7</sup> das histórias e os motivos pelos quais a pontuação aparece nos textos é um método que, além de aprimorar os conhecimentos dos alunos, faz com que o escrevente absorva melhor o conteúdo exposto em sala, explicando os usos e as funções atribuídas ao que foi aprendido. Pontuar diferentes gêneros requer interpretação e comparação da estruturação e organização elaborada antes e depois de o texto ser entregue ao professor.

---

<sup>6</sup> A escola oferece ao aluno um ensino pautado em repetições e memorizações que não levam ao aprendizado de longa durabilidade. É um aprendizado momentâneo, cheio de lacunas que tendem a ser preenchidas no ano seguinte, mas que permanecem no decorrer de todos os anos até chegar a universidade.

<sup>7</sup> A reescrita é um método recente na elaboração de texto e sugere que o aluno seja o autor das suas produções sem interferência direta do professor em sala.

Para Silva (2010), é tarefa do aluno investigar a estrutura e as informações contidas em cada texto, elencando os sinais específicos, pois pontuação e escrita caminham juntos e não são construções segmentadas, com vínculos escassos e sem relação. Nos estudos de Vieira (2012), algumas crianças não compreendem a função que os sinais exercem no texto e as explicações vistas em sala são meros conflitos nos usos durante a aquisição da escrita e sua empregabilidade oscila entre o convencional e o não convencional.

Para solucionar alguns problemas de pontuação, Vieira (2012) aponta que as crianças apresentaram justificativas e discussões das razões para as alterações feitas durante as produções escritas. Nem sempre o ato de pontuar é feito de maneira investigativa, pois requer do aluno o domínio das regras que cada pontuação exerce. Em muitas entrevistas, as crianças afirmaram que preferem marcar o texto a tirar e retirar com justificativas as suas modificações. Segundo Vieira (2012), “Elas também revelaram que preferem inserir a pontuação que falta a corrigir a já existente” (Vieira, 2012, p. 18).

Na produção escrita, a criança obedece às normas que permeiam a produção verbal correspondendo ao lugar do qual ela enuncia. Enquanto escreve, a criança dialoga com ela ou com quem esteja produzindo o texto; suas ideias nunca são silenciosas e o ato de falar enquanto se escreve produz na criança a autoconfiança e estimula a criatividade processual, fazendo conexões com quem produz.

O texto flui na construção do saber e este ritual vai além de uma produção normativa e engajada na individualidade. O que antes era solitário, apenas gramatical, sem repetições excessivas, aparece como marcas naturais para além do que está prescrito pelas normas educacionais. De acordo com Brandão e Silva (1999):

Questiona-se o predomínio de uma gramática abstrata, quase sempre sem vinculação com a língua escrita ou falada; uma gramática fragmentada, ensinada a partir de exercícios repetitivos de palavras e frases isoladas, centrada na memorização de regras, definições, nomenclaturas e classificações. Com base nessas críticas, sugere-se ao professor a seleção de conteúdos gramaticais relevantes e adequados à compreensão, interesses e faixa etária dos alunos (Brandão; Silva, 1999, p.121).

Desta forma, é possível detectar o emprego dos sinais de pontuação delimitando as vozes no discurso, organizando e atribuindo valor ao texto. Produzir

textos deve ser uma prática direcionada em contexto escolar e externo ao que está em vigor na sala de aula. Na escola, devem ser aplicadas, constantemente, atividades que venham estimular a criança a ler e produzir seus textos de forma prazerosa e regular, levando esta bagagem para qualquer ambiente que a criança esteja inserida, ultrapassando os muros da escola.

Se as produções escritas forem insuficientes, maior será a lacuna na aquisição. Para se pontuar um bom texto é importante conhecer a sua estrutura ao nível das palavras, da frase e do texto. Assim, cada nível corresponde a sua estrutura e normas que, de acordo com Rocha (1996),

No primeiro nível, temos os espaços entre as palavras e no final da pontuação sintática, o apóstrofo, o traço de união e o traço de divisão, indicando que a palavra não está terminada. No segundo nível, estão a maiúscula inicial da frase ou do parágrafo, a mudança da linha para a alínea paragráfica ou a passagem da página para um novo capítulo. No terceiro nível, que envolve e transcende o texto, escapando ao próprio autor, figuram: o agenciamento geral do livro e dos capítulos, justificação, margens, títulos, intertítulos, disposição de entrelinhas, apelo de notas, oposição de capítulos e de tipos de caracteres, procedimentos para pôr em relevo (destaque), determinação do formato, capa, chamada de coleção, cores, ilustrações etc. (Rocha, 1996, p.3).

Não basta apenas saber pontuar e escrever, é necessário compreender a composição e a divisão que o texto possui. Nesse sentido, Rocha (1996) esclarece que todo texto tem direcionalidade, é distribuído na página, com alterações no tamanho da letra e dispõe de um gênero discursivo específico. Entender o modo que a criança aprende a pontuação é saber diferenciar os atos discursivos como narrativa e diálogo, produção e revisão, critérios e hipóteses.

Desvendar os caminhos que a criança percorre na aquisição da escrita, mais especificamente, na pontuação em suas produções, sejam elas individualmente, coletivamente ou em duplas, é repensar o ensino da pontuação de forma plural e heterogênea. Para isso, partimos dos estudos de Chacon (2003), nos quais o autor afirma que repensar caminhos para a aquisição da escrita é criar critérios de análise dependendo do domínio que a turma possui em pontuar. O nível de escolaridade interfere em que tipo de texto trabalhar e, a partir disto, cada pesquisador constrói seus dados e análises.

Rocha (1997) esclarece que a pontuação é um certo reflexo do que ocorre na sociedade, pois suas funções e seus domínios caminham juntos com o desenvolvimento social. O que era “correto” ensinar agora já não é; o que parecia

plausível ensinar para as crianças entrou em desacordo com base em pesquisas e vivências durante o processo de ensino e aprendizagem.

O que, de fato, fica na memória do aluno são suas experiências vivas dentro da sala de aula, ou seja, experiências que possibilitem ao aluno ser questionado e colocado em prática o conteúdo dado naquele exato momento. Em Vieira (2012), ensinar é uma forma de levar o aluno a viver o que se aprende, é ir além da teoria, pois apenas teorizar é memorizar, mas teorizar e aplicar é entender e colocar em uso o que se aprendeu.

De acordo com Leão e Guimarães (1999), todo professor deve estimular o seu aluno a desvendar suas próprias dificuldades e caminhos que deve seguir no processo de construção do texto e não deixar de lado suas dúvidas e dificuldades encontradas no caminho mesmo que leve tempo, pois, com as dúvidas sanadas, provavelmente, este aluno seguirá sem tantas carências nos sinais de pontuação.

Enquanto o aluno escreve, segundo Leão e Guimarães (1999), ele deverá levar em conta o que já foi aprendido e o que está aprendendo enquanto se produz um texto. Escrever é pensar e utilizar os seus domínios sem que haja neutralidade específica, com clareza na informação que se quer passar para o seu leitor. Esta parceria vai além de um ensino normativo e solitário devido ao fato de professor e aluno caminharem juntos, tornando-os produtores e leitores em parceria.

O ato de escrever perpassa as fronteiras dominantes que não vigoram mais. Para Kato (1986), cabe à escola levar em consideração as mudanças presentes dentro e fora da sala de aula e o que deve ser estabelecido durante o trabalho entre professor e aluno. Quanto mais se estabelece esta conexão, maior o potencial em produzir textos que levem o escritor a manusear o seu texto de forma segura e sem tantas irregularidades encontradas pelo caminho.

