

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS / PROFLETRAS**

**Antonio Cesar da Silva**

**ESTUDO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO EM MATERIAL DIDÁTICO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II. UMA ANÁLISE  
CRÍTICA**

**MACEIÓ  
2016**

**ANTONIO CESAR DA SILVA**

**ESTUDO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO EM MATERIAL DIDÁTICO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II. UMA ANÁLISE  
CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras/UFAL, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof. Dra. Januaceli F. da Costa

**MACEIÓ  
2016**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

S586e	<p>Silva, Antonio Cesar da. Estudo dos sinais de pontuação em material didático de língua portuguesa do Ensino fundamental II: Uma análise crítica / Antonio Cesar da Silva. – 2016. 156 f. : il.</p> <p>Orientadora: Januaceli Francisca da Costa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. PROFLETRAS. Maceió, 2016.</p> <p>Bibliografia: f. 148-151.</p> <p>1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Pontuação. 3. Escrita. 4. Acento e acentuação. 5. Sentido. I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 801.612</p>
-------	---

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS	 PROFLETRAS
---	---	--

## TERMO DE APROVAÇÃO

ANTONIO CESAR DA SILVA

Título do trabalho: "ESTUDO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO EM MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II. UMA ANÁLISE CRÍTICA".

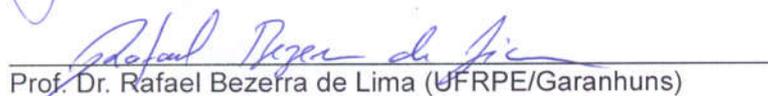
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em 17 de fevereiro de 2016, pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador/a:

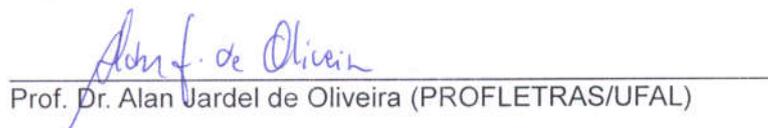


Prof. Dra. Januacele Francisca da Costa (PROFLETRAS/UFAL)

Examinadores:



Prof. Dr. Rafael Bezerre de Lima (UFRPE/Garanhuns)



Prof. Dr. Alan Vardel de Oliveira (PROFLETRAS/UFAL)

Maceió, 17 de fevereiro de 2016.

Aos meus mestres,  
professores e professoras  
de quem trago sempre, na memória,  
as “coisas” ditas,  
verdades assimiladas  
que me fizeram como sou.

## **Agradecimentos**

### **Do fundo do coração**

A **Deus**, que, com a experiência do conhecimento acadêmico, fez-se ainda mais presente em minha vida.

A meus **pais**, que, mesmo analfabetos, entenderam a importância da educação formal em minha vida e de quem — quando ainda era criança —, já ouvia a frase: “lugar de criança é na escola”, muito antes de ela se tornar bordão de programas educacionais.

As minhas três **irmãs** Cristina, Cristiane (Aninha) e Eliane, o apoio inquestionável e inflexível em todos os momentos da minha vida e em quem agradeço a dádiva das sobrinhas Glória, Clara, Bárbara, e Valentina, e o sobrinho Guilherme.

À razão de meus dias — meu filho **Danthe Miguel** —, cuja simples existência me ensinou o que é amar e me fez temer o sofrimento.

À **companheira** e amiga, Cleide Calheiros, que acreditou nas possibilidades de conquista e sempre me apareceu como um exemplo de superação nas adversidades.

### **Pela aprendizagem**

Aos **professores do mestrado/PROFLETRAS**, pela dedicação e por acreditarem nessa nova e tão necessária proposta de fazer ciência da linguagem a partir da realidade de sala de aula.

A minha **orientadora**, professora **Januaceli F. da Costa**, por acreditar na proposta de trabalho e pelas precisas e oportunas intervenções nas ideias e no texto que agora se apresentam.

À coordenação do PROFLETRAS, pela dedicação ao curso e pelo cuidado em oferecer as melhores oportunidades aos alunos.

Aos professores da **banca de qualificação**, Alan Jardel de Oliveira e Jair Barbosa da Silva, pelas orientações que contribuíram imensamente para o bom desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores da **banca de defesa**, Alan Jardel de Oliveira e Rafael Bezerra de Lima, pela aceitação do convite de participarem desse momento, dispondo do seu tempo e de seus conhecimentos no aperfeiçoamento do trabalho aqui desenvolvido.

De modo especial, pelas lições que ficarão para sempre guardadas em minha memória, aos meus eternos professores: Estêvão da Rocha Lima, Aloysio A. Galvão e professora Renira Lisboa.

### **Agradeço de forma enfática:**

À CAPES pelo incentivo e pelo financiamento especialmente destinado ao programa PROFLETRAS.

A dificuldade de distinguir a linguística científica da gramática normativa lembra a de extrair da moral uma autêntica ciência dos costumes. Mostra-nos a história que até há pouco a maioria dos autores que se ocuparam da linguagem ou das línguas o fez com intenções prescritivas, declaradas ou evidentes. Ainda hoje, a maioria das próprias pessoas cultas quase ignora que existe uma ciência da linguagem distinta da gramática escolar e da atividade normativa exercida, por exemplo na imprensa, por cronistas mundanos e puristas (...), o linguista contemporâneo ignora tanto a indignação do purista conservador como o júbilo do iconoclasta revolucionário.

(Martinet)

## RESUMO

De modo geral, a leitura das indicações sobre o uso dos sinais de pontuação em materiais didáticos revela orientações imprecisas, flutuantes e, em alguns casos, baseadas em critérios subjetivos. O objetivo deste trabalho é a investigação dos conteúdos e dos tratamentos dados aos seus usos e funções nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados no Ensino Fundamental II. A pesquisa fundamenta-se em teorias linguísticas que discutem a natureza e a manifestação da língua enquanto um unidade de sentido; embora não seja o objetivo primeiro do trabalho uma análise segundo uma teoria ou perspectivas linguísticas — a razão do estudo é a natureza e as funções linguísticas dos sinais de pontuação —, as análises apoiam-se nos princípios das concepções da linguística discursiva e enunciativa, segundo as quais os sentidos de um enunciado justificam muito as formas e os recursos utilizados na construção de um evento comunicativo de língua escrita. Para atender a proposta de estudo, fez-se um recorte metodológico que evidenciou o problema do ensino desses recursos em material didático do Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano) adotado em uma escola da rede municipal da cidade de Maceió. A partir dessa delimitação, trabalhou-se com a hipótese de que o ensino dos sinais de pontuação mantém-se preso a conceitos tradicionais, que não refletem a dinamicidade do recurso na construção dos sentidos de um texto, e a metodologias que tornam incongruentes os critérios de aplicabilidade com a percepção das funções linguísticas desses recursos, que estão, por sua vez, muito mais relacionadas com as práticas sociais de leitura e escrita dos alunos do que com a ideia de marcação de pausas e ritmo de leitura. Como resultado final, a pesquisa apresenta uma pequena proposta de categorização das (agora) marcas de pontuação que pode ajudar professores e alunos na compreensão da natureza e das funções linguísticas que tal recurso de escrita desempenha na organização textual e na sua elaboração discursiva.

**Palavras-chave:** Pontuação. Escrita. Ensino. Sentido.

## ABSTRACT

Generally, the reading of the indications about the use of punctuation marks in didactic material reveals inaccurate orientations, floating and, in some cases, a bit subjective in respect of their applications. The aim of this work is the investigation of the contents and the treatments given to the teaching of these marks in didactic materials of Portuguese Language. The research is based on theories that discuss the nature and the manifestation of the language as a unity of sense; although the first aim of the study does not consist of an analysis according a theory or linguistics perspectives – the reason of the study is the nature and the linguistics functions of the punctuation marks –, the analysis support themselves in the principles of the conceptions of the enunciative and discursive linguistics, according to which, the meanings of an enunciation justify the forms and the resources used on the construction of an communicative event of written language. To attend the proposal of study, a methodological cut was made, what evidenced the problem of the teaching of those resources in a didactic material in Elementary School (6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grade) adopted in a school from the municipal network in the city of Maceió. From this delimitation, it was worked using the hypothesis that the teaching of these marks is stuck to the traditional concepts, that don't reflect the dynamicity of the resource in the construction of the meanings of a text, and to methodologies which made incongruous the criteria of applicability with perception of linguistics functions of those resources, which are, in fact, much more related with the social practices of reading and writing of the student than the idea of marks of pause and rhythm of reading. As a final result the research brings a little proposal of categorization of the (now) marks of punctuation that can help teachers and students in the comprehension of the nature and the linguistics functions that so said resource of writing plays on textual organization and in its discursive elaboration.

**Keywords:** Punctuation. Writing. Teaching. Meaning.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA – PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA</b> .....	16
1.1. Concepções de língua e ensino de língua .....	16
1.1.1. Língua e linguagem — concepções da gramática normativa .....	18
1.1.2. Língua e linguagem — definições e princípios da linguística .....	21
<b>2 A ESCRITA — ESPAÇOS DE CONVENÇÕES</b> .....	28
2.1. Marcas de pontuação — singularidade da escrita .....	33
2.2. A pontuação na gramática normativa — a arte de dividir o discurso .....	33
2.3. A constituição dos sinais de pontuação — representação simbólica .....	42
2.4. Formação histórica — contribuições greco-latinas .....	46
2.5. Constituição dos sinais de pontuação: marcas impressas .....	51
2.6. A construção dos sentidos — do sintático ao discursivo .....	53
<b>3 METODOLOGIA — O PONTO A PONTO</b> .....	59
<b>4 O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO NO BRASIL</b> .....	66
4.1. O livro didático num registro histórico .....	66
4.2. A evolução do livro didático .....	68
4.3. Os limites e as perspectivas do livro didático de língua portuguesa .....	70
4.4. A (des)centralização do livro didático na sala de aula .....	75
<b>5 ANÁLISE DO CORPUS — PERTINÊNCIAS E INADEQUAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO</b> .....	79
5.1. Concepções gramaticais presentes no material .....	80
5.2. Ocorrências e ausências de abordagens sobre os sinais de pontuação no material didático .....	83
5.3. Sinais de pontuação — pertinências e incongruências da proposta de ensino para o 8º ano do Ensino Fundamental II .....	92
5.4. Semântica e discurso — a teleologia dos sinais de pontuação .....	121
5.5. Processos de retomada — o Post Scriptum dos sinais de pontuação .....	132
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	146
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	148
<b>ANEXOS</b> .....	152



## INTRODUÇÃO

*Dizemos que um dos gêneros do ser é a substância. Esta, num primeiro sentido, é a matéria, ou seja, aquilo que em si não é um isto (este ou aquele determinado ser); num segundo sentido, a substância é a configuração e a forma em virtude das quais uma coisa é chamada de um isto, ou seja, de um ser determinado; num terceiro sentido, é um composto de ambas. Ademais, a matéria é potência, ao passo que a forma é realização (ato), e esta em dois sentidos, a título de exemplo, o conhecimento é a especulação. (ARISTÓTELES, 2011, p. 71).*

### **Gênesis da pesquisa — da inquietude à busca por respostas**

O interesse pelo estudo dos sinais de pontuação surgiu da práxis (do grego *πράξις* – atividade, experiência) do professor-pesquisador responsável por este trabalho, pois, nas muitas vezes em que precisou abordar o tema em sala de aula, deparou-se com explicações que não pareciam ser suficientes nem como justificativa de sua natureza linguística nem como critério de sua aplicabilidade.

A insuficiência da justificativa e a imprecisão dos critérios manifestavam-se nas abstratas indicações de uso que diziam, por exemplo, que a vírgula deveria ser usada para marcar uma pausa curta em comparação com o ponto e vírgula utilizado para sinalizar uma pausa maior que a indicada por aquela. Justificativas tão imprecisas quanto tautológicas; mas sempre acionadas como respaldo “teórico” de um conhecimento reproduzido em situações (sem saída) de sala de aula.

A inquietude aumentava quando, nas propostas de conceituação e na apresentação das razões de utilização dos sinais de pontuação<sup>1</sup>, percebia-se que o “critério-cronômetro” era colocado de lado e passava-se a tomar como referência, para a utilização dos sinais de pontuação, aspectos da estrutura sintática do texto como forma de critério de uso de tais recursos. Orientações como as que indicavam o uso de vírgula para separar termos de mesma função sintática, ou para intercalar expressões redundantes como aposto e orações adjetivas explicativas etc., pareciam, no entanto, fazer mais sentido do que aquelas que apontavam para a necessidade de marcar pausas.

---

<sup>1</sup> Ao longo do trabalho, chamar-se-á os sinais de pontuação de marcas de pontuação quando se referir ao uso desses recursos no seu raio de maior amplitude possível, isto é, quando se fizer referência a tudo que aparece no texto sinalizando para aspectos estruturais de sua organização ou para traços de sua elaboração discursiva.

Todas as inquietações provocadas pela percepção de incongruências (não incoerências) despertaram o interesse pela temática, conduzindo à elaboração de uma proposta de pesquisa que culminou com a construção do presente trabalho. No entanto, havia uma preocupação inicial que se manifestava a partir da pergunta: Como trazer para as perspectivas e necessidades acadêmicas do programa PROFLETRAS/UFAL as ideias e fomentações despertadas nas atividades de sala de aula?

Por essa razão, inicialmente, pensou-se em um trabalho que estudaria o fenômeno a partir das produções escritas dos alunos; a intenção seria analisar e avaliar o domínio e/ou as dificuldades na utilização desses recursos nesse nível de escolaridade. No entanto, as observações iniciais apontaram para questões anteriores e, de certa forma, propedêuticas dos possíveis problemas que se encontrariam nos textos dos alunos.

Três questões foram básicas para justificar um outro direcionamento da pesquisa: a) Que tipo de orientação estaria sendo disponibilizada não só para os alunos, mas sobretudo para o professor acerca da natureza e das funções linguísticas dos sinais de pontuação? b) Que concepções de língua(gem) e de gramática estariam dando suporte à orientação metodológica seguida pelo material didático na abordagem do tema? c) Em que momentos, ao longo do Ensino Fundamental II, o material didático (composto por 4 volumes) abordaria o uso dos sinais de pontuação e como faria isso?

Essas questões fizeram com que se pensasse na anterioridade e na necessidade de um estudo que analisasse as concepções linguísticas latentes e as formas de abordagem dos sinais de pontuação no material didático adotado no Ensino Fundamental II. No caso específico desta pesquisa, todo processo de análise debruçou-se sobre os quatro volumes (do 6º ao 9º ano) da coleção “Português Linguagens” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães adotados na Escola Municipal Silvestre Péricles subordinada à Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED).

Durante a pesquisa, as análises foram descortinando uma série de concepções de língua(gem) e de ensino que ajudaram a perceber as virtudes do material — presentes de modo especial nas atividades de compreensão e de interpretação textuais. As análises também revelaram, no entanto, lacunas e incompatibilidades conceituais e categóricas na compreensão da natureza dos fenômenos<sup>2</sup> ao tentar explicar os sinais de pontuação como recurso de expressão escrita refletindo os da oralidade.

---

<sup>2</sup> Essas lacunas e incompatibilidades conceituais e categóricas são apresentadas e analisadas ao longo do trabalho.

Duas perspectivas de tratamento em torno da natureza e das funções dos sinais de pontuação podem ser identificadas ao longo de toda a coleção: a primeira, de ordem sintática, manifesta-se, principalmente, nos processos de identificação e de classificação dos usos dos sinais de pontuação no texto; a segunda, de traços semântico-discursivos, é acionada sempre nas atividades de compreensão e interpretação textual. Em meio a esses dois direcionamentos, registra-se a clássica concepção dos sinais de pontuação como um recurso de transmutação de aspectos da fala para a escrita.

No decorrer desse trabalho, poder-se-ia notar que suas propostas são alcançadas à medida que se consegue identificar as diferentes formas de conceber a natureza linguística dos sinais de pontuação, revelando uma tendência de percebê-los, de modo primeiro, como recursos da oralidade, depois uma inclinação em apresentá-los a partir da reprodução de conceitos e taxonomias gramaticais. Mas registra também a virtuosa preocupação em explorar os efeitos de sentido trazidos ao texto pela suas presenças.

O trabalho encerra-se identificando, a partir das análises das ocorrências dos usos dos sinais de pontuação ao longo de toda coleção, os principais entraves à colocação de uma proposta de ensino-aprendizagem que considere a natureza linguística de tais recurso, bem como seus papéis na construção dos sentidos de um texto. Por fim, em função do grau de dificuldade de se desenvolver uma aprendizagem mais significativa por conta das incongruências encontradas no material analisado (os quatro volumes), faz-se uma pequena e objetiva proposta de abordagem (ao final da última seção) considerando particularidades da natureza linguística dos sinais e suas funções discursivas no enunciado em Língua Portuguesa.