Saber pontuar<sup>8</sup> não é uma atividade repetitiva, devido exigir de quem escreve os domínios da pontuação. Nas reflexões de Kato (1986), quanto mais se aprende e se produz textos, melhor interação na pontuação e as propostas das produções escritas. É no ato de escrever que professor e aluno estabelecem uma parceria que até então não existia. Desta forma, o ensino da pontuação era voltado para questões de memorizações, pouca ou nenhuma importância dada ao conteúdo e, muitas vezes, este conteúdo não aparecia durante o ano letivo.

---

<sup>8</sup> Pontuar é atributo do texto e não da frase.

Novos caminhos devem ser trilhados para o ensino e aprendizagem da língua materna, observando os conteúdos gramaticais e as didáticas para o ensino. Kato (1986) orienta que os professores devem ensinar a gramática articulando com textos reais de uso cotidiano, pois isto faz com que a criança articule e defina as ideias durante a produção escrita, percebendo as pausas e o ritmo como meio para orientar a distribuição da pontuação, se opondo ao ensino cristalizado, com textos descontextualizados, explicações de atividades de fixação e memorização de regras.

Por fim, Dahlet (1999) enfatiza que o mau uso da pontuação contribui para complicar a interpretação do texto, por se tratar de um elemento fundamental de valorização e destaque. As marcas de pontuação têm por função produzir efeito de sentido e funcionam como uma espécie de sinalização, guiando quem escreve e lê.

Cada ponto mantém um fluxo, um caminho a ser percorrido dentro dos domínios textuais e, sem conhecer suas regras, os caminhos se tornam confusos.

Segundo Dahlet (1999), sua construção é longa e não segmentada, feita em pedaços isolados, requer construção e reconstrução, não se segue por apenas uma rota, uma forma apenas de pontuar, sem limites finais, sejam em quais séries este ensino aconteça.

A maneira de ler e escrever muda de uma época para outra. O que antes eram construções de pequenas frases e de leituras silenciosas passa a ser o início de uma manifestação de produção dos conhecimentos que cada criança carrega junto à escola. Nas reflexões de Rocha (1999), o que antes era apenas ditado e comandado pelo professor, sem as correções devidas e a ausência da autonomia entrou em desuso.

Transferir essa responsabilidade de autoria desde os anos iniciais é ir contra as ferramentas históricas passadas de geração em geração. Para Rocha (1999), hoje o texto pertence exclusivamente ao seu escrevente, é uma marca única, íntima que está ligada ao que se lê e às agências<sup>9</sup> que o aluno manifesta. Cada espaço que a criança percorre até chegar à escola, mais especificamente, ao texto, manifesta o seu domínio na produção escrita. Se a criança tem acesso a uma lista de compras, ela saberá que este gênero apresenta como marca de pontuação a vírgula.

---

<sup>9</sup> As agências correspondem à escola, igreja, família, vizinhos, tudo o que envolve a criança no processo de produção escrita.

Este gênero é comum na agência familiar e quando é trabalhado em sala a criança já traz a experiência para a escola. Quanto mais acesso aos textos a criança tem, maior será o seu contato visual com a pontuação e melhor o seu texto será pontuado. O contato visual das marcas de pontuação leva a criança a marcar com mais facilidade o seu texto e executar melhor suas produções escritas ao longo das atividades escolares.

Logo mais, iremos abordar as metodologias dos pesquisadores brasileiros, quais são os principais autores da atualidade que discutem sobre o ensino da pontuação e as metodologias de ensino em diferentes níveis escolares. Cada seção tem por objetivo demonstrar as diferentes formas de se ensinar a pontuação nas séries iniciais. As categorias ficaram divididas em Sinais de Pontuação, Produções Textuais, o Uso da Pontuação em Gêneros Textuais e Pontuação Enunciativa.

### **3 METODOLOGIA**

Como se trata de uma pesquisa bibliográfica, as fontes textuais foram selecionadas em artigos de revistas eletrônicas, dissertações de mestrado e teses de doutorado no Laboratório do Manuscrito Escolar. Os autores das obras são todos nacionais (brasileiros), pois a ideia é abordar as metodologias de ensino a nível nacional. O recorte temporal é composto das últimas duas décadas para destacar as principais mudanças no ensino das marcas de pontuação nos anos iniciais.

Intervir didaticamente é observar a evolução significativa das crianças no emprego da pontuação em suas produções escritas. Desse modo, esta pesquisa investiga as principais concepções sobre os usos das marcas de pontuação e as estratégias de ensino em gêneros distintos selecionados pelos pesquisadores e no livro didático. Cada proposta de atividade varia de coleta, dependendo do nível escolar de cada ano de escolaridade.

Os dias em que as atividades são aplicadas permanecem de acordo com a disponibilidade do pesquisador e do professor e os textos selecionados passam por critérios estabelecidos pela pesquisa. Cada escola tem a sua proposta de introduzir as práticas de produções textuais, cabendo ao pesquisador aproveitar ou conduzir a pesquisa conforme as pretensões em suas coletas. As propostas

didáticas são entre 3 e 15 atividades temáticas estabelecidas entre o professor e pesquisador. Os meses das oficinas são entre 3 e 8 meses, dependendo da quantidade de produções escritas.

Os gêneros textuais selecionados são parlendas, canções, textos narrativos, brincadeiras, quadrinhos, gêneros estes que correspondem ao ano letivo em que a criança está estudando. As propostas das produções são feitas em duplas, trios ou em atividades coletivas para contribuir na construção autoral de cada escrevente.

A aquisição da escrita em crianças recém-alfabetizadas está vinculada ao método utilizado em sala de aula. Cada professor e pesquisador desenvolvem o seu método de ensino e observa o desenvolvimento que a criança percorre ao adquirir as propriedades da linguagem, mais especificamente, o domínio que a criança deve ter ao pontuar um texto.

As metodologias apresentadas a seguir são desenvolvidas através do Livro didático em sala e em produções de escritas livres, através do gênero de narrativas ficcionais, nas quais a criança é estimulada a criar ou recriar fatos com base no seu nível escolar. Além de estimular a escrita infantil, os alunos podem ler suas próprias histórias com os demais colegas de turma e o estímulo em produzir os seus próprios textos torna-se uma prática prazerosa, deixando de lado métodos rotineiros, como frases curtas e memorizações.

Na seção abaixo, também falamos da importância da prática da roda de leitura, que, além de mudar o ambiente da sala de aula, favorece o prazer pela leitura, sem impor o que o aluno deva ou não ler durante um período em acordo com o professor em sala. É através da leitura compartilhada que os alunos poderão ler e reler seus textos para além de conhecerem as regras da pontuação, escutar as pausas corretas, os questionamentos e afirmações que determinadas marcas exercem o seu valor enunciativo.

Outro método que poderá ser solicitado em sala é que toda produção escrita seja feita em duplas, pois esta prática, além de não ser solitária, conduz o aluno a refletir, debater, contestar e aprender com novos conhecimentos por parte do seu par de escrita. Ou seja, enquanto a dupla conversa e escreve, há partilha de conhecimento entre ambos e esta prática contribui para criar, construir e reconstruir saberes advindos de cada criança, estimulando a prática de leitura e escrita e, conseqüentemente, relembrar e aplicar a pontuação antes estudada.

A seguir, serão apresentados cinco exemplos de atividades com gêneros textuais selecionados pelos pesquisadores e professores em diferentes níveis de escolaridade (1º ao 5º ano) dos anos iniciais. Serão demonstrados os principais métodos de ensino e as dificuldades na aquisição da pontuação. Cada proposta de ensino é com base na realidade de cada escola e do nível de leitura e escrita das crianças. O capítulo apresentará os principais sinais que surgem nas produções escritas e o motivo pelo qual estes sinais são mais frequentes.