## 1 LÍNGUA, LINGUAGEM E GRAMÁTICA — PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA

### 1.1. Concepções de língua e ensino de língua

As discussões em torno do ensino de língua materna, especificamente sobre os métodos adequados e os conteúdos necessários que podem ser abordados nos processos de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (doravante LP), têm ocupado o centro das reflexões linguísticas nas últimas décadas no Brasil. Um recorte pertinente dessa discussão é constituído pelas questões que tratam dos aspectos do uso de recursos de língua escrita como forma de expressão da linguagem.

As reflexões começam, por exemplo, quando se fazem perguntas tais como: Que gramática ensinar? Ensinar gramática é o mesmo que ensinar língua? Aspectos da oralidade devem ser tomados como temas de aula de LP? Como trabalhar fala, leitura e produção de texto em sala de aula?

Todas essas perguntas começaram a ser respondidas a partir da elaboração e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que, entre muitas outras coisas, apontam os caminhos que o ensino de LP deve percorrer na educação básica para evitar o “fracasso” do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Um posicionamento que ajuda a repensar essa questão é a distinção entre escrita alfabética e linguagem escrita que se configura como centro de uma aprendizagem significativa da escrita, quer do *modus scrivendi* (a maneira como se processa a escrita), quer do *modus operandi* (a maneira como se configura o escrito).

A pertinente diferença entre as habilidades de grafar o texto escrito e a competência para redigi-lo aponta as distinções entre esses dois processos que desfazem a crença de que a capacidade de redigir esteja relacionada ao domínio do processo alfabético<sup>3</sup>. A confusão entre esses conceitos e papéis, nas culturas letradas contemporâneas, dá-se pela coexistência e concomitância entre autor e escriba num mesmo usuário (escrevente). Em culturas antigas, era comum, por exemplo, que aquele que redigia (que produzia a

---

<sup>3</sup> Por trás da prática, em dois estágios, está a teoria que concebe a capacidade de produzir textos como dependente da capacidade de grafá-los de próprio punho. Na Antiguidade grega, berço de alguns dos mais importantes textos produzidos pela humanidade, o autor era quem compunha e ditava para ser escrito pelo escriba; a colaboração do escriba era transformar os enunciados em marcas gráficas que lhes davam a permanência, uma tarefa menor, e esses artífices pouco contribuíram para a grandeza da filosofia ou do teatro grego. (PCN, 1997, p. 22).

narrativa) — desempenhando papel mais importante — fizesse uso de um escriba (que dominava a técnica da escrita). É sobre essa distinção que os PCN's fundamentam-se.

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. Um diz respeito à aprendizagem de um conhecimento de natureza notacional: a escrita alfabética; o outro se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever (PCN, 1997, p. 27).

No entanto, para essa discussão, a perspectiva de reflexão sobre a atividade de escrever orienta-se pela análise das competências e domínios do **código escrito**<sup>4</sup>, visto enquanto resultado de processos que se fixam por usos circunscritos no tempo. Por exemplo, a ortografia das palavras em português que passou de uma forma fortemente marcada por aspectos etimológicos para considerar traços que se fundamentam em aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e etimológicos<sup>5</sup>. As reflexões deste trabalho também são guiadas pela análise do código escrito como fenômeno linguístico e manifestação de convenções que justificam e orientam a utilização de notações léxicas e de sinais de pontuação.

Nesse sentido, as dificuldades em torno do ensino-aprendizagem do código escrito apontam sempre na direção de fazer com que os alunos compreendam, durante todo o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, que escrever requer habilidades e competências específicas e distintas das que se utilizam na organização e elaboração da fala. Por essa razão, ao longo do processo de aprendizagem, escreventes devem entender que a escrita é “um espaço de convenções, um artefato elaborado de maneira consciente e, por isso mesmo, submetido a um dirigismo deliberado” (MARTIN, 2006, p. 53).

O texto escrito não tem, portanto, a espontaneidade<sup>6</sup> do texto oral; é um artifício, uma elaboração da comunicação que exige constantemente a presença da função epilinguística — que se fixa a partir das situações reais de uso e de interação. No entanto, frequentemente, o estudo das manifestações de língua escrita desconsidera situações

---

<sup>4</sup> Código escrito é tomado aqui como uma manifestação específica da língua em sua modalidade escrita que distinta da modalidade oral.

<sup>5</sup> Vale lembrar que se a intenção da eliminação dos traços etimológicos era superar dificuldades nos processos de alfabetização parece não ter ajudado muito, uma vez que ainda é alto o índice de analfabetismo.

<sup>6</sup> Embora se possa considerar que algumas formas de expressão escrita são detentoras de certa espontaneidade que é o caso dos textos produzidos para uma comunicação “instantânea” como os de bate-papo, whatsapp, telegram etc.

concretas de interação, conduzindo-se à abordagem de aspectos tangenciais do papel e da função da língua escrita. Isso é o que acontece quando se abordam, em aulas de LP, definições, taxonomias, categorizações e caracterizações sem contextualização, fora de circunstâncias significativas de comunicação.

### **1.1.1. Língua e linguagem — concepções da gramática normativa**

Quando se fala no ensino de gramática, ou quando se pensa em obras de referência no tratamento e apresentação de “regras” e de taxonomias gramaticais, tem-se em mente autores como Napoleão Mendes de Almeida com sua *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, que em 2009 chegou à 46ª edição com mais de meio milhão de exemplares vendidos. Celso Cunha & Cintra são nomes também bastante lembrados pela obra *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Não menos relevante é Rocha Lima com a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, inclusive, importante personagem, junto com Celso Cunha, na formulação do anteprojeto de simplificação e unificação da *Nomenclatura Gramatical Brasileira* (NGB) em 1958.

Essa lista de autores de referência, no que diz respeito à elaboração de compêndios gramaticais, encerra-se com Evanildo Bechara, sem dúvida, o mais conhecido atualmente entre estudantes de LP por sua *Moderna Gramática Portuguesa*, que em 2009 teve publicada sua 37ª edição. Há muitos outros autores de compêndios gramaticais, os citados aqui, no entanto, são representativos e fundamentais para as reflexões que se pretendem apresentar.

Num primeiro momento, o interesse é analisar e refletir sobre as concepções de língua e linguagem que são utilizadas por esses autores em suas gramáticas. A importância dessas considerações para este trabalho reside no fato de serem essas obras — basicamente, mas não exclusivamente — responsáveis pelos substratos conceituais encontrados nos materiais didáticos de língua portuguesa do ensino básico (fundamental e médio).

As concepções encontradas nessas obras dizem muito sobre a forma de perceber a relação entre língua e linguagem que fundamentam as definições, as classificações e as tipologias apresentadas no estudo de LP nas escolas brasileiras. Na *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, por exemplo, Almeida categoricamente explicita que a linguagem constitui-se como “dom comum de todos os homens, nem todos eles se comunicam pelas mesmas palavras” (ALMEIDA, 1994, p.17). Essa é uma definição que se insere numa

perspectiva de linguagem como um sistema de signos abstratos cuja função é a manifestação do pensamento e que deve encontrar respaldo na realidade. Em função disso, é que afirma:

Como todos os outros animais, nós agimos; mas, à diferença deles, manifestamos e externamos nossa ação, mediante o dom que nos é próprio, a **linguagem**, que outra coisa não é senão a propriedade que temos de, por meio de palavras, comunicar-nos entre nós, exteriorizando o nosso pensamento (...). (ALMEIDA 1994, p. 17).

Essa concepção de linguagem influencia, conseqüentemente, toda a perspectiva de ensino-aprendizagem de língua e de gramática, que, não obstante, passa a ser vista, hermeticamente, como um conjunto de fatos e fenômenos disponibilizado pela própria “natureza social” na qual o usuário da língua está habitualmente inserido. Nessa mesma base de concepção, mas já com uma inclinação a ver a língua como um fenômeno social, Cunha & Cintra definem língua como um sistema de sinais. Para eles a língua é

um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma coletividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ele age. Utilização social da faculdade da linguagem, criação da sociedade, não pode ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que criou. (CUNHA & CINTRA 1994, p. 1).

Embora aponte para o aspecto social e mutável da língua, a definição acima permanece presa à ideia de que a linguagem é um fenômeno de natureza abstrata, manifestação da consciência: um ser de razão. Essa é uma maneira de perceber a língua — aspecto concreto da linguagem — como consequência da atividade humana, como instrumento da razão ou da racionalidade.

De modo geral, as perspectivas que orientam o entendimento de língua(gem) nos compêndios de gramática, entendem-na como um instrumental periférico que manifesta analogicamente realidades imateriais: o pensamento. Por essa razão, os manuais desembocam em apresentações de estruturas fechadas e enquadradas em definições, regras e taxonomias.

Apesar de ter lampejos de uma concepção interacionista, a definição de Cunha & Cintra aponta para uma relação unilateral do uso da linguagem, em que a mudança que se verifica na língua é consequência de transformações da sociedade que **cria a língua**. Não se afasta dessa percepção, a definição de Rocha Lima que diz que a “LÍNGUA é um sistema: um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade para permitir o exercício entre os homens” (LIMA, 1992, p. 5).

Esses três autores, que estiveram presentes durante muito anos — direta ou indiretamente — na formação escolar dos estudantes de LP, revelam-se presos a uma concepção de língua(gem) estruturalista, que é, por sua vez, um desdobramento da ideia de sistema (um todo organizado) que se presta à análise. Em consonância com essa perspectiva, Bechara, em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, identifica a natureza da linguagem como um “sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência” (BECHARA, 2003, p. 28). A percepção de Bechara é mais significativa porque ele representa um gramático da atualidade — de certa forma inserido nas discussões da Língua Portuguesa como na elaboração do Novo Acordo Ortográfico.

Embora Bechara traga a ideia de *intercomunicação social* em sua definição — nesse sentido, percebe-se a influência de perspectivas linguísticas —, ele enxerga a língua como um *sistema de signos* em cuja construção de sentido circunscreve-se os limites das estruturas que são estabilizadas no próprio fenômeno linguístico. O destaque dado a esse gramático, justifica-se pela sua contemporaneidade<sup>7</sup> e pela sua história acadêmica preenchida de estudos e pesquisas em torno dos fenômenos da linguagem, quer dentro de abordagens filológicas, quer dentro de abordagens linguísticas. A pertinência de Bechara, na forma como define a linguagem, evidencia-se na maneira como categoriza suas manifestações, isto é, “a linguagem, entendida como atividade humana de falar, apresenta cinco dimensões universais: criatividade (ou enérgia), materialidade, semanticidade, alteridade e historicidade. (ibidem)

Dessas cinco categorias, interessa para este trabalho aquilo que Bechara denomina de alteridade, que consiste em entender que o “significar é originalmente e sempre um ‘ser com outros’, próprio da natureza político-social do homem, de indivíduos que são homens juntos a outros e, por exemplo, como falantes e ouvintes, são sempre co-falantes e co-ouvintes” (ibidem). Nesse posicionamento, pode-se enxergar uma postura, em relação à natureza da linguagem, mais próxima de uma perspectiva interacionista, que concebe a natureza da linguagem como resultante das práticas sociais de seus usuários.

Embora Bechara não chegue a tanto, demonstra reconhecer a presença das relações sociointeracionistas nos fenômenos da linguagem. Quanto a não ir além — ao cerne da

---

<sup>7</sup> Atribui-se contemporaneidade à abordagem de Evanildo Bechara em função da constante e pertinente atualização de sua obra, essa postura pode ser verificada nas referências bibliográficas que registram importantes linguistas. No que diz respeito ao tema deste trabalho, Bechara fundamenta sua apresentação dos sinais de pontuação no importante trabalho de Nina Catach chamado *La ponctuation* (1996).

abordagem interacionista ou a de qualquer outra que compreenda a natureza da linguagem *per se* —, percebe-se que não vai porque não parece ser seu objetivo. Todo e qualquer manual de gramática tem como limite (não limitação) a apresentação de **normas**, que se interessam por “tudo que na língua não é funcional, mas que é tradicional, comum e constante” (idem, p. 42).

### 1.1.2. Língua e linguagem — definições e princípios da linguística

As abordagens e os tratamentos linguísticos dados à discussão em torno da natureza da língua(gem) são diversas, variadas e, muitas vezes, divergentes em muitos aspectos. Por essa razão, abordar-se-á aqui, a título de uma revisão teórica, as principais teorias linguísticas que, de alguma forma, detêm os princípios norteadores e/ou delimitadores das discussões que interessam para o tema e objeto de estudo deste trabalho.

As primeiras concepções a serem consideradas são apresentadas por Saussure, baseadas nas distinções entre *langue et parole* discutidas no *Curso de Linguística Geral* que revelam uma preocupação em delimitar, de forma precisa e inconfundível, o objeto de estudo da linguística e que possibilitou estabelecer as bases das suas investigações, destacando-se das abordagens utilizadas por filólogos e glotologistas.

Tais definições nascem da oposição entre o que é individual (fala) e o que é social (língua), a primeira das dicotomias da teoria de Saussure. Nesse sentido, a compreensão da natureza da linguagem funda-se em concepções abstratas, em que os sentidos de tudo que pode ser expresso pela língua está vinculado à relação que há entre os seus conceitos (significados) e suas representações materiais<sup>8</sup> (significantes).

Para Saussure, a língua é um fenômeno social, um sistema de valores resultantes de convenções sociais que se estabelecem e são “naturalmente” aceitas e compartilhadas na sociedade, “a língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação (...)” (SAUSSURE, 1999, p. 22). Essa percepção de língua está em oposição ao entendimento do que para ele caracteriza a fala, que é considerada como a manifestação individual e individualizante na língua. Esta tem, para Saussure, a função de exteriorizar o pensamento, que se identifica, por sua vez, com a

---

<sup>8</sup> Embora a “fala” não tenha sido objeto de reflexão, as distinções apresentadas por Saussure entre “fala” e “língua” são tratadas como princípios identificadores do objeto linguístico.

própria capacidade de comunicação: a linguagem. Quanto ao que diz respeito à fala, para ele:

A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (ibidem)

A língua é imaterial, formada por unidades mínimas que, quando reunidas, constroem sentido, que, por sua vez, manifesta-se no signo linguístico, cuja formação acontece pela junção de conceito (significado) com a imagem acústica (significante). A título de exemplificação, pode-se tomar a palavra “asa”, nesse caso, a própria palavra confunde-se com o signo linguístico, isto é, possui uma imagem acústica /aza/ e um referencial abstrato, um conceito — ser de razão — que pode ou não se manifestar fisicamente. Isto é, a **natureza do significado** (conceito) é de ordem metafísica (ente), só passa a ser de **ordem linguística** (física) quando forma uma unidade substancialmente indissociável o **signo linguístico** = significado (conceito) + significante (imagem acústica).

Não há no conceito de palavra (vocábulo), no entanto, uma equivalência com a definição de signo; o signo é a união de uma imagem acústica a um conceito. Engana-se quem pensa que a natureza do signo pode ser manipulada da mesma forma que a natureza da palavra. Não se pode pensar, por exemplo, que uma palavra composta ou derivada, que reflete a junção ou o desdobramento de elementos mórficos na formação de outras palavras (significados), corresponda à junção ou ao desdobramento de signos linguísticos. Não é possível que haja mais de um signo “fundido” em uma palavra. Na noção de signo, estão presentes os princípios de matéria e forma<sup>9</sup> da metafísica aristotélica — que comunicam a identidade de cada ser de razão, isto é, de cada signo linguístico.

Isso significa dizer que não há uma associação de signos, em processos de composição ou de derivação quando se constrói uma nova palavra associando diferentes elementos mórficos, como dois radicais (no caso da composição); ou um radical mais morfemas derivacionais (no caso da derivação). Na palavra “releitura”, por exemplo, não há dois signos: a ideia de “leitura” associada à ideia de “repetição”; tem-se apenas um único signo constituído pelo conceito (significado) mais a imagem acústica (significante). Isto é, “releitura” é significamente (ontologicamente) diferente de “leitura”.

---

<sup>9</sup> Os princípios de matéria e forma são constituidores das identidades, que individualiza os seres a partir do seu conceito (ser de razão).

Por analogia, a natureza do signo linguístico pode ser vislumbrada pela distinção linguística que existe entre os processos morfológicos de derivação e de flexão em que, no primeiro caso, promove-se uma mudança no significado (conceito); no segundo, a mudança dá-se no significante (imagem acústica). É o que se observa, por exemplo, nas palavras flor — flores (alteração do significante) — florista (mudança de significado).

É importante registrar que os princípios linguísticos descritos acima — as concepções que enquadram a língua como um sistema de signos — sempre estiveram presentes nas perspectivas que dirigiram os tratamentos metodológicos dados ao ensino de LP no Brasil em todos os níveis de ensino. As abordagens feitas em torno dos processos de aprendizagem da língua sempre a trataram como um sistema fechado e imutável de regras e de nomenclaturas de outra natureza que não a vivenciada nas práticas sociais de interação. Dessa forma, o usuário sempre foi posto diante da sua língua como um estranho, pois não encontrava correspondência entre aquilo conhecia, enquanto usuário, e o que lhe era apresentado como o que de fato precisava conhecer.

Nas últimas décadas, no entanto, com o avanço das pesquisas linguísticas e os desdobramentos promovidos pelas reflexões em torno das metodologias de ensino — interferindo na organização e estruturação dos materiais didáticos —, os tratamentos dados ao ensino de LP sofreram revisões das concepções de linguagem que consideram a natureza da língua a partir de suas funções sócio-comunicativas.

A partir disso, uma terceira e opositora postura, considerada importante para os propósitos e para as concepções de ensino e aprendizagem de LP presentes neste trabalho, é trazida pelos posicionamentos da abordagem funcionalista, para a qual “a função essencial do INSTRUMENTO que é a língua reside na COMUNICAÇÃO” (MARTINET, 1970, p. 6). Essa forma de compreender a natureza da língua(gem) dá um direcionamento aceitável ao seu aspecto social, promovendo uma real percepção da importância do uso (práticas de comunicação) na constituição e formação da língua.

Nessa perspectiva, a língua é sempre vista como um instrumento de comunicação e de interação social, esses princípios determinam ou moldam sua estrutura; assim, compreende-se que a sua natureza não existe *per se*; mas, sim, *per factum*<sup>10</sup>. Nesse sentido, o estudo da língua(gem) deve considerar os contextos de comunicação, que revelam seus processos de formação a partir dos usos que se fazem dela. Os princípios que orientam a

---

<sup>10</sup> Per se (por si) – aquilo que existe por si mesmo, considerando princípios intrínsecos; per factum (pela ação) – aquilo que existe a partir de outrem, considerando-se um processo de constituição.

abordagem funcionalista partem da concepção da língua como veículo de comunicação e interação social. Assim, a natureza da língua fundamenta-se em suas funções sobre as quais se constitui sua própria estrutura. Como consequência, deve-se admitir que atrelados aos fenômenos da língua — para efeito de uma adequada compreensão de sua natureza — estão os fenômenos culturais e sociais sob os quais ela se manifesta.

A consideração do **uso** como força geradora dos significados de um evento comunicativo e doadora da natureza da linguagem faz surgir importantes implicações no que diz respeito ao ensino de LP. Com a exploração desse aspecto, o Funcionalismo presta um grande serviço às reflexões em torno daquilo que a escola deve trabalhar em aulas de LP, sobretudo no que se refere à compreensão do que venha a ser a gramática<sup>11</sup> e aos processos de avaliação de sua aprendizagem. No entanto, admite-se que “é difícil fixar o que, particularmente, deva constituir a disciplina gramática, ou um conteúdo curricular a ela ligado, dentro da grade curricular escolar, especialmente nos graus iniciais” (NEVES, 2013, p. 17).

Dentro dessa discussão, as críticas de Neves (2013) são bastante pertinentes, pois avaliam o papel das universidades no desenvolvimento de pesquisas que contribuam com uma abordagem tanto mais científica quanto mais integrada às atividades escolares no ensino-aprendizagem de LP. Daí ser categórica ao afirmar:

Venho defendendo que se finque a pesquisa linguística na valorização do uso linguístico e do usuário da língua, propiciando-se a implementação de um trabalho com língua portuguesa — especialmente com a gramática — que vise diretamente àquele usuário submetido a uma relação particular com a sua própria língua, a relação de “aprendiz”, o que, de certo modo, o retira da situação de “falante competente”, pelo menos do ponto de vista sociopolítico-cultural. (NEVES, 2013, p. 18).

É no espaço escolar, portanto, que as relações significativas com a língua — mediante um tratamento gramatical ( $\neq$  prescritivo) — devem ganhar impulso na perspectiva de oferecer ao estudantes de LP a oportunidade de uma relação pragmática com os pressupostos linguísticos que constituem uma autêntica concepção de gramática e que se justifica por bases linguísticas. Possibilitando, assim, a construção de um conhecimento vinculado às necessidades comunicativas dos usuários de língua portuguesa.

---

<sup>11</sup> Longe de querer discutir todas as implicações e possibilidades que o conceito de gramática pode suscitar, tome-se como gramática: o conhecimento que permite o uso significativo de uma língua.

Uma última postura considerada pertinente no tratamento dado à linguagem neste trabalho é discutida a partir do que expõem Bakhtin e seu grupo ao analisarem a manifestação verbal: a comunicabilidade humana. O que se registra nesse tratamento dado à linguagem é que ela não é apenas um fenômeno de caráter fisiológico, mas é essencialmente social, particularmente, produtora de sentido.

A partir desse princípio, evidenciou-se que a concepção da natureza da língua passava, necessariamente, pelas influências da conjuntura social e da ideologia predominante. Assim, o Círculo de Bakhtin entendeu que a linguagem era do mesmo modo produto e produtora de ideologias. Para o Círculo, então, todo e qualquer enunciado se dá na esfera de uma ideologia, ou seja, no interior das atividades humanas. Desta forma, afirma:

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p.92).

Para Bakhtin, o signo ideológico na composição do sujeito parte do exterior para o interior, do social para o individual. Segundo o filósofo, “para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre viável e flexível” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004, p. 93).

Nesse sentido, a linguagem é constituída como a soma de língua + fala, desde que produzam atos enunciativos. O ato comunicativo terá sentido quando considerado o contexto sobre o qual se constroem seus sentidos, “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (idem, p. 92). Para Bakhtin, qualquer forma de enquadrar a língua(gem) em padrões estáticos foge da natureza da língua que é a significação do que está sendo dito, que ganha sentido a partir da inteligibilidade que denuncia a existência de interação.

De modo muito particular, Bakhtin valoriza a fala, relativizada (deixada de lado) por Saussure. As concepções de Bakhtin opõem-se à percepção de língua como código sem sujeito, pois é preciso entender que o ser humano faz parte de um meio social

particular. A língua, na concepção do Círculo, é o fato material específico da criação ideológica. Na visão de Bakhtin, a ideologia é alguma coisa inerente ao semiótico, isto é, onde está o signo está também o ideológico. A ideologia para o Círculo de Bakhtin, de acordo com Faraco (2009), admite múltiplos campos ideológicos. Para o Círculo de Bakhtin, os enunciados se dão na esfera de ideologias, no interior de uma das atividades humanas.

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação não é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (BAKHTIN/ VOLOSHINOV, 1992, p. 94).

Assim, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico; a existência do signo está sujeita a critérios de valoração social. De modo que, os sentidos de um enunciados não são posto a partir de dados contidos apenas no que está dito nem nas condições em que foi dito. É preciso considerar dados da ordem mais ampla que encarcera o texto, pois signo/palavra/linguagem, por pertencerem à realidade simbólica, são de natureza ideológica.

Os sentidos de tudo que está expresso no texto, por exemplo, precisa ser considerado para além do limite das expressões escritas. Nessa perspectiva, o princípio da compreensão dos significados deve ser considerado num universo muito mais amplo, que vai além da expressão verbal — sinalizado por muitas outras formas igualmente significativas (sinais de pontuação?) —, comungado por todos que se inserem nos processos de interação verbal.

Todas essas abordagens teóricas apresentadas até aqui, de alguma forma, contribuem para a compreensão dos fenômenos de língua escrita que se tomou como objeto de análise neste trabalho: **os sinais de pontuação**. O estudo dessas formas de sinalização do texto escrito passa pelas reflexões em torno da sua natureza linguística, por seus aspectos sistemáticos e pela sua função na construção dos sentidos textuais.

Nesse sentido, é pertinente a discussão da natureza linguística dos sinais de pontuação como parte do repertório dos símbolos gráficos constituidores de significados

ou orientadores dos sentidos de um enunciado: marcas discursivas. Esse recorte considera a função linguística de tais recursos para muito além do que preconiza a maioria dos manuais gramaticais e os livros didáticos utilizados como referência no ensino de LP, que os restringem à organização sintática e à orientação nos processo de leitura.

A relevância de todo esse levantamento sobre a natureza da linguagem é importante para este trabalho porque tematiza a discussão em torno do papel das marcas de pontuação como um recurso específico da escrita na elaboração de enunciados linguisticamente válidos. Nesse sentido, é intenção deste trabalho apontar a pertinência dessas marcas na elaboração e manifestação da escrita como um recurso de organização textual e elaboração discursiva, apontando a pertinência de sua abordagem em aulas de LP do ensino fundamental.

## 2 A ESCRITA — ESPAÇO DE CONVENÇÕES

Uma abordagem moderna do estudo da linguagem na direção da modalidade escrita da língua precisa partir do entendimento de que esta é resultante de convenções, mas não no sentido de ela ser resultado de elaborações arbitrárias sem causas e motivações linguísticas pertinentes e identificadoras da própria natureza da linguagem. De fato, na escrita encontram-se manifestações da realidade social em que ela se insere e que contribui para a mútua formação e transformação na relação escrita-sociedade-escrita.

Um exemplo dessa natureza convencional da modalidade escrita da língua são as propostas de atualização ortográfica; a partir do momento em que não faz mais sentido social e linguístico a presença de certos traços etimológicos na forma escrita das palavras, propõe-se uma revisão da ortografia. Foi isso que aconteceu nas reformas ortográficas que revisaram a forma escrita de palavras como *pharmácia*, *theatro* ou *rheumatismo*, “reivindicaram-se” atualizações, que aproximaram a representação gráfica das palavras escritas das suas características fonéticas.

Esse processo de atualização é possível porque a escrita constitui-se de modo autônomo e consistente — enquanto código com natureza particular e individualizante — como artefato social e justifica-se *in tempore* (no momento do uso). Ela é artifício (arte + ofício), que imita o natural, isto é, algo resultante de uma elaboração humana motivada por necessidades sociais, mas que tem sua identidade, sua essência, que a distingue substancialmente daquela que é imitada. É óbvio que não se pode negar a anterioridade da modalidade oral, “o código gráfico é uma criação em segundo nível (...)”(MARTIN, 2006, p. 53).

“O código gráfico é também um artefato pelo uso que dele se faz. Onde o oral flui de maneira natural (com maior ou menor falta de habilidade...), o escrito solicita constantemente a função epilinguística. No momento em que é produzido, o sinal gráfico é logo percebido como um sinal, como um espaço de correções (...)”.(idem, p. 54).

Nesse sentido, a escrita aproxima-se da fala como uma modalidade de língua com vida própria, mas se submetendo aos mais diversos processos de estruturação, transformação e normatização. A aproximação entre o oral e o escrito não se dá enquanto este é desdobramento daquele, as distinções entre escrita e fala permitem dizer que o código gráfico não é uma transcrição do oral, as distinções entre elas são tão verdadeiras e diversas que permitem “encarar a possibilidade de tornar autônomos os dois usos, como

duas línguas diferentes que partilham o mesmo nome (...). Uma tal posição tem a vantagem de romper com a ingenuidade da ideia, de pura transcrição” (ACHARD, 2006, p. 65).

Naturalmente que falar em normatização, ao tratar de oralidade, é combater em batalhas vencidas, uma vez que é consenso que a fala não se presta à normatizações; no entanto, a perspectiva é entendê-las como princípios linguísticos que mantêm, conservam e identificam a natureza ôntica da língua enquanto manifestação do idioma. “É, assim, lícito reportá-los [domínios oral e escrito] a uma mesma norma abstrata, isto é, considerá-los como dois subdomínios de uma mesma língua” (ibidem).

A postura teórica acima pode despertar questionamentos, sobretudo naqueles que entendem as modalidades fala e escrita como constituidoras de um **continuum**<sup>12</sup>: duas partes de um mesmo ser. Faz-se necessário, pois, um esclarecimento sobre que espécie de **continuum** formam a fala e a escrita como manifestação da língua. Segundo Biber (apud FÁVERO, 1999, p. 75), as distinções que se verificam entre essas modalidades manifestam-se dentro de um **continuum tipológico**, isto é, as diferenças apontam para o compartilhamento (continuação) dos modos/tipos de produção dos gêneros textuais que se encontram tanto na modalidade escrita quanto na oral, aproximando ou afastando-se conforme o grau de formalidade ou informalidade do evento comunicativo. É exatamente em cima dessa perspectiva que Marcuschi (2001) afirma:

A hipótese que defendemos supõe que: *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos*. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear (MARCUSCHI, 2001, p. 37 – itálico do autor).

Como se vê, a continuidade compreendida no que se refere à natureza das modalidades da escrita e da fala dá-se dentro de manifestações específica — embora comuns — dos usos que são feitos delas nas práticas sociais de comunicação. Isso revela que fala e escrita fazem parte do mesmo sistema linguístico, compartilham uma mesma gramática, “mas do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala” (idem, p. 38).

A essência distintiva requerida pela escrita em relação à fala fundamenta-se na percepção de que a escrita não é uma notação fonológica, não se constitui,

---

<sup>12</sup> Continus, a, um, adj. Contínuo, ininterrupto, inseparável.

necessariamente, de fonogramas. As diferenças<sup>13</sup> entre escrita e fala dão-se, sobretudo, nos níveis prosódicos, morfossintáticos e semiológico; em que as estratégias da escrita são mais prolixas, no caso da morfossintaxe; absolutamente particular (*sui generis*) no caso da prosódia, uma vez que a expressão escrita traz, por exemplo, a presença de marcas de pontuação, que só existe na expressão escrita.

Isso significa dizer que há aspectos textuais e discursivos que — dentro de um enunciado morfossintaticamente elaborado e particularmente sinalizado — só podem ser percebidos imediatamente em um evento escrito. É o que se verifica, por exemplo, em estruturas sintáticas envolvendo as orações subordinadas adjetivas, em que a distinção discursiva entre o tipo explicativa e o tipo restritiva dar-se pela maneira de (sub)escrevê-las (entre vírgulas, ou sem vírgulas). É o que o acontece no exemplo abaixo:

Já outra hipótese propõe que o formato tortuoso das árvores do cerrado se deve à ocorrência de incêndios. Após a passagem do fogo, as folhas e gemas (aglomerados de células **que dão origem a novos galhos**) sofrem necrose e morrem. As gemas **que ficam nas extremidades dos galhos** são substituídas por gemas internas, **que nascem em outros locais**, quebrando a linearidade do crescimento.

(<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/246/por-que-as-arvores-do-cerrado-sao-retorcidas/?searchterm=None> <acessado em 7 de abril de 2015>)

Na análise do fragmento, pode-se notar a interferência significativa — do ponto de vista discursivo — da presença das vírgulas, separando (ou não) as orações adjetivas destacadas. A leitura (silenciosa, ou em voz alta) dos fragmentos deverá traduzir o conteúdo das orações adjetivas da seguinte forma: a) na primeira ocorrência, deve-se entender — pela ausência de vírgulas — que nem todos os aglomerados de células dão origem a novos galhos; b) na segunda ocorrência, está implícito também (sem vírgulas), que algumas gemas ficam nas extremidades dos galhos e c) na última ocorrência — pela presença de vírgulas intercalando a oração adjetiva —, deve-se entender que é da natureza das gemas internas nascerem em outros locais.

Neste caso, as diferenças textuais e discursivas inferidas do enunciado não estão fundamentadas em aspectos prosódicos, melódicos, rítmicos da leitura, ou sintáticos da estrutura do texto, são requeridas por aspectos distintivos relacionados àquilo que se quer dizer e que se expressa na forma de organizar as unidades oracionais, isto é, as vírgulas são marcas discursivas. O mais importante é perceber que todos os efeitos significativos giram

<sup>13</sup> Os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímicas etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas...) (MARCUSCHI, 2001, p. 39)

em torno da presença de elementos convencionais próprios da natureza da escrita: as vírgulas.

Em uma situação de fala, o mesmo enunciado, para garantir as mesmas relações discursivas entre os conteúdos das unidades sintagmáticas, precisaria promover desdobramentos linguísticos que explicitassem os sentidos manifestados na organização da estrutura escrita (sentidos simplesmente manifestados pela presença e/ou ausência das vírgulas). Essa particularidade possibilita deduzir que a escrita é, enquanto modalidade de um mesmo sistema linguístico, substancialmente distinta da fala. E nesse sentido que se diz:

O fosso [entre escrita e fala] torna-se um rio quando nos interessamos pela organização geral da cadeia significante. Como no escrito, a organização em frases tem seu modo de fechamento, e como vem acompanhada de uma organização em sintagmas bem delimitados, é mais do que uma norma externa. No oral, pelo contrário, uma tal organização quase só pode ser observada em circunstâncias de escrito oralizado. (ACHARD, 2006, p. 66).

A partir do que está exposto acima, pode-se ir mais longe, se se entender que a formação do constructo gramatical prende-se, essencialmente, à natureza da língua escrita, isto é, quando se fala em normatização, faz-se referência à exteriorização ou à materialização de princípios linguísticos da língua escrita. O transbordamento para o domínio da fala dá-se por processos ou procedimentos análogos. Nesse sentido, “há, portanto, um evidente interesse em abordar o estudo da língua oral abstendo-se de fazer referência a uma tradição gramatical que (...), em linguística, se apresenta mais como preconceito do que como experiência acumulada” (ibidem).