## **4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS ENCONTRADOS**

### **4.1 A pontuação em gêneros textuais distintos nos estudos de Chacon (2003)**

É nesse quadro de reflexões sobre as relações sujeito/linguagem no ensino da pontuação em Língua Portuguesa que incluiremos o trabalho de Chacon (2003), cujo interesse se volta para os fatos linguísticos que envolvem metodologias de ensino na construção das produções escritas e o sistema de pontuação por parte de crianças no processo de escolarização.

As amostras de Chacon (2003) correspondem aos fatos linguísticos na construção do ensino da pontuação com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir de 45 textos produzidos por 3 crianças (15 de cada sujeito), a pesquisa se desenvolve: seis textos em versos (propostas 01, 02, 03, 04, 09 e 10), oito textos narrativos (propostas 05, 06, 07, 11, 12, 13, 14 e 15) e, por fim, um texto de instrução (proposta 08). Todas as atividades foram produzidas em contexto escolar.

Para cada proposta de ensino, foram feitas descrições de sequências didáticas com base nos textos trabalhados em sala. No primeiro bloco de atividades (01, 02, 03, 04, 09, 10), foram realizadas atividades de reprodução escrita de peças do cancionário infantil e uma parlenda, com ênfase na forma gráfica das canções e em sua forma oral. Nas sequências didáticas da atividade 01 dos estudos de Chacon (2003), como proposta didática, foram realizadas atividades que envolviam o tema carnaval, envolvendo a escrita de um texto. Com isso, a segunda, terceira, quarta, nona e décima foram propostas de pretexto para o estudo das letras D, F, G, R e S.

As atividades 06, 07, 11 e 14 tiveram como ponto de partida histórias em quadrinhos. O método de ensino foi a contação da história apresentada nos quadrinhos e, em seguida, eram feitas as produções escritas com base nas leituras solicitada pela professora em sala.

A atividade 05 partiu do livro intitulado *Que planeta é esse?*, tendo como proposta de atividade a contação da história pela professora e exposição das informações contidas no livro (nome dos autores, o lugar onde o livro havia sido produzido, características do livro – apenas ilustrações contidas). Logo no início da leitura em voz alta para todos os alunos em sala, a professora interrompeu a leitura na primeira ilustração do texto. Neste momento, a professora solicitou às crianças que contassem, por escrito, a história que elas imaginavam que iria se desenrolar a partir da ilustração mostrada (um passarinho olhando, de uma nuvem, para a terra, por meio de um microscópio).

Os textos da proposta 08 foram produzidos como parte das atividades referentes ao componente de Educação Física. Durante todo o ano letivo, as crianças participavam de atividades que envolviam brincadeiras eleitas por elas. A cada semana, as crianças brincavam e descreviam (coletivamente) uma brincadeira dentre as que haviam sido listadas por elas. As produções coletivas seguiam um esquema de produção textual: nome da atividade, nome da brincadeira, descrição do material utilizado na brincadeira, explicação de como se brincava.

No dia em que foi feita a proposta 08, a professora solicitou que um aluno lembrasse como funciona a brincadeira “Mamãe da rua” e, em seguida, pediu que as crianças escrevessem individualmente como se desenvolvia a brincadeira, com o propósito de que, posteriormente, a classe escolhesse uma versão para que todos a tivessem no caderno escolar.

Na proposta 12, as crianças deveriam escrever um texto imaginando como elas seriam se fosse uma pipa, tendo como frase “Se eu fosse uma pipa...” que iniciava o texto a ser concluído pelas crianças. Na proposta 13, as crianças deveriam escrever uma história a partir de uma sequência de quadrinhos. Os quadrinhos acompanhavam um poema infantil intitulado *O elefante elegante* e foram retirados de um livro didático. Os quadrinhos foram feitos para que as crianças os colocassem em ordem de acordo com a sequência em que as ações

apareciam no poema, mas a professora não exigiu que seguissem alguma ordem, deixando a cargo apenas dos alunos construírem a sua sequência.

Para finalizar, a proposta 15 foi produzida com conteúdos da disciplina de Ciências, especificamente, o conteúdo que se referia aos seres vivos. As crianças estavam trabalhando as características dos animais e com distinções feitas com o intuito de classificá-los (macho/fêmea, doméstico-selvagens etc.). As crianças utilizavam pesquisas, recortes, colagens e um texto didático retirados de livros destinados ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Para a proposta de produção textual, as crianças deveriam escolher um bicho e escrever sobre ele. A professora não especificou qual tipo de texto as crianças deveriam privilegiar (se uma história, uma descrição, diálogo etc.).

Depois do material elaborado e coletado, comparando os resultados encontrados nas amostras de Chacon (2003), de acordo com o emprego da pontuação exigido em cada texto, notou-se que o ponto e o travessão são os sinais que aparecem com maior nitidez. A ausência total do ponto nos 15 textos do sujeito 3 foi oposta ao sujeito 1, com 44 ocorrências do ponto final e com 25 ocorrências nos textos do aluno 2.

Dentre os 15 textos produzidos pelo sujeito 1, raras foram as ocorrências do ponto final no interior dos parágrafos. Por sua vez, o sujeito 2 marcou o ponto final para delimitar grandes unidades textuais. Dando continuidade à comparação com as amostras de Chacon (2003), novas tendências surgem e são observadas no sujeito 2, pois o ponto final aparece em unidades como orações e períodos. Já o sujeito 1 utiliza o ponto final para unidades como parágrafos.

Quanto ao travessão, a tendência mais constante do sujeito 1 é a de demarcar turnos com diferentes personagens e a mesma tendência acontece no sujeito 2. A principal tendência do sujeito 3 é a delimitação de diferentes atos de fala, mesmo não sendo de uma mesma personagem.

É através das sequências didáticas elaboradas pelo professor em sala e análises feitas por Chacon (2003) que o autor afirma que ensinar a pontuação vai além das regras contidas nas gramáticas. É importante que o professor perceba os contatos iniciais que a criança tem com a prática de leitura e escrita e as relações que os sujeitos estabelecem entre o objeto em construção e as práticas de letramentos em contexto escolar. Para Chacon (2003):

[...] a significação que a pontuação adquire para os sujeitos em seus contatos iniciais com a prática da escrita certamente está bastante vinculada a diferentes tipos de relações que esses sujeitos estabelecem com esse seu objeto em construção em momentos específicos de sua inserção por práticas de letramento, tais como, por exemplo, aquelas que envolvem o trabalho com o material didático e com outros tipos de materiais de escrita, principalmente em situação escolar (Chacon, 2003, p. 42).

Nas reflexões de Chacon (2003), o uso das produções textuais conduz o aluno a sua realidade escolar, trazendo textos que correspondem ao dia a dia dos discentes, sejam nas disciplinas ou quanto ao estímulo da curiosidade e criatividade ao escrever e pontuar textos diversos. Chacon (2003) destaca e descreve estratégias de ensino das marcas de pontuação com planejamento, evidenciando a importância da leitura, escrita, revisão, experiência lúdica, atividades coletivas, diferentes textos e produções escritas para que a pontuação surja de forma didática e contextualizada à realidade do aluno. De acordo com Chacon (2003):

Desse modo, embora a maior extensão favoreça, certamente, o maior número de sinais em um texto, a relação dos sujeitos com o texto ou com a própria proposta temática parece determinar mais a importância que os sujeitos atribuem ao ato de pontuar. Além disso, a própria tipologia textual, em si mesma, é digna de destaque quando se trata do aumento de marcas de pontuação. Uma vez que os textos em verso e a instrução de brincadeira mobilizaram nos sujeitos poucos empregos de pontuação, uma menção especial deve ser feita ao tipo de texto para se tematizar não só a importância de se pontuar como também a própria quantidade de sinais (Chacon, 2003, p. 44).