“Experiência acumulada” é o que se verifica quando se aborda, por exemplo, o ensino-aprendizagem de LP a partir do conhecimento sistemático dos princípios linguísticos e dos aspectos estruturais da língua. Quando alguém, ao dizer (ou escrever) a palavra “calção”, faz referência a algo específico que, objetivamente, não tem relação com a ideia contida na palavra “calça” e, em outra situação, usa o sufixo –ão para apenas adicionar uma noção accidental (flexão), apontando o aumentativo (extensão) de um mesmo referencial semântico, por exemplo, na palavra “dedão”; evidencia-se a manifestação de domínios linguísticos inerentes à estrutura linguística e assimilados naturalmente pelo usuário da língua.

A diferença de sentido e de aplicabilidade do elemento mórfico (o sufixo –ão), antes de ser apresentada como um fenômeno resultante de relações normativas da língua, deve ser refletida como um processo natural de um conhecimento adquirido com a prática

e com o uso social da linguagem. Num segundo momento, em situações específicas e especiais de reflexão, podem-se estabelecer relações significativas e distinguidoras de seus usos e de suas aplicabilidades. Isto é, dizer que, em alguns casos, os sufixos podem promover um processo de derivação — quando imprimem mudança de significado —, ou promover um processo de flexão apenas, se conservar o núcleo semântico da palavra.

Explicitar esse processo, considerando os princípios linguísticos, não é normatizar o uso dos sufixos, é, antes de tudo, descrever o funcionamento de princípios identificadores dos fenômenos linguísticos e de efeitos fonológicos, morfológicos, sintáticos ou semânticos que eles promovem. A escrita é um espaço de convenções, isto é, um ambiente de comunicação em que os fenômenos linguísticos materializam-se de forma regulada por relações sistemáticas e significativas que são aceitas, compartilhadas e, quando necessário, transformadas.

A escrita vista como manifestação de língua distinta da fala gera inquietações, pois desfaz a perspectiva de que escrita e fala formem um *continuum* com as mesmas possibilidades de formulação linguística e de manifestação social como se compartilhassem os mesmos processos de aquisição, fixação e desenvolvimento. Suas diferenças, porém, não lhes conferem primazia nem maior ou menor grau de importância, pois “se há alguma anterioridade entre fala e escrita isso se deve a aspectos cronológicos”. (MARCUSCHI 2005, p. 26).

No entanto, se fossem um *continuum*, os processos de aquisição e de desenvolvimento das habilidades e competências que lhes circundam deveriam manifestar-se de forma semelhante, isto é, a aquisição da escrita, por exemplo, deveria ter qualquer coisa de espontâneo e, de alguma forma, apresentar-se como uma extensão da aquisição e do desenvolvimento da fala.

Como proposta de equacionar o problema em torno da compreensão da escrita como uma forma da língua essencialmente distinta da fala, pode-se ponderar e refletir a questão a partir daquilo que Catach (2006) chama de plurissistemas, em que, considerando os conceitos de Saussure: signo–significado–significante, propõe analisar se, na passagem da fala para a escrita, verificam-se mudanças referencias (de significado), acidentais (de significante), ou *sígnicas* (de essencialidade) — ou tudo isso junto. Nesse sentido, vale a pena pensar sobre que competências um falante adquire e/ou desenvolve ao se tornar um escrevente e leitor.

## 2.1. Marcas de pontuação — singularidade da escrita

Tradicionalmente, estabelece-se uma correspondência direta entre os fenômenos da fala e suas representações gráficas na escrita. Essa necessidade sempre esteve presente porque sempre “se achou que para escrever ou recitar, declamar ou cantar era preciso observar o silêncio, que separa as expressões que formam um discurso; bem como, o tempo de respiração durante a leitura” (GRIMAREST apud CATACH, 1996, p.37).

No que diz respeito à utilização dos sinais de pontuação, essa transposição de valores significativos da fala para a expressão escrita é imperativa, porque se entende que “conexo com o problema ortográfico é o da pontuação” (HOUAISS, 1983, p. 90). Pode-se ir muito além dessa perspectiva normativa no que diz respeito aos sinais de pontuação — considerando-se, por exemplo, suas propriedades discursivas e enunciativas na construção dos sentidos textuais —, pois eles são aquilo que há de mais singular na modalidade escrita, pensar em pontuação é, necessariamente, fazer referência à expressão escrita.

É preciso considerar que o estudo dos sinais de pontuação, segundo Chacon (1998), “se justifica, portanto, primeiramente, pelo que eles têm de essencialmente gráfico”. Nesse sentido, Chacon vai ainda mais longe quando afirma:

A pontuação, diz Perrot (1990, p. 67), pertence ‘ao escrito e não ao oral’, um sinal de pontuação ‘não se pronuncia’. Os sinais de pontuação são, pois, marcas específicas da escrita e não apenas porque sua matéria é unicamente gráfica-visual; também (e em decorrência de sua composição material) porque, dentre as múltiplas práticas da linguagem, somente naquelas que contam com a participação da escrita é que essas marcas vão figurar. (CHACON, 1998, p. 88).

Dentro dessa perspectiva, é intenção deste trabalho, a partir da análise de material didático e das experiências concretas surgidas na sua utilização em aulas de LP, refletir sobre as formas de abordagem do ensino-aprendizagem das marcas de pontuação, bem como procurar compreender suas funções linguísticas na construção dos sentidos de um texto. A partir daqui a intenção é também avaliar como esses recursos, tão particulares da expressão escrita, são apresentados no material didático tomado como *corpus* da pesquisa e como são propostas as formas de exercitação de sua compreensão.

## 2.2. A pontuação na gramática normativa — a arte de dividir o discurso

Quando se trata do estudo dos sinais de pontuação em gramática normativa, a correspondência direta entre fala e representação escrita (relação grafonêmica) sempre foi

requerida porque se condiciona, de modo geral e generalizante, o uso dos sinais de pontuação à necessidade de reprodução de recursos **rítmicos** e **melódicos** da fala na escrita. Nessa perspectiva, é que se diz que a “a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada (...), para suprir a carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da PONTUAÇÃO”. (CUNHA & CINTRA 2008, p. 657).

Para Júlio Ribeiro (apud ALMEIDA, 1994, p. 570), “pontuação é a ‘a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso<sup>14</sup> que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes’”. A definição de Ribeiro — mesmo muito antes de Almeida e de Cunha & Cintra — reflete concepções encontradas em estudos linguísticos modernos sobre as funções dos sinais de pontuação na elaboração textual. Lá, no século XIX, ele já indicava que esses recursos, “notações sintáticas” (nas palavras de Ribeiro), servem para revelar sentidos nem sempre muito claros na expressão verbal ao longo de um texto.

Dentro da mesma perspectiva de Júlio Ribeiro (1845 – 1890), até para demonstrar que sua percepção não foi uma reflexão furtiva, João Ribeiro (1860 – 1934) propõe uma categorização dos sinais de pontuação em função de aspectos relacionados à elaboração textual e ao seu papel na formação dos sentidos do texto (= discurso). Se se trazer tal perspectiva para um olhar contemporânea — fazendo as equalizações com algumas teorias linguísticas —, pode-se dizer que o João Ribeiro (guardadas as proporções) apontou para o papel dos sinais de pontuação em processos como a coesão, a coerência, os enlaces discursivos e enunciativos de um texto. Segundo suas próprias palavras:

Entre as notações syntacticas convém distinguir tres classes: uma constituída pelos signaes proprios da pontuação, e que determinam as divisões da parte do discurso: a vírgula, o ponto e vírgula, os dous pontos, o ponto e a alínea. A segunda classe abrange os signaes que exprimem commoção, ou um movimento d’alma, e são os pontos de reticencia, o ponto interrogativo e o exclamativo. A terceira classe é constituído por signaes destinados á clareza dos manuscriptos; taes são o hyphen, as aspas, o parenthese, etc. (sic) (RIBEIRO, 1923, p. 344)

Nesse sentido, João Ribeiro apresenta uma visão dos sinais de pontuação bem mais abrangente e, linguisticamente falando, bem mais significativa do que aquelas que são apresentadas pelos gramáticos que lhe “sucederam” nessa função tão desafiadora de “descrever” aspectos formais da modalidade escrita da língua. A pertinência do tratamento

<sup>14</sup> Discurso para Júlio Ribeiro indica a expressão escrita, por isso diz que “Pontuação: notações sintáticas são os sinais ou símbolos que auxiliam a compreensão do discurso escrito” (RIBEIRO, 1923, p 345).

dado por João Ribeiro a esses recursos da escrita justifica-se, pois, ele desvincula a razão dos usos (a causa primeira) dos sinais de pontuação de noções prosódicas, ficando a compreensão dos seus usos em aspectos sintáticos, enunciativos e discursivos — obviamente sem o domínio desses conceitos da linguística moderna.

De algum modo e por alguma razão, essa percepção da natureza linguística dos sinais de pontuação como recursos de organização textual e elaboração dos sentidos de um texto perdeu-se ao longo do tempo nas propostas de abordagem do assunto presentes nos manuais gramaticais. Para efeito de demonstração comparativa com o que se percebe nas concepções dos Ribeiros, serão apresentadas algumas dessas abordagens do assunto em manuais gramaticais considerados significativos para o enfoque que se quer dar neste trabalho.

A perspectiva de Cunha & Cintra representa, por exemplo, uma perda significativa na compreensão da natureza linguística dos sinais de pontuação porque desloca o olhar das causas para os efeitos. A abordagem proposta por eles provoca um estreitamento conceitual e funcional dos sinais de pontuação, ao categorizá-los em dois grupos, nos quais “o primeiro grupo compreende os sinais que, fundamentalmente, se destinam a marcar as PAUSAS (...). O segundo grupo abarca os sinais cuja função é marcar a MELODIA”. (CUNHA & CINTRA 2008, p. 657). O quadro sinótico proposto abaixo identifica os sinais de pausa e os de melodia segundo a classificação de Cunha & Cintra.

#### **Tipos de marcas de pontuação segundo Cunha & Cintra**

<b>Marca de PAUSA</b>	<b>Marca de MELODIA</b>
a) Vírgula (,) b) Ponto (. ) c) Ponto e vírgula (;)	a) Dois-Pontos (: ) b) Ponto de Interrogação (?) c) Ponto de Exclamação (!) d) Reticências (...) e) Aspas (“ ”) f) Parênteses ( ) g) Colchetes [ ] h) Travessão (—)

Os autores fazem uma ressalva, lembrando que a tipificação é “[...] didaticamente cômoda, não é, porém rigorosa” (ibidem); fundamentando a observação no fato de que os sinais de pontuação podem indicar tempo, pausa e melodia simultaneamente. O acréscimo de Cunha & Cintra à definição e à tipologia elaborada por eles só reforça a visão equivocada da natureza linguística das marcas de pontuação, vistas como uma

transmutação de fenômenos prosódicos. Curiosamente, no entanto, ao tratar dos critérios de uso — aquilo que efetivamente orienta a aplicação —, os gramáticos apontam para aspectos de natureza morfossintática. Isso é o que se verifica, por exemplo, quando dizem que “a VÍRGULA marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período” (CUNHA & CINTRA 2008, p. 658).

Analisando-se todas as orientações de uso apresentadas pelos gramáticos, nota-se que as conceituações e as indicações de aplicabilidade dos recursos de pontuação estão dirigidas pelos seus efeitos, o que dificulta a compreensão de seus aspectos linguísticos (razão da presença dos sinais de pontuação) empobrecendo seu núcleo significativo na relação ensino-aprendizagem. Quando seguem essas orientações, os estudantes de língua escrita são privados de enxergar — isso porque a maneira de apresentação restringe a percepção da natureza linguística dos critérios de utilização — as razões sintagmáticas, discursivas e/ou enunciativas que potencializam a presença ou a ausência de tais recursos na organização do texto e na elaboração de seus sentidos.

O tipo de tratamento dado à conceituação e à compreensão dos sinais de pontuação traz alguns prejuízos à cadeia que envolve o ensino-aprendizagem e o uso desses recursos, porque aponta como critério de sua utilização aquilo que é, na realidade, seu efeito: as pausas. As consequências desse equívoco são a inconsistência metodológica quanto às orientações de uso, bem como, a oscilação dos critérios de aplicabilidade, uma vez que, em alguns casos, as orientações são imprecisas.

Isso ocorre, por exemplo, quando diz que “o PONTO assinala a pausa máxima da voz depois de um grupo fônico de final descendente” (ibidem) e que o ponto e vírgula “(...) serve de intermediário entre o PONTO e a VÍRGULA, podendo aproximar-se ora mais daquele, ora mais desta, segundo os valores pausais e melódicos que representam no texto” (idem 2008, p. 664). Esquece-se de que a ideia de pausa não é unívoca, há, segundo CAMARA JÚNIOR (1986), vários tipos de pausas num texto quando lido em voz alta, de acordo com suas funções rítmicas; a pontuação é apenas uma forma de sinalizar um tipo de pausa, que é o efeito do sinal de pontuação — não sua causa. Ainda segundo Joaquim Mattoso Camara:

Às vezes, entretanto, muitas conjunções e certas preposições átonas adquirem uma força de articulação esporádica, pela exigência do próprio texto, e estabelece-se uma ligeira interrupção da voz depois delas. É o que se verifica, em ocorrências limitadas, com a preposição *para* (quando se quer frisar com vigor a

ideia de um movimento de direção), com a partícula *que*, com as conjunções *e*, *mas*. (CAMARA JÚNIOR, 1986, p. 41).

Assim, pode-se dizer que a pontuação, como muitos outros recursos, pode indicar pausas nos processos de elocução, mas isso não quer dizer que são esses efeitos as causas dos seu uso; da mesma forma, que não são causa do uso de preposição, conjunção, advérbio etc. As decorrências dessa percepção equivocada são, inevitavelmente, a disseminação de uma visão incongruente dos critérios de utilização dos sinais de pontuação a partir dos seus efeitos. É agravante também o fato de essas indicações equivocadas — pela confusão na compreensão dos critérios de causa-e-efeito — estarem presentes em uma obra de referência que, conseqüentemente, serve de subsídio a professores, a estudantes e a elaboradores de materiais didáticos, que dão suporte ao ensino de LP em todos os níveis de formação escolar.

Postura semelhante em relação à natureza linguística dos sinais de pontuação é do gramático Rocha Lima que em sua *Gramática Normativa da Língua Portuguesa* (1992) apresenta como princípio de existência desses recursos nos textos escritos a necessidade de representação das pausas rítmicas da prosódia. Para ele, “as pausas rítmicas, — assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais —, são de três espécies” (LIMA, 1992, p. 458). Essa categorização pode ser observada no quadro sinótico proposto abaixo.

#### **Tipos de marcas de pontuação segundo Rocha Lima**

Razão	Tipo de Marca
Pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída.	a) Vírgula b) Travessão c) Parênteses d) Ponto e Vírgula e) Dois-pontos
Pausa que indica o término do discurso ou parte dele.	a) Ponto simples b) Ponto parágrafo c) Ponto final
Pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo.	a) Ponto de interrogação b) Ponto de exclamação c) Reticências

Embora, inicialmente, faça referência a aspectos rítmicos e melódicos como sendo justificadores da existência dos sinais de pontuação (como se observa no quadro acima), Rocha Lima, ao tipificá-los, fundamenta-se, principalmente, no papel que eles

desempenham na organização textual — denominada também de discurso. No entanto, se se pensar do ponto de vista de um usuário de língua escrita que busca esse texto para “aprender” como usar os sinais de pontuação, constatar-se-á que não há relação de sentido entre a forma inicial de categorização e as orientações de uso, uma vez que, quando indica a maneira de utilizar, faz referência a aspectos morfossintáticos e não melódicos.

Usa-se a vírgula: 1) para separar os termos da mesma função, assindéticos (...); 2) para isolar o vocativo (...); 3) para isolar o aposto (...); 4) para assinalar a inversão dos adjuntos adverbiais (...); 5) para marcar a supressão do verbo (...) (LIMA 1992, p. 459 – 460).

Da mesma forma que Cunha & Cintra, Rocha Lima evoca aspectos morfossintáticos para indicar os usos específicos dos sinais de pontuação, mas ao definir sua natureza linguística aponta aspectos prosódicos e melódicos — como se os efeitos numa leitura (especialmente em voz alta) que produzem fossem a razão de sua aplicação. A referência a princípios distintos para definir e para categorizar os usos passa a impressão de uma relação arbitrária e incongruente no que diz respeito à utilização dos sinais de pontuação — isso gera incoerências, no mínimo, metodológicas.

Interessante notar que tanto Cunha & Cintra como Rocha Lima saltam de uma conceituação baseada em princípios fonológicos para uma categorização e orientação de uso fundamentadas em aspectos morfossintáticos. Ainda que se considere que há uma comunicabilidade desses aspectos (morfossintático e fonético-fonológico), eles não estão na base geradora dos sinais de pontuação da mesma maneira. Há pausas, por exemplo, que não são sinalizadas na escrita — como a que separa sujeito e predicado.

Por outro lado, há circunstâncias em que o leitor pode não marcar com pausas as vírgulas de um enunciado; ainda assim, elas estarão lá e a leitura será feita da mesma maneira, é o que ocorre quando se dá celeridade na leitura de segmento que aponta uma enumeração. Por fim, há as ocorrências das vírgulas discursivas<sup>15</sup>, em que sua presença ou ausência não se justifica senão pelas intencionalidades que se quer registra para além da expressão escrita.

Um terceiro expoente da abordagem normativa é o acadêmico Evanildo Bechara, aqui, devem receber destaque as definições e as formas de categorização apresentadas por ele em sua *Moderna Gramática Portuguesa* (2003). Fundamentando-se nos estudos de

---

<sup>15</sup> Esse caso já foi apresentado acima quando se fez referência à presença ou à ausência de vírgulas separando orações adjetivas quer restritivas (sem vírgulas), quer explicativas (entre vírgulas).

Nina Catach registados no livro *La Ponctuation* (1994), Bechara faz referência, antes de qualquer categorização ou orientação de uso, à natureza linguística dos sinais de pontuação como “sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Estes sinais também participam de funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas” (CATACH apud BECHARA, 1994, p. 604).

A partir dessa definição, Bechara organiza a compreensão, a categorização e a utilização dos sinais de pontuação de duas maneiras: uma concepção mais ampla, em que é considerado como marca de pontuação todo recurso utilizado para inserir no texto orientações que não são necessariamente grafemas e que servem para indicar “realce e valorização do texto” (ibidem), por exemplo, rubricas, itálico, margens até mesmo a forma de confecção do texto.

Numa concepção mais restrita, Bechara organiza os sinais de pontuação em sinais essencialmente **separadores** e em **sinais de comunicação**; admitindo uma subdivisão em que os sinais são organizados a partir do tipo de pausa que imprimem ao processo de leitura (sinais de pausa conclusa e pausa inconclusa). Em sua proposta de organização dos sinais/marcas de pontuação, Bechara encontra lugar ainda para aquilo que chama de uso linguístico destes sinais ao indicar que eles podem aparecer organizando as estruturas das palavras: sinais de palavra (hífen e apóstrofo, por exemplo); bem como as estruturas textuais: sinais sintáticos da frase/oração (ponto, vírgula etc.). Na realidade, toda essa forma de arrumação está baseada nas categorias de Catach na obra supracitada.

Com base nessas distinções e especificações, Bechara delimita e justifica os tipos de sinais que devem ser estudados em sua abordagem gramatical. Para ele, são marcas essencialmente linguísticas e categorizáveis aquelas que estão circunscritas ao texto e que, de alguma forma, podem refletir decisões e direcionamentos pretendidos por quem escreve, interferindo, inclusive, nos aspectos **melódico**, **rítmico** e **entoacional** da potencial leitura.

Para Bechara, o uso destes sinais revela não só o que quem escreve quis dizer, bem como a maneira como gostaria que fosse reproduzido, ao ser lido, aquilo que escreveu. Para proporcionar uma visualização dessas categorias e tipos de sinais, propõe-se o quadro esquemático que resume a percepção de Bechara sobre a natureza linguística e funções discursivas deste recursos de escrita:

### Tipos de marcas de pontuação segundo Bechara

ACEPÇÕES		
LARGA	RESTRITA	
Realce e Valorização (Marcas)	Separadores (Sinais)	Comunicativos (Sinais)
a) Títulos b) Rubricas c) Margens d) Caracteres	a) Vírgula (,) b) Ponto e vírgula (;) c) Ponto final (.) d) Ponto de exclamação (!) e) [Ponto de interrogação (?)] f) Reticências (...)	— Dois-pontos (:) — Aspas Simples (“ ”) — Aspas duplas (“ ”) — Travessão — — — Parênteses ( ) — Colchetes [ ] — Chaves { }
	<b>Pausa conclusa ou inconclusa</b>	<b>Pausa inconclusa</b>

O quadro acima explicita as relações de sentido das definições — e das distinções — presentes nas categorias adotadas por Bechara que procura, em sua proposta de sistematização dos usos dos sinais de pontuação, ajustar os papéis de cada tipo de sinal à função que desempenham e aos efeitos de sentido que produzem nos enunciados.

Depois de apontar para aspectos estruturais e discursivos próprio dos sinais de pontuação, Bechara salienta que não tratará das marcas de pontuação compreendidas dentro de um aspecto mais amplo, por exemplo, as marcas que dizem respeito ao *layout* do texto. Sua abordagem orienta a aplicação dos sinais de pontuação a partir daquilo que chama de **sinais sintáticos** e **sinais comunicativos** — guiando-se por critérios morfossintáticos.

Apesar de apontar para a presença de intencionalidades que ultrapassam os limites do escrito quando se usa os sinais de pontuação sintáticos, segundo os quais “é bem provável que pertençam à iniciativa e à decisão do autor no seu desejo de levar ao texto algo mais de expressividade” (idem, 1994, p. 605), Bechara não leva em consideração essa possibilidade ao categorizar e ao orientar seus usos. Nesse sentido, ele deixa claro que o que interessa ao estudo dos sinais de pontuação, numa perspectiva normativa, é a forma e a intervenção de tais recursos na organização das estruturas textuais.

O tratamento dado por Bechara, ao abordar a natureza e os critérios de uso das marcas/sinais de pontuação, diferencia-se dos demais gramáticos, pois ele deixa evidente que os aspectos prosódicos e melódicos são consequência do processo de leitura; as pausas

conclusas ou inconclusas são indicadas como reflexo da presença dos sinais, não como a razão pelas quais eles são usados. Esse é o traço significativo da abordagem proposta na *Moderna Gramática do Português*, que segue com a exposição dos diversos tipos de marcas de pontuação, justificando o uso a partir de critérios morfossintáticos; como se lê:

O ponto simples final, que é dos sinais o que denota maior pausa, serve para encerrar períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta, a exclamativa e as reticências. É empregado ainda, sem ter relação com a pausa oracional, para acompanhar muitas palavras abreviadas. (BECHARA 1994, p. 606).

Com a proposta de organizar os sinais/marcas de pontuação segundo aspectos mais textuais que sintáticos, Bechara não vai além do que esclarece Nina Catach (1996) sobre outras funções e aspectos desses recursos. Assim, acaba dando o mesmo tratamento morfossintático àquilo que se poderia chamar, muito apropriadamente, de marcas de pontuação que são, linguisticamente falando, de outra instância, como é o caso dos parênteses, cujos usos e aplicações apontam para aspectos que não se limitam à estrutura sintática. O que escreve abaixo sobre o uso dos parênteses, ilustra bem o tangenciamento de uma abordagem mais ampla:

Acerca dos parênteses (...), vale lembrar, como fez Catach, que assinalam um isolamento sintático e semântico mais completo dentro do enunciado, além de estabelecer maior intimidade entre o autor e o seu leitor. Em geral, a inserção dos parênteses é assinalada por uma entonação especial. (BECHARA, 1994, p. 612).

A necessidade de enquadrar o uso dos parênteses dentro de critérios sintáticos leva o autor a apresentar uma justificativa que é essencialmente discursiva; embora não pareça ter sido esse seu objetivo. Ao afirmar que os parênteses estabelecem “maior intimidade entre autor e o seu leitor” (ibidem), fica evidente a função responsiva desses sinais, que viabiliza comportamentos interativos que estão além da expressão verbal — o código gráfico, nesse caso, é de outra natureza: é discursivo.

Voltando ao comentário de Bechara, nota-se que há uma mudança de direcionamento na afirmativa em relação ao que havia dito antes sobre explorar os aspectos morfossintáticos na aplicabilidade dos recursos da pontuação, pois, na sequência, aproxima-se de uma abordagem semântico-discursiva. Se a orientação for analisada pensando nos potenciais usuários de língua escrita que buscam critérios objetivos de aplicabilidade dos sinais de pontuação, a justificativa dada para o uso dos parênteses pode parecer circunscrita dentro de percepções subjetivas e imprecisas. Mas não é!

A justificativa de Bechara para a função dos travessões não é equivocada ou ilegítima ou ilógica, no entanto, falta-lhe uma ancoragem em princípios linguísticos na indicação da utilização de algumas dessas marcas de pontuação. Quando se pensa que essa obra é uma das principais referências para estudantes e professores de LP de todos os níveis de escolaridade no Brasil, lamenta-se que, na exploração dos usos discursivos dos recursos de pontuação, Bechara não tenha dado saltos tanto mais altos quanto mais precisos no sentido proporcionar uma adequada compreensão dos seus usos e de suas funções.

De modo geral, o que se percebe é que as abordagens gramaticais tratam os sinais de pontuação dentro das mesmas perspectivas: a) veem tais recursos como sendo representativos de aspectos rítmicos e melódicos da fala que se materializam na escrita e b) apontam como principal razão de uso a função de organização das estruturas sintáticas de um texto. Dessa forma, acabam confundindo os aspectos que são causa com os que são efeitos do uso desses recursos na organização e elaboração da expressão escrita.

Por fim, embora tenha escrito sua gramática muito antes das atuais e sistemáticas pesquisas linguísticas, João Ribeiro, ao definir os sinais de pontuação e ao apresentar suas funções no texto, revela uma percepção distintiva da natureza linguístico-discursiva desses sinais. Naturalmente, que, por uma limitação dos conhecimentos linguísticos da época, ele não visualiza a relação que algumas dessas marcas (sinais) mantêm com as intencionalidades discursivas que unem os interlocutores de um evento comunicativo. Mas isso não invalida nem diminui sua visão precursora de aspectos tão importantes destes recursos, que são colocados, aqui, como objetivo desta pesquisa.

### **2.3. A constituição dos sinais de pontuação — representação simbólica**

Não se questiona que a relação e a influência da fala na estruturação e organização da escrita devem-se, ao menos a princípio, à própria história de formação desta que ganhou existência na perspectiva de ser falada, ou seja, originariamente os textos escritos eram produzidos para serem lidos em voz alta.

Vale lembrar que os gregos — sistematizadores da escrita — não conheciam a leitura silenciosa, “e o leitor de um texto falava as palavras em voz alta, mesmo quando estava lendo sozinho” (TRASK, 2008, p. 232). Em razão disso, durante o processo de

formação da escrita grega, passou-se a acrescentar marcas (sinais) que fizessem o leitor lembrar (no momento da leitura) onde se deveria fazer uma pausa ou elevar o tom de voz.

Esse aspecto histórico é uma das razões que fizeram com que a escrita sempre fosse vista como uma materialização de aspectos da fala sem nenhum sentido lógico-gramatical, indicando que a pontuação não passava “meramente de uma transmutação histórica de aspectos oriundos da fala que se teriam, sistematicamente, reanalisado e recodificado, dissociando-se de sua base generativa” (MACHADO FILHO, 2004, p. 24).

Fica claro que as marcas de pontuação — até como parte do processo de formação e desenvolvimento da escrita — caracterizam-se como uma tentativa de representação de aspectos da fala. Mas “esse pressuposto teórico, além de bastante questionável, corre o risco de enganar, pois deixa acreditar que o escrito compartilha parâmetros similares com o oral, quando não parâmetros do próprio oral” (DAHLET, 2006, p.24). A partir dessa observação, é preciso considerar que o uso de sinais de pontuação tem motivações próprias e fundamentos fincados na estruturação de aspectos textuais e/ou discursivos da própria escrita.

Nesse sentido, parece pertinente algumas considerações sobre as características linguísticas dos sinais de pontuação que revelam sua natureza *signica*<sup>16</sup>, mas isso não quer dizer que, necessariamente, sejam **signos linguísticos**. Se assim forem considerados, tem-se que admitir uma equivalência entre os sinais de pontuação e as palavras que os verbalizam. Contudo, há quem defenda a ideia que tais sinais, quando empregados no texto, manifestam propriedades típicas do signo linguístico: significado e significante.

Para os que pensam assim, isso se daria porque, como signos linguísticos, os sinais de pontuação satisfazem duas condições: a primeira, de serem naturalmente reconhecidos como índice<sup>17</sup>; a segunda, de terem seus sentidos (significados) socialmente compartilhados e reconhecidos pelos interlocutores do evento comunicativo. Também porque, segundo os mesmos defensores, “combinados com outras entidades linguísticas que reputamos da mesma natureza — *grosso modo*, as palavras —, os ‘sinais de pontuação’ fazem parte de um *sistema de sistemas de signos*, o que chamamos de código ou língua” (AMORIM, 2001, p.15 – itálico do autor).

---

<sup>16</sup> Conceber os sinais de pontuação como **signo linguístico** é uma postura discutível e inquietante, pois seria necessário admitir que em tais SINAIS há propriedades idênticas às que se encontram nas palavras que os verbalizam, isto é: (:) = dois-pontos; (.) = ponto.

<sup>17</sup> Índice — indica ou sugere algo numa relação objetiva, por exemplo, a fumaça sugere fogo; trovões sugerem chuva etc.

A possibilidade de enxergar os sinais de pontuação como signos linguísticos parece imperativa quando se identifica em tais marcas a presença de propriedades sgnicas. Segundo Amorim, essa relação de sentido é estabelecida porque:

(...) no Curso de linguística geral de Saussure, signo tomou outra acepção que não as de índice, símbolo ou sinal: tomou a acepção de signo linguístico. Com Saussure, o signo foi instituído como unidade de língua, sendo a unidade mínima da frase que pode ser reconhecida como idêntica num ambiente diferente ou substituída por uma unidade diferente num ambiente idêntico (...). O mesmo ocorre com os “sinais de pontuação”, pelo que nos é permitido falar apropriadamente em signos de pontuação (idem, p. 16).

As concepções defendidas acima podem ser analisadas nos fragmentos de textos abaixo em que se avalia a aplicabilidade dessas relações de sentido inferidas a partir daquilo que define o signo linguístico de Saussure. Se se tomar a vírgula como exemplo de signo linguístico, percebe-se que ela pode manifestar as propriedades ônticas do signo linguístico, pois poderá ser usada com o mesmo valor em situações sintaticamente distintas; ou ser substituída, por um elemento diferente, mas com o mesmo valor sintático — num ambiente sintático idêntico. Nos exemplos abaixo, as vírgulas são usadas em situações sintáticas distintas, mas conservam seu valor significativo.

**Exemplo 1**

“Inflação, rombo nas contas públicas, juros altos, arrocho, paralisia econômica: o Brasil paga caro pela imprevidência e pelo imediatismo de seus governantes”.

(<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/no-pais-das-cigarras-o-longo-inverno/><acessado em 8 de abril de 2015)

**Exemplo 2**

“Na semana passada, a presidente Dilma Rousseff disse a interlocutores, numa conversa reservada, no Palácio do Planalto, que o Supremo Tribunal Federal (STF) começará a libertar os executivos encarcerados na Lava-Jato”

(<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/no-pais-das-cigarras-o-longo-inverno/><acessado em 8 de abril de 2015)

As vírgulas, nos exemplos acima, conservam sua identidade sgnica em ambientes sintaticamente distintos (com funções sintáticas diferentes); no fragmento 1, são usadas para separar elementos morfossintáticos semelhantes (substantivos/sujeitos); no fragmento 2, são usadas para separar os adjuntos adverbiais (mudança na ordem canônica dos termos da oração), mas que poderiam ser substituídas por marcas ou recursos diferentes no mesmo ambiente sintático.

Isso é o que se pode observar nas propostas de reescritas dos fragmentos acima na apresentadas no quadro abaixo.

**Exemplo 3**

“Inflação e rombo nas contas públicas, juros altos, arrocho e paralisia econômica: o Brasil paga caro pela imprevidência, pelo imediatismo de seus governantes”.

**Exemplo 4**

“Na semana passada, a presidente Dilma Rousseff disse a interlocutores — numa conversa reservada, no Palácio do Planalto — que o Supremo Tribunal Federal (STF) começará a libertar os executivos encarcerados na Lava-Jato”

Na reescrita, observa-se que no fragmento 3 as vírgulas foram substituídas por conjunções, que são equivalentes no ambiente idêntico (mantêm o papel das vírgulas na estrutura sintática); enquanto que no fragmento 4, elas foram substituídas por travessões, que conservaram a estrutura sintática e são de natureza gráfica distinta.

Em tese, como signo linguístico, os sinais de pontuação poderiam ser considerados constituídos pela associação de dois termos: o significante (a representação gráfica) e o significado (a força de organização sintática ou discursiva). Enquanto **significante**, os sinais de pontuação podem manifestar-se como tal em suas características sonoras, ou gráficas. Já o **significado** constitui-se como o poder de organização textual, de orientação da leitura e de manifestações de intenções discursivas. Nesse sentido, “como qualquer signo, um signo de pontuação apresenta certo número de características essenciais: a arbitrariedade, a motivação, a linearidade, a imutabilidade e a mutabilidade” (AMORIM, 2001, p.18).

Opõe-se a esse entendimento, o argumento de que quando um sinal de pontuação é tomado como significante, o que se tem como imagem acústica não é o sinal gráfico, uma vez que este não tem correspondência fonêmica, o que se percebe como elemento constituinte do signo é sua forma grafada. “Em outras palavras, o sinal de pontuação pode ser associado a uma ‘imagem acústica, no sentido de Saussure, somente quando está escrito mediante o alfabeto, ou seja, quando entra de fato no campo do signo linguístico”. (DAHLET, 2006, p. 37 – 38).