O ensino das marcas de pontuação em língua materna através de materiais didáticos, segundo Chacon (2003), oferece ao aluno o acesso a textos com os quais ele possivelmente terá contato ao longo da sua vida escolar. As tipologias textuais familiares à realidade dos alunos proporcionaram um aumento considerável na quantidade dos sinais nas produções escritas durante o ano letivo. Assim, Chacon (2003) adverte que, durante o ano letivo, o surgimento da pontuação aumentou consideravelmente.

Pontuar textos não deve ser feito de forma reprodutiva, com foco na estrutura gramatical, na memorização de regras ou na construção de pequenas frases, mas sim ter a possibilidade de conduzir o aprendiz ao âmbito textual e ao emprego da pontuação. Na próxima seção, serão apresentados trabalhos que envolvem a pontuação em três gêneros distintos que vão desde sequências didáticas dentro da escola até produções escritas feitas em contexto familiar.

## **4.2 O ponto e a vírgula como principais sinais de pontuação em gêneros textuais diversos nos estudos de Silva (2010)**

Um estudo sobre a aquisição da pontuação foi desenvolvido por Silva (2010). As propostas didáticas foram elaboradas por três atividades de produção de textos escritos, em que cada atividade foi aplicada pelo examinador na sala de aula em três dias diferentes, sempre no início das aulas. Os textos analisados foram dos alunos que estiveram presentes nos três dias.

Segundo a professora desta turma, os alunos haviam lido vários tipos de textos durante o ano letivo. No decorrer da pesquisa de Silva (2010), a intervenção didática tinha como proposta três categorias distintas de gêneros textuais: carta de reclamação, fábula e notícia. Na proposta didática desenvolvida por Silva (2010), os alunos foram incentivados a expressarem suas opiniões sobre o que gostavam, o que não gostavam e quais os problemas que deveriam ser solucionados.

Em seguida, o professor junto com o pesquisador solicitou que os alunos escolhessem um dos problemas que precisava ser solucionado. Depois, os alunos deveriam escolher um dos problemas que existiam na escola e a sugestão era escrever, individualmente, uma carta à direção da escola, reclamando sobre algum problema constatado, solicitando providência de melhorias. A produção da carta de reclamação deveria convencer o interlocutor (a direção) a atender ao pedido reivindicado pelos alunos, apresentando justificativas.

Quando as cartas foram concluídas, professor e pesquisador leram cada uma das cartas para, posteriormente, ser entregue apenas uma para a direção, mas os alunos preferiram entregar todas as cartas. Na produção da fábula “A lebre e a tartaruga”, a leitura inicialmente foi feita pelo professor e pesquisador em sala, e, logo mais, os alunos foram questionados se conheciam a história (alguns disseram que sim). Após a leitura, houve uma conversa entre todos da sala sobre as personagens, a situação inicial, o conflito, o desfecho e a moral.

Posteriormente, foi solicitado que reescrevessem a fábula que havia sido lida, para que, depois, as fábulas fossem lidas por outros alunos de outra escola que não conheciam a história. Por isso, os alunos deveriam escrever de forma

clara para que o texto fosse entendido e que os diálogos estivessem presentes entre os personagens criados.

Na produção da notícia, foi lido e discutido um texto em sala sobre a morte de uma baleia que teria sido noticiado no jornal local. De início, o professor junto com o pesquisador perguntou aos alunos se eles haviam visto na televisão ou escutado no rádio uma notícia sobre uma baleia que encalhou numa praia do município vizinho. Depois, foi mostrada a notícia no jornal e dadas algumas informações (nome do jornal, data da publicação da notícia). Logo mais, foi perguntado aos alunos se gostariam de saber mais sobre o fato e, então, foi lida a notícia, sendo solicitado que prestassem atenção.

Para finalizar, foi discutido sobre o conteúdo do texto, explorando as principais informações (o que aconteceu, quando, onde, como e por quê). Após a discussão, solicitou-se que reescrevessem a notícia. Foi explicado aos alunos que os textos produzidos seriam lidos por alunos de outras escolas que não haviam lido a notícia e que não tinham conhecimento do fato.

Nas análises dos sinais de pontuação encontrados na pesquisa de Silva (2010), a pontuação foi discutida e questionada por parte da professora e do pesquisador e percebeu-se que os sinais que mais predominam no gênero carta de reclamação foram o ponto final e a vírgula, embora outros sinais, com menos recorrência, surgiram no texto: dois pontos, parênteses e os pontos de exclamação e de interrogação.

No gênero fábula, por se tratar de um texto curto, os sinais empregados na pesquisa de Silva (2010) foram o ponto final, a vírgula, o ponto de interrogação, de exclamação, os dois pontos, travessão, aspas e reticências, tendo como sinais frequentes o ponto final e a vírgula. Os sinais menos frequentes foram os dois pontos, o travessão, o ponto de exclamação e o ponto de interrogação.

Os dois pontos e o travessão, para Silva (2010), são os sinais associados ao discurso direto, pois nas fábulas é comum encontrar trechos em discurso direto, para reproduzir as falas dos personagens. Em relação à pontuação do gênero notícia, predominaram a vírgula e o ponto final e, conseqüentemente, surgiram os dois pontos, aspas e parênteses. A vírgula foi o sinal de alta frequência e, em seguida, aparecem o ponto final e os dois pontos. Por ser um gênero com frases curtas e afirmativas, o ponto e a vírgula foram os mais frequentes.

O ponto final foi usado por todos os alunos em todos os gêneros. Segundo Silva (2010), no gênero argumentativo, o ponto final aparece com maior frequência devido à estrutura do gênero, por apresentar pequenos blocos, que são construídos argumento por argumento e é mais frequente que a criança utilize o ponto final com mais facilidade. Em relação aos dois pontos, sua função era de anunciar o destinatário, o remetente e a data no gênero carta.

Para finalizar, Silva (2010) alega que o ponto de interrogação e o ponto de exclamação também aparecem no mesmo gênero e tem por finalidade interpelar o interlocutor, indicar a entonação e enfatizar o período. Evidenciou-se que os únicos sinais de pontuação que não apareceram nos gêneros textuais foram os parênteses e o ponto e vírgula e os sinais de maior aplicação em todos os gêneros foram o ponto final e a vírgula.

Cada gênero textual possui pontuações específicas<sup>10</sup>, adquirem características estáveis e não se modificam, pois sua marca é fixa dependendo da estrutura de cada texto. Os gêneros textuais, segundo Silva (2010), nascem nos processos sociais e possuem pontuações específicas, são elaborados com forma e conteúdo parcialmente definidos, para que possam ser compreendidos por sujeitos que compartilham determinados conhecimentos e que fazem parte da mesma comunidade discursiva. Nas concepções de Silva (2010):

Como a pontuação não é um objeto de conhecimento (fixo), pois depende, entre outros fatores, das características dos gêneros textuais a serem produzidos, interpretamos que os alunos usaram, de modo geral, a pontuação de acordo com o gênero, contrariando a ideia de que, por serem “escritores iniciantes”, usariam a pontuação de uma forma aleatória, desconsiderando os sinais característicos de cada gênero (Silva, 2010, p. 166).

Ao fazer parte de determinada comunidade discursiva, o discente poderá expandir seus conhecimentos prévios em produções escritas com o auxílio de um gênero textual que esteja engajado à sua cultura, comunidade e realidade. Autores como Bakhtin esclarecem que os gêneros “são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua” (Bakhtin, 2003, p. 285). Logo mais, será apresentada uma sequência didática a partir de produções escritas do conto “O Chapeuzinho Vermelho”.

---

<sup>10</sup> Diante de atividades de gêneros diversos, o professor deverá apresentar aos seus alunos as pontuações específicas que cada gênero compõe, pois, à medida que aumenta o acesso às leituras e produções escritas, melhor será a habilidade em pontuar textos com maior visibilidade.

### 4.3 A pesquisa de Vieira (2012): o ensino da vírgula no Conto “O Chapeuzinho Vermelho”

O ensino da vírgula em um texto não serve apenas para indicar pausas para respirar. Os dados dos estudos desenvolvidos por Vieira (2012) têm como método de ensino três tarefas de revisão de textos narrativos, tendo como situação experimental repontuar trechos do conto “O chapeuzinho Vermelho”, redigidos anteriormente por crianças da mesma faixa etária e nível de escolaridade.

A pesquisa de Vieira (2012) teve como método de tarefa uma versão sem pontuação e duas versões pontuadas com vírgulas distribuídas de forma adequada e outra de forma inadequada. Também foram feitas entrevistas para entender o grau de dificuldade em pontuar textos e, posteriormente, foi pedida ajuda aos entrevistados (alunos) sobre textos infantis para um livro de história.

Ao observar como o emprego do sinal é posto, Vieira (2012) alega que as crianças apresentam suas ideias em diferentes níveis de elaboração e que as dificuldades aparecem ao longo das entrevistas e tarefas selecionadas. Segundo Vieira (2012):

[...] a pontuação é algo pouco visível para as crianças, de tal modo que sua primeira reação nas tarefas experimentais foi revisar apenas o *conteúdo* dos textos, só focalizando a pontuação através de interferência do entrevistador. Elas também revelaram que preferem *inserir a pontuação que falta* a corrigir a já existente (Vieira, 2012, p. 18).

O emprego da vírgula é pouco visível para as crianças, pois os resultados das análises de Vieira (2012) mostraram as dificuldades que as crianças apresentam em revisar, analisar e observar a sua função no texto e que somente a partir do 3º ano é que as correções formais da pontuação surgem. A pontuação também não é reconhecida em seu significado. Além de não saber pontuar, uma das crianças entrevistadas nas análises de Vieira (2012) não faz reconhecimento durante uma atividade e alega que não sabe seu significado.

Nas amostras do trabalho de Vieira (2012), nem sempre os textos são criados por um indivíduo, mas coletivamente, pois este método de ensino contribui para justificar e discutir as alterações feitas e os critérios relevantes para as crianças. Com isso, os professores identificam quais as dificuldades encontradas durante o processo de escrita e o que pode ser alterado ou acrescentado nas metodologias de ensino.

Durante as atividades experimentais, os níveis de elaboração aparecem conforme as dificuldades encontradas nas tarefas. Segundo Vieira (2012), algumas crianças dos 2º e 3º anos têm dificuldade em tirar as pontuações inadequadas e pontuar corretamente. Nas turmas de 1º ano, algumas crianças usaram pontuação de forma lúdica, enfatizando o conteúdo do texto, o sentido da história e encontraram dificuldade em perceber o emprego da pontuação em sua falta e nos excessos. Também é comum que a vírgula, de acordo com Vieira (2012), por se tratar de um sinal complexo, seja esquecida na hora de pontuar. Além disso, os alunos encontram dificuldades em longos parágrafos desenvolvidos nas produções escritas.

Outras crianças se limitam e alegam dificuldades em pontuar textos maiores. Ainda segundo Vieira (2012), muitas crianças dizem que, durante o processo de escrita, a revisão só é feita quando os textos são iguais ou próximos de leituras que condizem com a sua realidade fora da escola e, muitas vezes, é com o auxílio familiar que a pontuação é concebida. Durante as análises dos dados, Vieira (2012) justifica que houve um movimento lento, mas que os sinais de pontuação aparecem nos textos.

Vieira (2012) aponta quais critérios os alunos utilizam no decorrer da amostra analisada. Isso permitiu entender que, ao pontuarem os textos, as crianças constroem suas hipóteses e questionamentos adquiridos durante os anos que estiveram em sala de aula. Gradativamente, o domínio gramatical vai surgindo e, com isto, o conhecimento é adquirido entre o sujeito e o objeto. Consequentemente, pontuação e escrita se tornam dependentes para a construção do objetivo principal: o texto. Segundo Vieira (2012):

Agora sabe-se também que, ao adquirirem a escrita, as crianças exploram as propriedades da linguagem, questionando diferentes aspectos de sua natureza. Tais questões e hipóteses, contudo, não são pacíficas nem definitivas no processo de aquisição (Vieira, 2012, p. 17).

Pontuar, repontuar, substituir e confrontar são tarefas de revisão nas quais, segundo Vieira (2012), há um movimento lento, mas com visibilidade à medida que o nível escolar aumenta. Nas análises feitas por Vieira (2012), crianças do 1º ano começam a visualizar a pontuação, ampliando essa habilidade no 2º ano. Já no 1º ano, o percentual das revisões aumentam. A habilidade de revisar cresce com a idade e escolaridade. Nas concepções de Vieira (2012):

Embora inicialmente a pontuação pareça pouco visível para a criança, atribuímos esses resultados mais à dificuldade de revisar em geral que à própria interferência da escolaridade na habilidade de pontuar (Vieira, 2012, p. 19)

Nos estudos apontados por Vieira (2012), as crianças menores fazem poucas revisões dos materiais propostos em sala, sendo mais fácil inserir a pontuação no texto do que modificar ou eliminar. Só a partir do 1º ano é que as crianças têm uma preocupação maior em fazer correções formais, conseguindo eliminar elementos do texto. Os critérios infantis para pontuar, de acordo com Vieira (2012), vão desde a visão escolar instituída até a criatividade em lidar com os problemas de pontuação, recorrendo a pistas que, geralmente, não são levadas em consideração pelos professores em sala de aula.

Nas amostras de Vieira (2012), a pontuação mais recorrente foi o ponto final pelo fato de o conto “O Chapeuzinho Vermelho” já ser comum tanto nas leituras na escola como em contexto familiar. Estes são os critérios que as crianças dispõem nas produções textuais com base nas investigações de Vieira (2012). Nesse sentido, a autora afirma que, ao escrever, as concepções infantis não estão atreladas apenas aos domínios das convenções gramaticais, mas sim do ponto de vista adquirido no decorrer das experiências vividas em vários contextos. Para ela,

Pelo que podemos perceber, a criança quando escreve não está diretamente sintonizada na gramática. Ela se mostra bem mais sensível aos aspectos discursivos do texto, do que propriamente à sua organização sintática (embora o esforço de delimitar o texto de forma coerente também reflita uma motivação dessa ordem). Tanto em termos de aquisição, como no uso geral da pontuação, parece insolúvel o conflito entre a motivação prosódica ou gramatical da pontuação” (Vieira, 2012, p. 22).

A aquisição da escrita ultrapassa os muros de questões pacíficas e definidas, gerando conflitos e memórias advindas dos saberes gerados na escola e em outras camadas socioeducacionais<sup>11</sup>. Como podemos perceber, Vieira (2012) evidencia a importância da consciência que a criança tem do sistema de pontuação que, por vezes, não é perceptível pelo professor, que considera apenas os domínios gramaticais da língua. As seleções das ideias não são lineares e, para escrever um texto, deve-se em primeiro momento refletir e definir quais sinais de pontuação serão inseridos, com base nos textos que nos é apresentado.

---

<sup>11</sup> Contribuir no processo da escrita significa criar meios para envolver a criança na construção da pontuação e no desempenho da escolarização.

No próximo tópico, serão apresentados dois sinais de pontuação que não estão presentes nas gramáticas, mas que possuem peso nas informações dentro do texto.

#### **4.4 A investigação de Saleh (2017): a pontuação enunciativa nos gêneros notícia, relato de experiência em diário e conto**

A pontuação enunciativa faz parte do texto narrativo e tem como função colocar o narrador como principal sujeito. Partindo desse entendimento, Saleh (2017) enfatiza que “O texto narrativo se caracteriza por colocar um narrador em cena, isto é, uma voz que assume uma perspectiva a partir da qual os eventos narrativos são configurados”. Mesmo assim, em suas pesquisas, Saleh (2017) explica que este tipo de produção escrita não tem recebido atenção nos estudos da linguagem.