A partir desse posicionamento, pode-se questionar se tudo que foge do âmbito do sistema alfabético, mas pode ser “lido”, não se constitui como um significante? Os numerais, por exemplo, não seriam signos linguísticos enquanto expressão matemática, ou só poderiam ser considerados signos linguísticos quando expressos por extenso? Se essa pressuposição é verdadeira; isso significaria dizer que a expressão:  $2 + 5 = 7$  (seja a expressão como um todo, ou os vários símbolos que a formam) não representaria a relação significado + significante = signo.

Para Dahlet (2006, p. 39), “no que diz respeito ao significante que remeteria ao sinal de pontuação, este pode ser entendido, extensivamente, no sentido de *significante gráfico*, materialidade gráfica do sinal de pontuação”. Essa distinção, ou melhor, essa especificação é fundamentada nos conceitos de Hjelmslev que compreende o signo linguístico em dois planos: o **plano da expressão** (significante) e o **plano do conteúdo** (significado), que podem ser apreendidos a partir dos princípios ontológicos de substância e de forma. Tem-se, assim, uma **substância da expressão** e uma **forma da expressão**; bem como, uma **substância do conteúdo** e uma **forma do conteúdo**. Esses estratos do signos linguísticos são, na realidade, uma transposição dos princípios constituidores do “ser” (ente) da metafísica aristotélica.

Interessa aqui o **plano da expressão**, aplicado à natureza dos sinais de pontuação, estabelece-se a seguinte relação de sentido: o significante apresenta-se como substância, que — como princípio metafísico não pode ser confundida com a materialidade (constituente físico) do ser —, contém a identidade (o valor linguístico do sinal). No caso dos sinais de pontuação, essa substância faz-se presente por meio de uma forma material (imagem) quer seja por meio da articulação fonética (quando se pronuncia), quer seja por meio de representação gráfica dentro de um sistema alfabético, quer seja numa representação icônica.

Fica claro que, seja por meio de uma representação dentro de um sistema alfabético, seja por meio de uma representação icônica (como um sistema de ideogramas), os sinais de pontuação trazem em si o poder comunicativo inerente a todo signo linguístico; sobretudo, se vistos dentro de uma perspectiva da “heterogeneidade” do escrito.

#### **2.4. Formação histórica — contribuições greco-latinas**

Faz-se necessário refletir sobre o processo de formação dos sinais de pontuação, compreendendo que eles foram sendo introduzidos paulatinamente no sistema da escrita como recurso linguístico de organização textual, sobretudo, no que diz respeito às relações lógico-gramaticais. Na realidade, o processo de formação e de fixação das marcas de pontuação foi promovido pelo desvencilhamento do sistema de escrita dos fenômenos prosódicos, melódicos e rítmicos da fala. Curiosamente, no entanto, esse aspecto perde-se

no tratamento metodológico que lhes são dado pelas abordagens gramaticais, que os evidenciam como preceitos normativos.

A gênese dos sinais de pontuação deve ser considerada a partir das contribuições da civilização helênica na qual se registra que “a escrita grega era uma fileira de letras sem espaços e sem pontuação, mas os gregos já separavam as frases, escrevendo-as uma em cada linha” (HALLIDAY apud VILELA, 2005, p. 185). As características e os aspectos presentes na forma da língua escrita que se usa hoje é o resultado de séculos de evolução. A mais significativa dessas contribuições é, sem dúvida, a inserção de um “espaço funcional” entre as palavras de uma sentença. Isso representou um passo importante no desenvolvimento e no estabelecimento do sistema de pontuação.

A história da pontuação revela (...), no mundo ocidental (...), uma lenta conquista. Num primeiro estágio (...), separam-se por um ponto, colocado na linha de base, em meio ou em cima da altura das letras, sistematicamente, os vocábulos (...), até que, em lugar do ponto em apreço, apareça pura e simplesmente uma grande conquista – o espaço branco funcional. (HOUAISS, 1983, p. 90).

O processo que resultou na formação do aspecto lógico da pontuação, afastando-a do papel de mera representação de aspectos da fala, principiou-se com a utilização de um ponto variável chamado **ponto de altura**. Esse sinal usado entre as palavras de uma sentença; a depender da posição em relação à última palavra (na base da palavra, no meio ou acima dela), indicaria o tipo de pausa (breve, média ou longa) que o leitor de um texto deveria aplicar. No caso de ser colocado, no alto da palavra, por exemplo, corresponderia ao fim do período (pausa longa).

Num segundo estágio, principiou-se a distinguir, de novo, por um ponto em altura variável, a separação do que corresponde *grosso modo* à noção atual do parágrafo. Terceiro estágio é o dos gramáticos, filólogos, glosadores alexandrinos, que principiam a intercalar signos de pausa respiratória, numa aproximação do débito declamatório do texto (...) (ibidem).

Ainda segundo Houaiss (1983), a idade média registra a continuidade, no que diz respeito ao uso das marcas de pontuação, daquilo que foi desenvolvido especialmente pelos alexandrinos. Já “o Renascimento se limitou a herdar, em linhas essenciais, os principais signos de pontuação modernos, embora empregando-os num sentido progressivamente lógico-gramatical, enquanto antes se fazia preferentemente subordinado ao perfil melódico da cadeia da fala e das pausas” (HOAUISS, 1983, p. 90).

Como recurso lógico-gramatical, o sistema de pontuação na idade média, mais precisamente entre os séculos XI e XII, apresentou desdobramentos a partir da introdução do ponto de segmentação do discurso — usado inicialmente para marcar a divisão principal do texto. Nesse período, “o sistema de pontuação tende a se desenvolver e a se generalizar, com o ponto (que marca a escansão principal), o ponto e vírgula e o ponto sobreposto de um acento circunflexo (...)” (BARBIER, 2008, p.87).

Verifica-se, nesse período, segundo Frédéric Barbier em *História do Livro* (2008), que o sistema foi alargando-se, inserindo marcas de pontuação que indicavam interferências leves na estrutura organizacional do texto, ou na maneira de lê-lo. Uma dessas marcas foi a *barra oblíqua (/)*, que mais tarde transformou-se na vírgula (varinha, sentido etimológico) usada atualmente como marca mais frequente de organização sintática. “A inovação principal nascerá em seguida nos meios humanistas italianos, onde são progressivamente utilizados o ponto de exclamação e os parênteses (início do século XV). Esse conjunto será em sua essência conservado nos primeiros livros impressos”. (ibidem).

No que tange às contribuições latinas para a formação e a fixação dos sistema de pontuação, é preciso que se diga que o latim não apresentava quase nenhuma marca de pontuação “les mots ne sont même pas séparés lês un des autres” (PROU apud MACHADO FILHO, 2004, p. 45). Constata-se que o latim, no período arcaico (a exemplo do grego), reproduz a representação lógico-gramatical do grego escrito. Por sua vez, os romanos, considerados herdeiros da produção cultural grega, utilizavam-se, num primeiro momento, do ponto (.) para indicar o fim da sentença, usavam-no também na abreviação de palavras — recurso bastante frequente na escrita românica. Vale ressaltar que o latim escrito era apenas o clássico (*sermo litterarius* ou *classicus*), no qual só se usavam as versais (maiúsculas).

A pontuação utilizada no período clássico do latim evoluiu para um sistema de pontuação conhecido como *distinctiones*, que se subdivide em *distinctio* e *subdistinctio*; a importância desse sistema relaciona-se com organização sintática latina, que não se estabelece sobre a estrutura *svc* (sujeito, verbo e complementos). Esse sistema latino caracteriza-se por representar dois tipos de marcação da leitura: o primeiro sinalizava uma descontinuidade completa (sentenças de sentido completo); e o segundo marcava uma

descontinuidade incompleta (separava duas partes de sentenças incompletas<sup>18</sup>). Sem essas marcas “o leitor correria o risco de embrenhar-se numa pista falsa (e de enganar-se na entonação) caso não encontrasse um sinal de parada” (DESBORDES, 1995, p. 211)

Estabeleceu-se, ainda no período posterior ao clássico, a presença de outro sistema de pontuação que fazia uso do *colum* (etimologicamente, peneira ou filtro) e da *comma* (etimologicamente, a parte de um todo) — sistema conhecido como *per cola et commata* (plural latino) —, a presença dessas marcas sinalizava a preocupação com aspectos estruturais do texto (havia uma preocupação com o número de palavras que formavam a sentença<sup>19</sup>). Nesse período, essas formas de sinais incidiam sobre o texto para organizar a estrutura do enunciado em função de seus sentidos globais.

Os diversos tipos de sinais e seu processo de transformação podem ser visualizados no quadro proposto por Catach (1996) e reproduzido abaixo:

**Evolução da denominação dos pontos — segundo Catach (1996, p. 14-15)**

Valor	Grego e Latino			Séculos IX — XII		Século XVI	Lefrève d’Etaples		Dolet		Uso atual	
Forte	alto	Distinctio	[ ]	Periodus*	[;] <sup>1</sup>	Periodus	Periodus	[;]	Colon	[.]	Ponto	[.]
Médio	meio	Distinctio	[ ]	Colon	[ ]	Colum	Colum	[.]	Comma	[:]	p-vírg.	[:]
Baixo	baixo	subdist.	[.]	Comma	[!] <sup>2</sup>	Comma	Comma	[:]	Vírgula	[.]	vírgula	[.]

<sup>1</sup>Um ponto no alto, para garantir a visibilidade, com uma “vírgula” abaixo.

<sup>2</sup>A exclamação corresponde a representação de uma combinação de vírgula e de ponto (≠ ponto e vírgula)

Observa-se que nas várias fases de desenvolvimento do sistema de pontuação conservou-se o princípio de usá-los como recurso de organização da estrutura do texto, segmentando-o conforme as relações de pertença entre as partes do discurso. O princípio de pontuar consistia em agrupar estruturas frasais relacionadas — que se diziam respeito —, com uma indicação que apontava para a continuidade do enunciado; segmentos textuais que se encerravam dentro estruturas completas, quanto ao que se enunciava, finalizavam-se com indicação de marcas fortes: “distinctio, periodus et colum.”

De modo geral — não é objetivo deste trabalho uma análise minuciosa deste processo evolutivo —, o sistema de pontuação “*per cola et commata*” (destacado no quadro acima) aponta uma estreita relação entre as marcas de pontuação e a organização textual. Seus usos, em alguma fase, estiveram associados à extensão da unidade textual

<sup>18</sup> Corresponderia, guardadas as proporções, ao que se entende hoje por períodos simples e compostos com a presença de frases/orações correlacionadas ou dependentes; no entanto, em latim essa relação é um pouco mais complexa pela maneira como os sintagmas se relacionam.

<sup>19</sup> “qualquer referência a tipos de marcos gráficos que sinalizavam o texto (...) *período, colon, e comma* viriam a emprestar sua denominação para sinais que, a princípio, indicavam esses componentes na construção do enunciado” (ROSA apud MACHADO FILHO, 2004, p. 47).

(frase, período ou parágrafo), à construção de sentido e, inclusive, ao número de palavras formadoras da sentença. A utilização desses sinais de pontuação, nesse período da história da organização do texto escrito (séculos IX – XVI), mostra um afastamento significativo dos aspectos prosódicos da fala, dissociando os sinais de pontuação dos parâmetros orais.

Segundo Passos (apud VILELA, 1995), o surgimento de outros sinais de pontuação está relacionado também ao sistema de escrita criado por Aristófanes de Bizâncio (século II a.C.), mas bastante difundido pelos copistas do século IX d.C que utilizaram amplamente o sistema que correspondia ao dos pontos colocados na última palavra de uma sentença (ponto de altura).

Um aspecto particular desse sistema é que ele sinalizava a interferência de aspectos lógico-textuais na organização das sentenças. Quando o ponto era colocado abaixo da última palavra da sentença, significava que ela era incompleta e corresponderia, atualmente, ao uso da vírgula (.). Se o ponto fosse posto à altura média da palavra, significava uma relação de continuidade ou equivalência discursiva entre as sentenças de uma mesma unidade textual (entre as frases) — corresponderia aos dois pontos (:). Quando colocado no alto da palavra, indicava o fim da sentença, correspondendo ao ponto de final de período (.).

As muitas e variadas formas de pontuação de um texto na escrita latina começaram a reduzir-se com a Escrita Carolina<sup>20</sup>, que representou uma revolução na organização da escrita com a introdução, por exemplo, da minúscula carolina que se apresentava mais **redonda** (ou arredonda), **regular** (evitava a subjetividade do traço do escriba/copista) e bem **separada**, o que garantia maior inteligibilidade do escrito. Em relação ao uso de sinais de pontuação, a Escrita Carolina trouxe a regularização das marcas como uma tentativa de uniformização dos usos.

Para Acioli (apud MACHADO FILHO, 2004, p. 51), “com o advento da Escrita Carolina o uso de sinais de pontuação restringiu-se, quase sempre, ao ponto”. A escrita Carolina fez parte do projeto de domínio político do rei franco Carlos Magno que queria uma língua unificada e, para isso, tentou promover uma homogeneização e normatização da escrita que posteriormente passou a ser utilizada em todo império franco-romano.

---

<sup>20</sup> Escrita Carolina — forma gráfica introduzida no movimento de reforma cultural na renascença. A escrita carolina foi a forma de apresentação da maioria dos documentos clássicos em latim e em grego fundamentais para a cultura humanística na Europa do período. Vale lembrar que o rei franco Carlos Magno, fomentador do movimento renovação e estimulação cultural, era praticamente analfabeto.

## 2.5. Constituição dos sinais de pontuação: marcas impressas

Todo esse processo de aprimoramento da utilização dos sinais de pontuação teve seu ápice com a invenção e o desenvolvimento da imprensa e com a proliferação dos textos impressos, isso deu certa homogeneidade ao sistema de pontuação. Ao mesmo tempo, porém, passou a ser também um problema, pois passou a interferir na garantia da autenticidade dos textos escritos, uma vez que os revisores intervinham na pontuação original, muitas vezes, para adaptar os manuscritos aos padrões tipográficos, no entanto, essas intervenções geravam problemas de interpretação.

Em função da possibilidade de comprometimento do conteúdo, havia a orientação para que se fizesse o menor uso possível de sinais de pontuação, a fim de evitar problemas de interpretação e descaracterização do sentido original. Por outro lado, foi a partir da invenção da imprensa que se sentiu a necessidade de um sistema de pontuação estável com pouca variação de uso e que se caracterizasse como algo pertencente à escrita e afastado de aspectos prosódicos e/ou melódicos.

A passagem do manuscrito para a imprensa constituiu uma revolução tecnológica sem precedentes na história da humanidade. A descoberta da composição e da impressão com caracteres móveis provocou a standardização do texto escrito e a massificação da leitura visual. E com elas veio a imposição do uso de signos de pontuação de domínio público. O advento da imprensa trouxe consigo caracteres e marcas inequívocas da pontuação, fazendo aparecer, de forma explícita, uma série de funções até então ao arbítrio dos escribas e pedagogos. Agora não era mais possível ignorar a pontuação, pois que havia uma marca de espaço programada no aparato para imprimir o texto. (ROCHA apud VILELA, 1995, p. 186).

A escrita, até a invenção da imprensa, possuía vários modelos de sinalizar a pontuação de um texto, seus usos eram determinados conforme a circunstância ou a “tradição” seguida. Mas em qualquer variedade adotada era possível perceber que havia uma sistematização, isto é, a aplicação de marcas de pontuação — ligadas ou não a aspectos prosódicos — estava atrelada a critérios e apresentava-se dentro de certas categorias distintivas que organizavam o texto e/ou a fala (nos casos em que os textos eram escritos para serem falados).

O fato é que mesmo com o desenvolvimento das técnicas de impressão e a evolução da escrita como forma autônoma e dissociada da leitura em voz alta, o sistema de pontuação continuou flutuante e com certo grau de imprecisão, além de manifestar-se preso a critérios subjetivos. Isso fez com que os problemas de pontuação se apresentassem

(dentro da dinâmica do texto impresso) como questões de sintaxe e de construção de sentido.

A partir dessa constatação, a pesquisa para se reconhecer o papel da pontuação na organização textual tornou-se também uma investigação sobre a estruturação da língua escrita. Nesse sentido, passou-se a verificar que “l’ancienne ponctuation a pour unité syntaxique non la phrase telle que nous la comprenons, mais la période ou unité de pensée totale<sup>21</sup>” (GRUAZ apud MACHADO FILHO, 2004, p. 57). Essa constatação é extremamente importante porque atesta aquilo que já se apresentou aqui, o sistema de pontuação em sua gênese considerava a unidade sintática do texto, isto é, o texto era pontuado, marcado ou dividido conforme compunha uma unidade discursiva.

Como consequência da imprecisão e da oscilação do sistema de pontuação — trazidas, agora, pela estabilização e massificação do texto impresso —, registraram-se, entre os séculos XVI e XVIII discussões que procuravam esclarecer se a pontuação utilizada teria, a princípio, um caráter sintático de fato, ou se isso seria apenas uma preocupação surgida por conta de limitações interpretativas ao se tentar representar aspectos prosódicos e melódicos em textos escritos.