Os textos analisados nas coletas de dados de Saleh (2017) são produções escritas do gênero notícia impressa e relato de experiência em diário de conto de uma criança em ambiente escolar e familiar, tendo como observação o estilo de narrar e relatar das diferentes estruturas que cada gênero possui. Em um caderno diário, a aluna produz textos curtos com produções escritas pessoais, no qual cada bloco recebe um título atribuído ao dia a dia da estudante.

A produção escrita pela garota em ambiente familiar constitui de narrativas selecionadas entre os 5 e 12 anos de idade. As produções foram recolhidas pela mãe e foram disponibilizadas para utilização de pesquisas, sem nenhum critério adicional. Foram coletados cerca de 100 textos narrativos que serviram de base para o estudo exploratório e, logo mais, foram coletados mais 30 textos que foram analisados pelos pesquisadores. No total dos textos, foram extraídas as notícias para o estudo, com (re) produções de notícias veiculadas em jornais impressos.

Para isso, partimos dos estudos de Saleh (2017) através da pontuação enunciativa nas notícias produzidas pela criança, em que no primeiro bloco de notícias aparece o sinal enunciativo no decorrer dos 7 anos, em casa, sem compromisso com a escola, com as demais atividades sendo produzidas em contexto escolar. As primeiras notícias produzidas pela aluna foram escritas por volta dos 7 anos de idade em um caderno-diário. Esses textos, sempre curtos, estavam nas páginas finais do caderno-diário. A garota produziu os textos como

uma espécie de diário semelhante a um noticiário pessoal e subdividiu as páginas, gerando blocos que recebem títulos, sendo que alguns se repetem nas diversas páginas (Notícias, Machucados, Coisas chatas, Namorados, Casa e Condução). As produções foram produzidas em dias diferentes.

Partindo desse entendimento, nas amostras de Saleh (2017), entre os textos produzidos pela garota, os selecionados condizem ao gênero *Notícias*, por trazer intencionalidade pela criança. De acordo com Saleh (2017), os sinais que surgem durante as produções escritas são as maiúsculas, negrito e a sublinha, sinais estes que não fazem parte da gramática normativa, mas que, segundo ela, possuem função expressiva, pois expressam e dão significado ao texto, marcam um enunciado, exprimem uma constatação e informam ao leitor uma pontuação não funcional ao convencional, atribuindo peso à informação.

Partindo desse entendimento, Saleh (2017) esclarece que sinais como maiúsculas contínuas, negrito e a sublinha são considerados sinais de pontuação por exercer função expressiva ao texto mesmo não inclusos na gramática normativa. As primeiras produções escritas<sup>12</sup> feitas pela criança (aluna) foram no decorrer dos 7 e 8 anos de idade, em contexto familiar, no recesso escolar, e tais produções foram cedidas como coleta de dados para análise.

De acordo com o corpus analisado, as maiúsculas contínuas são os sinais enunciativos com maior expressão e aparição no texto. Em segundo plano, aparecem a sublinha e o negrito uma única vez. Em seguida, surgem os parênteses com a função de complementação ao texto e para inserir informações e encerrar dados.

A função dos parênteses, segundo Saleh (2017), é de fazer cortes e inserir informações ou fazer comentários levando ao texto a heterogeneidade enunciativa. As aspas também surgem em quatro ocorrências, indicando a presença do outro no discurso da narradora. Estes dados só foram possíveis de ser coletados devido ao acompanhamento que os pais da aluna, indivíduos letrados, assumiram quanto à responsabilidade de contribuir na formação da criança dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, a análise dos dados demonstra que a aluna faz uso dos sinais enunciativos de forma coerente e entende a função que cada marca de pontuação exerce no texto. Nessa perspectiva, de acordo com Saleh (2017):

---

<sup>12</sup> A pontuação enunciativa no gênero notícias produzida pela aluna tem por objetivo chamar a atenção do interlocutor.

[...] os sinais enunciativos tornam-se mais diversificados, desempenhando diferentes funções que são indicativas da presença do outro, ao qual a narradora autora direta ou indiretamente se dirige, configurando-se a heterogeneidade interlocutiva (maiúsculas contínuas, sublinha, negrito; parênteses, dois pontos, ponto de exclamação e reticências) ou marcando a inscrição de um outro dizer (aspas em contexto monologal) ou ainda marcando a inscrição do dizer do outro (aspas e maiúsculas contínuas em contexto dialogal) na cadeia linguístico-discursiva (Saleh, 2017, p. 1203).

Com isso, a autora percebeu que os sinais enunciativos demonstrados no corpus fazem parte especificamente do gênero e que também constituem maior uso durante um período histórico. A produção da notícia seleciona e organiza os fatos de forma legítima ao que está sendo noticiado, situando-os no tempo e espaço, detalhando os personagens envolvidos, contribuindo para produzir efeito no discurso e veracidade para a notícia. Esta configuração das ideias torna o texto objetivo e impessoal, privilegiando palavras mais comuns, pequenas frases, com ordem direta nos parágrafos.

Partindo desse entendimento, Saleh (2017) explica que esta atividade consiste nos fatos que são ditos e descritos, com o objetivo de produzir o real. Assim, resgatar a realidade e experiências cotidianas é uma maneira de apropriar-se melhor do texto e da sua estrutura, no qual o gênero notícia parte da relação da criança com a sua língua materna. Logo mais, será apresentada uma sequência didática que tem como análise o hífen em produções textuais.

#### **4.5 O emprego do hífen e sua função através de produções textuais nos estudos de Capristano & Notari (2017)**

Autores como Capristano e Notari (2017) investigam o uso do hífen em ocorrências (convencionais e não convencionais) em produções escritas de alunos dos últimos quatro anos dos anos iniciais, tendo como material para a análise produções textuais de grupos de pesquisas em Estudos sobre a Linguagem e em Estudos sobre a Aquisição da Escrita. O banco de dados possui uma grande quantidade de enunciados escritos elaborados com base em diferentes propostas de produção escrita, desenvolvidas a partir de gêneros discursivos distintos. As produções foram feitas por alunos. Foram selecionadas 421 produções textuais, elaboradas por 38 crianças da antiga quarta série. A seleção baseou-se na turma que mais apresentava o emprego do hífen nas produções escritas.

As pesquisadoras acompanham os momentos iniciais da aquisição da escrita e as possibilidades de registro do hífen nos momentos de translineação<sup>13</sup> e alegam que o hífen é um sinal pouco estudado devido a sua estrutura sintática. Partindo desse entendimento, Capristano e Notari (2017) alegam que:

Explicando de forma mais detalhada, pode-se dizer que, na experiência escolar da maioria das crianças brasileiras que frequentam as séries mais iniciais do ensino fundamental, explicita-se pouco os valores e regras de funcionamento do hífen. Esses valores e usos, eventualmente, podem ser conteúdo de ensino dessas séries, mas, em geral, são cobrados de forma mais intensa em séries mais avançadas. Nos primeiros anos do EF, as explicações mais sistemáticas sobre o uso desse sinal são, em geral, voltadas para a separação silábica, em práticas escritas escolarizadas em que se solicita de alunos-escreventes que “separem as sílabas das palavras” (Capristano; Notari, 2017, p. 83).

Capristano e Notari (2017) esclarecem que as regras dos usos do hífen podem permanecer ocultas no processo de ensino-aprendizagem devido apresentar, em seus enunciados escritos, a complexa inserção deste sinal em diferentes práticas e contextos sócio-históricos. As autoras esclarecem algumas funções que o hífen apresenta dentro de um texto e afirmam que, por vezes, o hífen não é utilizado nas produções escritas.

De acordo com Capristano e Notari (2017), o hífen tem 4 funções no texto: 1º) ligar elementos de palavras compostas ou derivadas de prefixação: Ex: guarda-roupa e pós-graduado; 2º) unir pronomes átonos enclíticos ao verbo: Ex: vende-se; e usar os pronomes em posição mesoclítica: Ex: comprar-se-iam; 3º) separar no final de uma linha as palavras em duas partes e, por fim, 4º) divisão silábica.

A função desse sinal gráfico, segundo Capristano e Notari (2017), é vincular ou separar palavras ou partes dela. Suas convenções ortográficas podem gerar conflitos devido os seus usos pelas crianças durante a aquisição da escrita, por isso, seu emprego nos textos oscila entre o convencional e não convencional. Ou seja, segundo Capristano e Notari (2017), o emprego do hífen poderá ser encontrado, por vezes, seguindo as regras da gramática ou não, variando o seu uso no texto.

Em sua pesquisa, Capristano e Notari (2017) se utilizam de dois tipos de segmentação não convencional do hífen: a hipossegmentação, que é quando há ausência do hífen e do espaço em branco entre as palavras, e a

---

<sup>13</sup> A translineação acontece quando o hífen serve para separar uma palavra no final de uma linha e a outra parte da palavra é continuada no início da linha seguinte.

hipersegmentação, que é quando o hífen aparece em palavras sem o uso obrigatório correspondendo às regras. Por muito tempo, o emprego do hífen, nos anos iniciais, esteve vinculado ao uso apenas da separação silábica e as demais regras ficaram a cargo dos anos de escolaridade mais avançados, tornando a compreensão tardia da sua função nas produções escritas das crianças. Para Capristano e Notari (2017):

Explicando de forma mais detalhada, pode-se dizer que, na experiência escolar da maioria das crianças brasileiras que frequentam as séries mais iniciais do ensino fundamental, explicitam-se pouco os valores e regras de funcionamento do hífen. Esses valores e usos, eventualmente, podem ser conteúdos de ensino dessas séries, mas, em geral, são cobrados de forma mais intensa em séries mais avançadas. Nos primeiros anos do EF, as explicações mais sistemáticas sobre o uso desse sinal são, em geral, voltadas para a separação silábica, em práticas escritas escolarizadas em que se solicita de alunos-escreventes que “separem as sílabas das palavras” (Capristano; Notari, 2017, p. 83).

Com ensino inadequado, o emprego do hífen sempre esteve atrelado ao tradicional tracinho ( - ), que visa separar uma sílaba da outra, ou até mesmo as pausas na fala para separar as partes que compõem a palavra com caráter primário, correspondendo, assim, a sua função de forma secundária. Nas produções escritas, o ensino do hífen esteve ligado ao seu uso não convencional, impedindo que a criança entenda as possibilidades de registro deste sinal.

O uso do hífen, seus valores e convenções no processo de ensino e aprendizagem esteve, por vezes, oculto. O que não justifica que as crianças não tenham conhecimento da sua funcionalidade no decorrer da escolarização. Para Capristano e Notari (2017):

[...] no processo de ensino-aprendizagem da escrita nas séries iniciais do EF, fato que não impede, no entanto, que as crianças façam uso desse sinal. Pelo contrário, na circulação delas por diferentes práticas sócio-históricas, escolarizadas e não escolarizadas, as crianças defrontam-se com indicações, explícitas ou implícitas, sobre as possibilidades de uso do hífen. É esse “já-visto” pelas crianças - entendido como as indicações sobre o uso do hífen que, de maneira formal ou informal, direta ou indireta, lhe chegam das diferentes práticas sócio-históricas das quais participam, sobretudo as letradas - que parecem permitir a emergência, em seus enunciados escritos, de diferentes formas de uso do hífen: previstas e não previstas pelas convenções ortográficas (Capristano; Notari, 2017, p. 83)

O surgimento ou não deste sinal, nos estudos de Capristano e Notari (2017), pode ser evidenciado tanto no contexto escolar como também em suas práticas sócio-históricas advindas do conhecimento de mundo que a criança adquire até chegar à escola. É por meio dessas práticas e vivências e pelas percepções que a

criança carrega na escolarização e os diversos letramentos que a função do hífen se torna evidente em seus variados estilos e aplicabilidades, podendo ocorrer de maneira concreta na aquisição do processo da escrita.

Por ser uma turma que empregava o sinal do hífen em seus enunciados escritos, a antiga turma da quarta série foi selecionada para fazer parte da pesquisa. Nas coletas dos dados, as produções textuais serviram para identificar os registros do hífen e dos seus usos não convencionais. Nos primeiros resultados, Capristano e Notari (2017) identificaram nas amostras que o emprego do uso do hífen obteve um alto registro convencional, ou seja, as crianças obtiveram este índice assertivo devido à circulação com base nas práticas em contatos visuais que os discentes carregam em espaços escolarizados e não escolarizados. Nessa linha de raciocínio, para Capristano e Notari (2017):

[...] a escola tendo ou não trabalhado sistematicamente com os usos do hífen, as crianças os incorporam a sua escrita, respondendo ao que entendem por institucionalizado para ela. Essas respostas mostram, assim, os saberes que se dão a ler/ver para essas crianças na opacidade da escrita com a qual entram em contato (Capristano; Notari, 2017, p. 85).

A translineação nos estudos de Capristano e Notari (2017) também é um dos tópicos analisados durante a pesquisa. Os dados dos estudos das pesquisadoras mostraram que o hífen aparece durante as produções textuais de forma não convencional, com translineações não assinaladas com hífen e com translineações assinaladas com hífen, mas que fogem às regras gramaticais. Isso ocorre quando a estrutura da sílaba é complexa e o peso de algumas formas de algumas palavras, inclusive nas práticas orais, se torna complexo ao romper a estrutura da sílaba.

A divisão silábica não convencional, com base em Capristano e Notari (2017), está ligada à dificuldade que as crianças têm em romper estruturas complexas, palavras que envolvem consoante, vogal e consoante. Quanto mais complexa a palavra, maior será a chance em encontrar registros não convencionais. Em contrapartida, quanto mais simples for a estrutura da palavra, menores serão os erros da organização silábica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos sequências didáticas de autores brasileiros consagrados sobre o ensino da pontuação nos anos iniciais. Além de serem apresentados gêneros distintos e a pontuação específica de cada texto, também pudemos entender como a pontuação surgiu e evoluiu nas últimas duas décadas. Em Capristano e Notari (2017), o objetivo da pesquisa foi investigar como o hífen se incorpora ao texto, além de observar os aspectos linguísticos e discursivos envolvidos na aquisição da escrita. Os resultados demonstraram que as crianças não sentiram muita dificuldade em usar este sinal de forma convencional, respeitando as normas ortográficas para o registro do hífen.

A vírgula é apresentada na pesquisa de Vieira (2012) como um sinal que aparece com poucas marcas nas produções escritas das crianças. A dificuldade em pontuar a vírgula surge por este sinal apresentar uma quantidade de regras das simples às mais complexas. Deste modo, a dificuldade em pontuar aparece principalmente em produções escritas em textos maiores e a dificuldade também é recorrente quando os alunos precisam justificar o surgimento do sinal por não conhecerem e dominarem todas as regras das vírgulas.

Na pesquisa de Silva (2010), as produções em três gêneros textuais identificaram que houve um considerável surgimento do ponto final e a vírgula. Em Chacon (2003), os sinais mais comuns foram o ponto final e o travessão. Por fim, em Saleh (2017), são apresentados os sinais enunciativos, demonstrando peso nas informações em suas produções escritas.