Para Beauzée (apud CATACH, 1996), a pontuação, como sistema universal de organização e estruturação da escrita, deveria levar em consideração três aspectos inerentes ao texto escrito: a) a necessidade de respirar; b) a distribuição dos significados incompletos ou parciais do discurso e c) as diferenças entre as partes do discurso que se subordinam para formar um todo<sup>22</sup>.

Vê-se que mesmo reconhecendo a função de estruturação atribuída às marcas de pontuação, não se deixa de relacionar sua aplicação a necessidades fisiológicas, que refletem, por sua vez, a preocupação com a reprodução de aspectos rítmicos, melódicos e prosódicos da fala. No entanto, a utilização das marcas de pontuação começa, ainda nesse período, a ser orientada para uma aplicação independente da fala.

Isso formaria o princípio organizacional do sistema de pontuação, tornando-o universalmente aplicável a qualquer língua. No entanto, Beauzée deixa claro que a

---

<sup>21</sup> A antiga pontuação tinha por unidade sintática não a frase tal como nós a compreendemos, mas o período ou a unidade de pensamento total.

<sup>22</sup> Le choix des ponctuations dépende de la proportion qu’il convient d’établir dans les pause; et cette proportion dépend de la combinaison de trois principes fondamentaux : 1° Le besoin de respirer ; 2° La distribution des sens partiels qui constituent le discours ; 3° La différence de degrés de subordination qui conviennent à chacun de ces sens partiels dans l’ensemble du discours” Beauzée (apud CATACH, 1994, p. 37).

necessidade de respirar é uma característica diacrônica porque faz referência ao processo que formou a escrita a partir da reprodução da fala. Por conta disso, salienta que “la pause est donc, dans cette optique, une nécessité première<sup>23</sup>” (ibdem), não representando, portanto, uma necessidade lógico-gramatical.

Apesar de ter sido proposto dois séculos antes de Saussure, não se pode deixar de perceber — na organização do sistema de pontuação proposto por Beauzée — a adoção de critérios de linguística moderna que se baseiam nas relações de significado das partes de um texto com o seu todo significativo: relações coesivas e/ou discursivas.

Essas relações ficam evidentes, sobretudo, quando Beauzée propõe uma categorização dos sinais de pontuação que os agrupa e os ordena — baseado na divisão de um enunciado em “árvores” ou em “subconjuntos” — de acordo com o grau de importância lógico-discursiva. Dentro dessa organização, Beauzée chama sinais de primeira ordem os que dividem um enunciado em duas partes principais (dois-pontos); sinais de segunda ordem, aqueles que no interior das partes principais separam as partes integrantes (ponto e vírgula); de terceira ordem, aqueles que separam as partes subalternas (vírgulas).

## 2.6. A construção dos sentidos — do sintático ao discursivo

Modernamente, pode-se dizer que a existência das marcas de pontuação é de natureza sintática e exprime também aspectos melódicos e entoacionais, enxergá-las assim não interfere na sua legitimidade. Esses aspectos, no entanto, não podem ser vistos como critérios únicos de aplicabilidade, uma vez que não potencializam o acesso às funções discursivas e enunciativas das marcas de pontuação na construção dos sentidos de um texto. Os papéis desses recursos, dentro de uma estrutura sintagmática, pode ser analisado em três dimensões, segundo Catach (1996):

Uma unidade sintática deve ser compreendida como envolvendo uma associação de palavras (aspecto estrutural), uma mensagem (aspecto informacional), uma substância e uma forma entonativa (aspecto melódico e entoativo) e um sentido (contendo a mensagem, resultante de todos os dados anteriores)<sup>24</sup> (CATACH, 1996, p. 48).

<sup>23</sup> A pausa é pois, em certo sentido, uma necessidade primária.

<sup>24</sup> Une unité syntaxique doit être comprise comme associant à la fois une suite de mots (aspect constructif), un message (aspect actuel), une substance et une forme intonatives (mélodie expressive e aspect intonatif) et un sens (contenu de message, résultant de l'ensemble des données précédents).

Por isso o sistema de pontuação não pode ser visto apenas a partir da sintaxe da frase e das relações que existem entre termos ou palavras que formam sua estrutura, muito menos pelos efeitos que imprimem ao processo de leitura. A pontuação, que se aplica a um texto, justifica-se quando este é tomado como um todo, como uma grande unidade de sentidos e intenções.

Infelizmente, essa compreensão das marcas de pontuação — como verdadeiros signos comunicativos — não perpassa as abordagens em aulas de LP e o que se vê, de modo geral, é a apresentação desses sinais como algo de relações superficiais e essencialmente convencionais que servem apenas para atender à elaboração sintática e para orientar a leitura. “La ponctuation tient dignement son rôle à ces différents niveaux de la syntaxe. Elle aide à la construction, exprime les pauses, les sentiments, l’intonation, et participe au sens, de façon associée et parfois même autonome<sup>25</sup>” (ibidem).

O estudo e o ensino das marcas de pontuação, sobretudo, no Ensino Fundamental — período em que o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita é mais intenso e significativo — precisam ser introduzidos de forma metodologicamente mais elaborada e relacionada com seus usos concretos. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre as formas e os métodos de abordagem que possibilitem — respeitando-se as fases de desenvolvimento cognitivo dos estudantes — uma aprendizagem das marcas de pontuação que considere o que é pertinente na construção dos sentidos do que é escrito (dito).

O que dever ser tomado como objetivo, no que diz respeito ao tratamento dado às marcas de pontuação, é que elas devem ser vistas — assim como todo signo presentes no texto — como recursos preenchidos de sentido e de intencionalidades. Os estudantes precisam desde cedo ser orientados a compreenderem que as marcas de pontuação expressam muito mais que delimitações morfossintáticas e orientações ritmo-melódicas. Como usuários da escrita, os alunos devem ser apresentados à carga comunicativa inerente aos sinais de pontuação; reconhecendo que algumas marcas de pontuação, por exemplo, indicam, necessariamente, intenções discursivas, que sua presença no texto não se justifica por aspectos morfossintáticos e/ou rítmico-melódicos.

Isso é o que deve ser sublinhado quando os alunos (independentemente da fase de escolaridade) estão diante de marcas de pontuação como as aspas, os parênteses ou os travessões, que apontam uma intervenção no processo de escrita e de leitura,

---

<sup>25</sup> A pontuação tem de fato seu papel nos diferentes níveis da sintaxe. Ela ajuda na construção, exprime as pausas, os sentimentos, a entoação e participa dos sentidos, de maneira associada e, às vezes, autônoma.

principalmente, de compreensão daquilo que está sendo dito de outra ordem — da esfera do discursivo. A potencialidade comunicativa dessas marcas pode ser analisada no exemplo abaixo, em que se perceberá, claramente, a mudança de postura discursiva marcada pela intercalação entre travessões.

“A metrópole que menosprezou, sujou e soterrou seus cursos d’água agora quer — e precisa — recuperá-los”

(revista superinteressante, março de 2015, p. 60)

Nesse exemplo, tem-se uma demonstração dos princípios de análise linguística em que se fundamentam as motivações de escrita deste trabalho, que defende, como forma de organização e de aplicabilidade das marcas de pontuação, a existência de duas categorias básicas desses sinais: as marcas de pontuação sintáticas e as marcas de pontuação discursivas. Analisando o exemplo acima, nota-se que os travessões promovem um “desengate enunciativo” (DAHLET, 2006, p. 51), em que a expressão intercalada manifesta-se claramente ser de outra ordem discursiva em relação ao que está fora dos travessões.

De um lado, tem-se a descrição ou identificação de fatos; do outro (dentro dos travessões), tem-se a interrupção dessa constatação, que se “abre” para se fazer um comentário ou advertência, há uma evidente mudança da postura discursiva. Nas gramáticas normativas, esse uso seria justificado com base numa “necessidade” — absolutamente subjetiva e agramatical — de chamar atenção ou de realçar a expressão intercalada. E é com base nesse raciocínio que se diz que “às vezes, para dar maior realce a uma conclusão que representa a síntese do que se vinha dizendo, usa-se o TRAVESSÃO SIMPLES em lugar de DOIS PONTOS.” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 682).

Parece óbvio que uma abordagem de gramática normativa não dê conta dessa superposição do valor dos travessões, parênteses, colchetes e aspas; mas não é razoável também que não se possa oferecer a estudantes de LP critérios de aplicabilidade, quiçá de análise linguística, com fundamentação lógico-gramatical e linguística que orientem o uso dessas marcas de pontuação. O que não é aceitável é a perpetuação de explicações e justificativas subjetivas e imprecisas para fenômenos concretos, pertinentes e significativos que estão fortemente presentes na vida dos usuários de língua escrita.

Para compreender o papel discursivo das marcas de pontuação, no entanto, é preciso levar em consideração “o princípio diretor da sua função” (DAHLET, 2006, 33). A partir desse entendimento, Véronique Dahlet (2006) defende a organização dos sinais de

pontuação em dois tipos, de acordo com suas funções textuais: a) sinais de sequência e b) sinais de enunciação.

Entendendo como sinais de sequência os que organizam o texto, delimitando, separando e hierarquizando suas partes — mantendo o *continuum* textual —, Dahlet propõe uma categorização das marcas de pontuação caracterizada pelos limites da palavra, da frase ou do texto; fazendo uma ressalva para o fato de que esses recursos pertencem mais ao âmbito da diagramação textual.

Por sua vez, as marcas de pontuação enunciativas — como defini Dahlet — “remetem não somente àqueles que indicam todas as formas de citação, como também aos que efetuam um ‘desengate enunciativo’ que (...) indica um distanciamento do enunciador em relação ao enunciado, do qual provém um efeito de sentido” (DAHLET, 2006, p. 51). Estão compreendidos dentro dessa categoria os dois-pontos, os parênteses, os travessões, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências. Dahlet faz ainda uma subdivisão dessas marcas em hierarquizadores discursivos, marcadores expressivos, marcadores interativos e marcas de discurso citado.

#### Marcas de Pontuação — Segundo Dahlet

Marcas de Pontuação de Sequência			Marcas de Pontuação de Enunciação			
Palavra	Frase	Texto	Discursiva	Expressiva	Interativas	Citação
Apóstrofo	Ponto	Alínea	Dois-pontos	Maiúscula	P. de Interrogação	Aspas
Hífen	Vírgula	Branco	Parênteses	Sublinhado	P. de Exclamação	Itálico
Ponto	P. de Interrogação		Travessão	Itálico	Reticências	Travessão
Maiúscula <sup>1</sup>	P. de Exclamação			Negrito		Colchetes
	Reticências					

<sup>1</sup>Maiúscula no início de palavra diferente das maiúsculas contínuas, que são marcas expressivas

O estudo de Véronique Dahlet sobre os sinais de pontuação funda-se na análise daqueles categorizados por ela como marcas enunciativas, que, “na verdade, abarcam o campo de operações pontuacionais que, de uma maneira ou de outra, provém do marcado, do destacado. A presença do marcado remete a uma postura do escriptor (...)” (DAHLET, 2006, p. 167).

Isso significa que os sinais, identificados no quadro acima como de enunciação, promovem o distanciamento entre o que está dito e aquele que diz, revelando atitudes e comportamentos discursivos que, se quisessem ser explicitados, precisariam ser “traduzidos” por meio de desdobramentos de outros recursos linguísticos. Isso é o que se pode perceber no fragmentos a seguir:

**Exemplo 1**

“A edição em português da Wikipedia — enciclopedia virtual colaborativa — tem mais de 670 artigos publicados”.

(<http://tecnologia.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2011/02/16/com-mais-de-220-mil-edicoes-brasileira-e-a-maior-colaboradora-da-wikipedia-em-portugues.jhtm> <acessado em 16/02/2011>)

Os travessões intercalam uma expressão que, do ponto de vista sintático-semântico, equivale àquilo que foi dito antes, indicando uma mudança no comportamento discursivo do enunciador: interrompe a atitude de noticiar para traduzir o significado da expressão. Se os travessões fossem apagados do texto, o ideal seria que a atitude textual que eles representam fosse explicitada como se demonstra no exemplo 2.

**Exemplo 2**

“A edição em português da Wikipedia, **que significa** enciclopedia virtual colaborativa, tem mais de 670 artigos publicados”.

Assim, o uso de marcas de pontuação enunciativas (exemplo 1) permite compactar as atitudes textuais, ao mesmo tempo em que indica a mudança de postura discursiva do enunciador. Se retirados os travessões (exemplo 2), o ideal é que se explicita o comportamento linguístico que o enunciado contém. É comum apresentar o uso dos travessões como um recurso expletivo (sem efeito sintático ou discursivo), “às vezes, para dar maior realce a uma conclusão, que representa a síntese do que se vinha dizendo,” (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 682).

Uma abordagem de estudo e de ensino das marcas de pontuação como elemento constituidor do texto e da sua textualidade deve considerá-las sob a perspectiva de suas funções discursivas, enunciativas e interativas, que revelam aspectos importantes na construção dos sentidos daquilo que está expresso. Nesse sentido, é preciso considerar que as marcas de pontuação apresentam funções multifacetadas que materializam aquilo que não se verbaliza, diferentemente da abordagem mais comum que as identifica como recurso rítmico/melódico e sintático.

Acredita-se que propostas de ensino que considerem esse tratamento não se distanciam da realidade dos alunos de LP da educação básica, em especial, do Ensino Fundamental II. As funções semânticas, discursivas e enunciativas que refletem aspectos pragmáticos das marcas de pontuação manifestam-se em suas práticas sociais de leitura e de escrita diariamente. É comum que, enquanto usuários de língua escrita, os estudantes

desse segmento escolar deparem-se com sinais como aspas, travessões, parênteses, negrito, o itálico etc., nas mais diversas situações de comunicação do seu dia a dia. Então, que sejam, o quanto antes, apresentados as suas muitas possibilidades de uso, bem como aos seus variados efeitos de sentidos.

### 3 METODOLOGIA — O PONTO A PONTO

A organização e a estruturação do trabalho configuram-se e caracterizam-se como uma pesquisa qualitativa fundada em discussões e pressupostos teóricos que procuram definir e descrever a natureza, o uso e o ensino dos recursos de língua escrita conhecidos como **sinais de pontuação** presentes em material didático do Ensino Fundamental II. A materialização das concepções teóricas concretizam-se na análise do *corpus* que é constituído pelos quatro volumes que compõem a coleção “*Portuguê — linguagens*” de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães do PNLD (2014 – 2016) da editora Saraiva 2012 e amplamente adotada pelas escolas da rede municipal de Maceió/Alagoas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano. Esse material foi submetido a um tratamento investigativo dentro de uma perspectiva qualitativa.

Em relação ao que diz respeito à definição de pesquisa qualitativa não é tão simples quanto se possa parecer, já que há distintas versões dela em terminologias incontáveis. Pode ser encontrada sob o nome de pós-positivista, antropológica, naturalista, estudo de caso, etnográfica, humanista, hermenêutica, fenomenológica, ecológica, construtivista, ideográfica, dentre tantas outras denominações — todas com embasamento e valores diversificados e que, de fato, denotam vários movimentos de pesquisa.

O trabalho desenvolvido aqui permite defini-lo como pesquisa qualitativa, uma vez que se identificam nele características básicas inerentes à pesquisa qualitativa e que são imprescindíveis no decorrer de sua execução: a) o espaço natural como mote para a busca de dados e o pesquisador como elemento essencial; b) o estilo eminentemente descritivo de conceber o texto; c) o sentido dados pelos sujeitos aos eventos e à sua vida como preocupação do pesquisador; d) a ênfase indutiva. Para Minayo, o procedimento qualitativo é:

o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões, as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos. (MINAYO, 2010, p. 57).

As pesquisas qualitativas, dessa forma, “tratam do ser humano em sociedade, de

suas relações e instituições, de sua história e de sua produção simbólica” (idem, p. 47). Nesse sentido, a análise qualitativa desenvolvida, ao longo do trabalho, partiu da experiência do pesquisador acerca do que pretendia trazer para o processo investigatório, de sua vivência com o objeto de pesquisa (neste caso as práticas de sala de aula com o material didático analisado). Durante dois anos (2013 e 2014), as construções de conhecimento foram registradas à medida que o material didático foi sendo manuseado, as experiências da relação ensino-aprendizagem geraram um movimento — movimento que pôs o pesquisador em ação para tentar compreender seu objeto de investigação e seus objetivos pragmáticos de estudo.

O trabalho aconteceu alinhado a teorias, métodos e procedimentos, com vistas à análise do objeto a ser pesquisado: os volumes da coleção “*Portuguê — linguagens*” destinado ao Ensino Fundamental II. A qualidade da análise esteve diretamente relacionada à condição de o pesquisador trazer suas experiências e observações, para promover o aprofundamento necessário do processo investigativo. É nesse sentido que Minayo (2010) enxerga o método qualitativo, portanto, como sendo o método que busca “revelar” processos sociais que não possuem notoriedade suficiente e que façam parte de grupos pequenos. Como ponto fim, para a autora, a pesquisa qualitativa visa à construção e/ou à revisão de novos procedimentos metodológicos, definições e classes a respeito do objeto de pesquisa.