Mesmo com propostas de ensino distintos, o ensino da pontuação se modificou e se consolidou com o passar dos anos. Cada metodologia tem como objetivo apresentar às crianças diferentes formas de se produzir textos e usar a pontuação de forma adequada sem violar as regras.

Sabe-se que a pontuação segue uma norma padrão e o seu uso deve ser seguido sem nenhuma violação. Seu valor deve-se à facilidade durante a leitura e é preciso que a criança conheça as habilidades em pontuar diversos gêneros com base no seu nível de escolaridade. Ao produzir um texto, não cabe ao escrevente utilizar os sinais de pontuação sem primeiro conhecer cada função que os sinais exercem, pois, ao optar de forma não convencional, o texto se tornará incoerente,

cabendo apenas ao interesse de quem escreve sem o uso devido das regras normativas.

Por ser um objeto de discussão até os dias atuais, o uso da pontuação, nos anos iniciais, tem sido debatido, questionado e, por isso, pesquisadores levam o ensino ao lugar de análise e reflexão, entendendo que o seu lugar de origem é compondo o texto. O ensino da linguagem escrita das crianças tem sido objeto de estudo por pesquisadores brasileiros, por se tratar da importância de um tema que faz parte da grade curricular das escolas.

A pontuação já foi considerada como uma soma de regras prescritivas, mas os estudos das últimas duas décadas mostraram que é possível pontuar textos contextualizando com a realidade dos alunos. Isso não significa dizer que os problemas estejam resolvidos, mas que houve melhorias significativas entre ensinar e usar as marcas de pontuação nas séries iniciais, cabendo ao professor utilizar as ferramentas necessárias para que os alunos saibam inserir os sinais sem dificuldades, quando, no passado, era apenas por um caminho específico, deixando à margem as dificuldades apresentadas ao ensino e aprendizagem da sua função que cada sinal exerce dentro do texto.

Pontuar corresponde ao processo textual e se articula com as regras ortográficas implícitas ao texto. A escola tem como função introduzir a criança no mundo da escrita, proporcionando uma formação para além da alfabetização e que não esteja embasada nas reproduções sistemáticas, tornando os sujeitos capazes de usar a linguagem escrita para as necessidades individuais e coletivas.

O ensino da pontuação deve ser uma prática pedagógica moldada na reflexão e criticidade do aluno. As metodologias devem ser pautadas na autonomia que os sinais revelam durante as produções escritas. Toda criança que começa seu processo de escrita estará voltada ao domínio de pequenas frases e a pontuação também caminhará neste percurso com pequenas aparições, sinais estes que fazem parte das competências estabelecidas antes e durante o seu processo de escolarização, seja no domínio familiar, em contato com outras crianças ou em acesso ao que esta criança observa ao seu redor.

Percebe-se que, enquanto as crianças manuseiam os sinais, alguns deles são bem ou mal colocados e que o professor deve reconhecer as dificuldades, apresentá-las e retornar ao processo de escrita sem deixar que a criança não faça uso correto dos sinais.

A pontuação é um sistema complexo, considerado fator indispensável na composição escritural, que deve ser refletido e analisado para não haver ambiguidades. Cabe ao professor selecionar os conteúdos sobre o ensino da pontuação com base na faixa etária dos seus alunos, tomando como pré-requisito o seu material de apoio, o livro didático.

Também vale ressaltar a importância que a escrita tem em seu percurso, como é comum durante o processo escritural. É normal, em alguns casos, que a criança entregue um texto pronto e acabado, limpo, sem nenhum tipo de rasura ou borrão, sem haver uma reescrita ou até mesmo uma correção coletiva e questionadora sobre os possíveis “erros” encontrados. Isso não garante que a criança dominou o uso da pontuação. É importante que o professor entenda os caminhos que levaram os seus alunos a pontuar, apagar, repontuar e entender as alterações feitas durante a escrita.

É recomendado que o ensino não imponha o que é certo ou errado ao pontuar um texto, sem ter a capacidade de estimular a criança a refletir e analisar os contextos situacionais em que vigoram as marcas de pontuação. O professor, em sua formação e conhecimento, deve ter como apoio o manuseio do livro didático como suporte para o planejamento em sua didática, por se tratar de uma ferramenta acessível e indispensável para o planejamento das regras e dos gêneros diversos que norteiam a pontuação.

O papel da escola é proporcionar uma educação de qualidade e assertiva em seus conteúdos, pois o aluno, em boa parte do tempo, só adquire entendimento sobre os domínios dos conteúdos dentro da escola quando o professor é um formador crítico e reflexivo da sua função e do conhecimento que levará até o seu aluno. Quanto mais o aluno é estimulado a pensar sobre as suas práticas de escrita, maior será o contato e interesse que o aluno terá em escrever. Assim, a pontuação será cada vez mais indispensável durante as produções que cada gênero compõe.

É comum notar, nos primeiros anos escolares, que as crianças manifestam curiosidades em entender as competências da escrita, mais precisamente da pontuação, com base nos estímulos que o professor mobilizará em sua aula. Cabe ao professor criar meios que despertem a atenção e o desenvolvimento cognitivo da criança em saber investigar de que maneira a pontuação deverá ser posta, enquanto se cria autoria no processo textual.

É importante que o professor explore em suas aulas as situações nas quais a pontuação é inserida, observando suas funções e mostrando ao aluno que a pontuação tem o seu lugar dentro do texto. É através da didática pautada na construção do pensamento e não na mera soma de memorizações que a criança descobrirá as marcas, passando a utilizá-las em suas produções escritas.

Esta pesquisa apresentou os principais teóricos brasileiros e o que dizem sobre os usos e o surgimento da pontuação e Língua Portuguesa. É importante salientar que cada sequência didática apresenta a importância em trabalhar textos com base em cada realidade do aluno, contextualizando o seu dia a dia, as brincadeiras em sala, a ludicidade e, o mais importante, a pontuação inserida dentro de cada ação executada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALIL, Eduardo. **Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas**. 2 ed. Londrina: Eduel, 2009.

CAPRISTANO, C.C.; NOTARI, V.F. O registro do hífen na aquisição da escrita. **Calidoscópio**. v.15, n.1, pp. 81- 93, jan/abr 2017.

CHACON, Lourenço. Oralidade e Letramento na Construção da Pontuação. **Anais do 5º Encontro do Celsul**. Curitiba: Paraná, pp.35 – 49, 2003.

DAHLET, Véronique. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Revista Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 10, n.1, pp. 29 - 41, 2002.

DAHLET, Véronique. A pontuação e as culturas da escrita. **Filosofia Linguística Portuguesa**, n. 8, pp. 287 - 314, 2006.

DAHLET, Véronique. Aquisição das Línguas e Pesquisas em Pontuação. **Linha d'Água**, n. 14, pp. 75 – 85, 1999.

GOZZI, Marina Bulbow. **O uso da pontuação na escrita infantil – uma abordagem longitudinal**. São Paulo: [s.n.], 2017.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

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

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **DELTA**, São Paulo, v. 13, n. 01, pp. 83- 117, 1997.

ROCHA, I. L. V. Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação.  
**DELTA**, São Paulo, vol. 14, n. 01, pp. 1-12, 1998.

SILVA, A. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais.  
**Cadernos de Educação** : Pelotas, v.35, pp. 139-169, 2010

SILVA, M. A.; SILVA, N. A. **A pontuação em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Percepções e Reflexões**. In: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, V, 2018, OLINDA. ANAIS, Campina Grande: Realize Editora, 2018.

SONCIN, Geovana. Pontuando concepções: dizeres institucionalizados sobre pontuação e suas implicações para o ensino. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 29, n.1, p. 487-532, 2021.

VIEIRA, I. L. Aquisição da Escrita: O que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 31, pp. 17 - 24, 2012.