A análise do material foi sempre realizada por meio de um procedimento de ordenação e de organização de todo o material utilizado na investigação — material este que foi compreendido dentro de um processo de valoração no tempo, no espaço e no sentido, passando da empiria para a elaboração teórica. O único volume que não se inseriu nesses procedimentos foi o destinado ao 6º ano, uma vez que o professor-pesquisador, no intervalo dos levantamentos, não foi colocado como professor desta série.

Um dado importante para as análises feitas sobre o material é que os volumes que formam o *corpus* da pesquisa são os destinados aos alunos e não os utilizados pelo professor — com uma configuração especial, trazendo orientações de uso e as respostas comentadas dos exercícios. O objetivo foi analisar a abordagem do tema na perspectiva da visão do aluno. Isso particulariza bastante os procedimentos de análise desta investigação porque evidencia o interesse de saber como aquilo que é apresentado como proposta de ensino chega ao aluno e como este o enxerga.

Isso não anula, no entanto, o fato de, no decorrer do procedimento investigativo, o pesquisador deixar de levar em consideração o fato de ele estar inserido no contexto e o de sua interlocução com os participantes do evento sofrer a influencia daquilo que o material destinado a ele traz como orientação de aplicação e de resposta às atividades propostas. Para tentar afastar ao máximo essa possibilidade, o professor descartou o uso do material destinado especificamente para ele, isto é, usou-se apenas o exemplar destinado aos alunos com intuito de se ter as mesmas experiências quanto à compreensão dos tópicos abordados<sup>26</sup>.

A decisão de tomar apenas o material didático destinado aos alunos como objeto de análise insere esta pesquisa naquilo que é próprio das pesquisas qualitativas: possibilidade infinitas de recortes e procedimentos, independente do modelo de pesquisa qualitativa que desenvolva. A decisão de fazer esse recorte reforça a tese de que um procedimento metodológico não se caracteriza por um apanhado de métodos e ferramentas, mas sim pelo pensamento lógico que norteia o processo investigativo — racionalidade esta que é conseqüentemente determinada pelas necessidades particulares da pesquisa.

Este trabalho também está inserido no universo da Linguística Aplicada (LA), disciplina, a priori, criada para o ensino de línguas estrangeiras, há mais ou menos seis décadas, e que tem como objeto de estudo a linguagem em uso, a linguagem como prática social. Na contemporaneidade, a LA está também voltada não somente para o contexto de aprendizagem da Língua Portuguesa, como também a qualquer contexto em que o mote de estudo seja de fato o uso da linguagem.

Disciplina que antes era vista como uma ciência orientada apenas para as formas metodológicas de se ensinar, hoje já pode ser encarada como a partir de três eixos básicos: a) ensino e aprendizagem; b) aplicação de linguagem; c) e verificações aplicadas a respeito de estudos de linguagem como prática social. A LA é compreendida como o emprego de conteúdos linguísticos para aperfeiçoar a prática nas disciplinas que usam a linguagem. Cabe aqui ressaltar que o “linguista aplicado” é um usuário, não um elaborador de teorias. A LA ganhou força, na década de 1964, com a inauguração do instituto Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA), fundada em Nancy, França, comandada pelos professores C. C. Fries e R. Lado, os dois interessados no ensino de línguas.

---

<sup>26</sup> Uma outra razão para o uso do exemplar destinado ao aluno é que não havia na escola exemplares do “professor” para todas as séries. É comum destinarem poucos exemplares desses, ao longo dos anos, eles desaparecem; e o professor acaba tendo que usar o destinado ao aluno.

O objeto de estudo da LA são os problemas de ordem linguística socialmente importantes — o centro da questão estudada na disciplina está nas atividades desenvolvidas pelos sujeitos nas mais diversas situações mediadas pelo uso da linguagem. E isso faz com que o objeto de estudo esteja inserido nas práticas sociais e a língua seja tomada como elemento social. Nesse sentido, a escola tem de estimular o aluno a se desenvolver linguisticamente. E isso não acontece quando o ensino manifesta-se de forma particionada: 1º. estudo de produção textual; 2º. estudo da gramática; 3º. Estudos literários; 4º. leitura e compreensão textual. O processo de ensino fragmentado não auxilia o processo de reflexão acerca da linguagem, a fim de sobre ela agir. O ensino ainda está pautado, no geral, na decodificação da língua e em sua análise — ações realizadas em momentos distantes e isolados.

Os estudos gramaticais devem ser trabalhados com o objetivo de desenvolver a capacidade de o aluno comunicar-se. Para isso, o professor deve partir da elaboração de textos de distintas variedades linguísticas, fazendo uso, obviamente, do contexto em sua aplicação. Assim, a gramática será percebida como uma prática discursiva, textual e de uso — o estudo da língua, dessa forma, vai para além da gramática normativa. Assim, as unidades de gramática, texto e produção de textos devem estar sempre articuladas. Nesse sentido, o material analisado aqui apresenta-se dentro dessas características.

Numa rápida consideração sobre a escolha de material que atenda às políticas de fornecimento de material didático às escolas do material a ser analisado, é preciso que se diga que o grupo Saraiva é responsável por uma expressiva participação no Programa Nacional do Livro Didático. Escolas de todo o país adotam suas coleções, a editora, por sua vez, só é aceita porque preenche os requisitos exigidos pelos órgãos públicos sistematizadores e efetivadores dos processos de adoção; certamente deve atender ao que solicita a Lei de Diretrizes e Base, Parâmetros Curriculares Nacionais e Programa Nacional do Livro Didático.

Vale lembrar mais uma vez que a escolha dessa coleção para as análises justifica-se por ela fazer parte do material didático adotado pela escola na qual o professor-pesquisador responsável por este estudo está lotado e, efetivamente, leciona aulas de Língua Portuguesa (forma como a disciplina está registrada enquanto componente curricular) desde 2013. A relevância desse aspecto está no fato de o pesquisador não ser um observador, que registra informações e analisa dados coletados em momentos esporádicos — ainda que sistematizados e objetiva e cientificamente orientados. O pesquisador, neste caso, registra,

ininterruptamente, dados de sua realidade diária em sala de aula; analisa fenômenos e reflete sobre fatos que constituem sua prática pedagógica

Foi dentro dessa dinâmica que surgiu o interesse pelo tema e a orientação dada a esta pesquisa que, por sua vez, nasceu a partir da observação do comportamento dos estudantes durante as atividades de leitura e produção textual em turmas do 8º e 9º anos (em 2013) e alunos do 7º e 9º anos (em 2014). A seleção das turmas não foi predeterminada nem fez parte de qualquer estratégia integrada à pesquisa, simplesmente seguiu-se às necessidades da escola e à disponibilidade de carga horária do professor.

O objetivo era que fossem observados os fenômenos que evidenciariam os problemas de pesquisa de forma natural, como se fizessem parte da rotina de qualquer professor, a intenção era que o interesse do professor-pesquisador não interferisse na escolha de turmas. No entanto, a sequência de turmas (8º, 9º em 2013 e 7º, 9º em 2014) coincidentemente proporcionaram a observação do desempenho dos alunos em turmas ainda não observadas 8º e 9º anos de 2013 (ano do ingresso do professor no quadro de professores da escola); 7º e 9º anos de 2014, uma turma não observada (6º ano em 2013) e outra turma já observada (8º ano em 2013).

Durante as atividades de escrita e leitura, notou-se que os alunos não conseguiam, na maioria das vezes, “interpretar” os sinais de pontuação quando liam, ou simplesmente não conseguiam sinalizar o texto com os sinais adequados e esperados quando escreviam. Quando questionados sobre os critérios de uso ou sobre como interpretavam as marcas quando as viam no texto, as respostas eram sempre vagas e imprecisas; no entanto, reproduziam, em princípio, aquilo que se encontra na maioria dos livros didáticos.

Embora não tenha sido feito nem um registro do comportamento dos alunos ao lidarem com as marcas de pontuação na leitura e/ou na escrita (esse tipo de documentação não configura objetivo nem as estratégias da pesquisa), pôde-se observar o pouco desenvolvimento ou quase que absoluta falta de compreensão dos sentidos e dos usos dos sinais de pontuação, quer sejam na orientação das leituras feitas em voz alta em sala de aula, quer na organização e na elaboração do texto escrito como forma de manifestação daquilo que se queria dizer.

De uma forma ou de outra, os alunos manifestavam pouco ou quase nenhum conhecimento da aplicação de tais marcas no texto escrito, e o comportamento cognitivo em relação aos usos e sentidos dos sinais de pontuação entre alunos do 7º ao 9º anos não eram diferentes, isto é, as dificuldades e as “indiferenças” manifestadas entre alunos do 7º

ano eram semelhantes àquelas manifestadas entre os alunos do 9º ano. Ou seja, de um modo geral, tanto fazia observar os alunos do 7º ano como os alunos do 9º ano, o domínio deles em relação à aplicação e aos sentidos das marcas de pontuação era semelhante.

A percepção dessa quase que completa falta de compreensão do uso e dos sentidos dos sinais de pontuação por parte dos alunos fez com que o olhar da pesquisa fosse direcionado para o principal material utilizado como recurso didático nas aulas de Língua Portuguesa: o livro didático. Esse direcionamento explica-se por se acreditar que, antes de fazer uma análise dos usos que os alunos fazem dos sinais de pontuação — o que pode se tornar objeto de um estudo futuro —, é necessário saber o que está sendo trabalhado em relação a esse conteúdo e se a forma de tratamento e abordagem é adequada e satisfatória para garantir o mínimo de conhecimento.

Embora o livro didático não seja o único responsável pela orientação dos trabalhos nem possa ser considerado como o mediador das relações de aprendizagem — atribui-se esse papel à figura do professor —, pode-se dizer que o livro didático é, sem dúvida, o principal guia de trabalho, que conduz ao alcance dos objetivos esperados ao final de cada fase do processo de ensino-aprendizagem. Imagina-se que, uma vez adotado, o livro didático possa garantir uma certa sistematicidade das abordagens, no que diz respeito às atividades e aos resultados do processo, sobretudo na escola pública, que é bastante carente de recursos materiais para as práticas pedagógicas.

A partir dessas ilações, decidiu-se analisar toda a coleção destinada às aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de verificar em que momentos (seções, unidades, capítulos ou tópicos) encontravam-se referências diretas ou indiretas ao uso e ao sentido dos sinais de pontuação. O levantamento mostrou, no entanto, que apenas na unidade III do 3º volume (livro do 8º ano) o material traz uma abordagem sobre os recursos de pontuação. Identificou-se, ainda, possíveis tópicos e temáticas em que os sinais de pontuação poderiam ter sido abordados, mas que passaram despercebidos em abordagens gramaticais e/ou linguísticas dos volumes destinados ao 6º e 7º anos, bem como no volume destinado ao 9º ano — posterior ao único momento de abordagem identificado na III unidade do volume destinado ao 8º ano.

Apesar de se identificar uma abordagem do tema apenas nessa seção da coleção; ainda assim se manteve, como estratégia e princípio de análise, a reflexão sobre toda a coleção, pois o objetivo era também evidenciar que a ausência de tratamento é significativa

e poderia explicar as dificuldades e “indiferenças” no comportamento linguístico dos estudantes.

O que se pressupôs foi que, durante todo o Ensino Fundamental II, orientado por essa coleção, não se teria muitos momentos de estudo destinados aos sinais de pontuação, o que parece inaceitável quando se pensa que estes são recursos essencialmente de língua escrita e que o objetivo fundamental do estudo de língua materna na escola é a aquisição e o desenvolvimento das habilidades em torno dessa modalidade da língua.

A partir da constatação dessas ausências, deduziu-se que se o professor não tiver a iniciativa ou uma outra orientação para trazer o tema à tona em outras situações de sala de aula, não será possível promover uma aprendizagem consistente e significativa do uso, da aplicabilidade e dos significados de tais sinais na composição do texto escrito e na compreensão do que se lê. Essa conclusão parece razoável se se pensar que nenhum processo de ensino-aprendizagem terá resultados satisfatórios se não promover, estrategicamente, momentos de retomadas e de aplicações (inclusive de verificação da aprendizagem) em situações diversas ao longo de todo processo; nesse caso, ao longo de todo o Ensino Fundamental II.

Deve-se reconhecer que a compartimentação dos conteúdos e sua não retomada depois de abordados em determinado momento é uma característica dos livros didáticos oferecidos às escolas de ensino básico (fundamental e médio) no Brasil; frequentemente, os “assuntos” são distribuídos em volumes, seções, unidades e capítulos predeterminados, e seguem, geralmente, uma ordem de exposição idêntica à encontrada nos compêndios gramaticais.

Reconhece-se, no entanto, que o livro didático sofreu uma grande evolução no seu tratamento metodológico nas últimas duas décadas, motivado, sobretudo, pelas concepções de ensino-aprendizagem presentes na LDB de 1996 (Lei 9.394/1996) e na orientações dadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As principais inovações estão relacionadas com as concepções contemporâneas de ensino, de aprendizagem e de práticas sociais. Em função disso, julga-se importante uma seção deste trabalho dedicada à reflexão sobre a formação e as funções do Livro Didático nas escolas brasileiras.

## **4 O LIVRO DIDÁTICO EM QUESTÃO NO BRASIL**

O livro didático é parte constitutiva da cultura de muitas gerações de alunos. E, mesmo depois de tantas mudanças sociais, sua relevância ainda é muito grande para os estudantes, como mediador de conhecimento dentro da escola. O livro didático impresso tem a função de atrair a atenção, de permear a busca, de ativar a intenção, de trabalhar a concentração dos estudantes, a fim de que possam compreender as informações nele contidas. O livro didático põe rédeas nos sujeitos que dele se utilizam, com o fino intento de garantir um mínimo de compreensão diante do que está posto. Isso acontece paralelamente ao universo do que não é impresso, por exemplo, com os recursos midiáticos, já que estes não impulsionam os sujeitos a pararem. Para Lajolo:

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina (LAJOLO, 1996, p. 4).

O livro didático sempre apareceu como uma figura polêmica na história da educação brasileira. Diferentes pesquisas vêm sendo realizadas nesse campo e sobre os mais diversos aspectos: político, cultural, pedagógico e econômico. Toda essa preocupação representada em pesquisas de toda ordem está ligada ao fato de o livro didático ser um elemento de formação do alunado. E mais do que isso: a ocupação com essa questão é maior ainda, porque não basta ele se constituir como parte da formação dos alunos dentro da escola, na maioria das vezes, ele é o único recurso de formação dos alunos dentro da escola. Hoje, em algumas poucas escolas, já se pode encontrar outros recursos, tais como quadros, mapas, enciclopédias, audiovisuais, softwares didáticos, CD-Rom, internet, dentre outros, mas ainda assim o livro didático continua ocupando um papel central.

### **4.1. O livro didático num registro histórico**

O livro didático tem sua origem na escola, mesmo antes do surgimento da imprensa. Quando eles eram raros, os estudantes europeus criavam seus cadernos de textos. Com a estabilização da imprensa, os primeiros produtos confeccionados em larga escala foram os livros. Com o tempo, o livro foi concebido como “fiel depositário das verdades científicas universais” (GATTI JÚNIOR, 2004, p.36). Em 1929, os livros didáticos chegaram às escolas brasileiras. Nesse momento, o Instituto Nacional do Livro

Didático (INL) foi instituído, com a finalidade de contribuir com a solidificação do livro didático nacional — o que, conseqüentemente, garantiria a ampliação do número de livros impressos para uso. Mas somente uma década depois, no governo de Getúlio Vargas, em 1934, o Instituto recebeu algumas tarefas para serem realizadas. O INL, portanto, produziu obras literárias para a formação cultural da população, criou uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandiu o número de bibliotecas públicas.

Em 1938, o Decreto-Lei 1.006, de 30/12/1938, pôs o livro didático de vez nas ações governamentais. A CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático) instituiu, na época, a primeira política de movimento do livro didático. Em 1945, no art. 5º o Decreto-Lei no 8.460, de 26/12/45, o Estado delegou para o professor a seleção do livro didático a ser usado na escola com seus alunos. Em 1996, foi criada a COLTED (Comissão do Livro Técnico e Livro Didático), numa parceria entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional), com o intuito de realizar o gerenciamento das ações relativas à produção do livro didático, bem como sua edição e distribuição.

Em 1971, o INL fundou o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental). Esse programa passou a administrar e a gerenciar os fomentos financeiros disponíveis. Em 1976, a FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar) passou a administrar o PLIDEF. Ainda em 1976, o governo, através do decreto 77.107, de 4/2/1976, fazendo uso dos recursos financeiros do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), começou a comprar livros para distribuir pelos estados brasileiros. Vale salientar aqui que os recursos financeiros não foram suficientes para abastecer todas as escolas brasileiras de livros didáticos.

Em 1983, foi criada a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), para dar lugar à FENAME, rumo à vitalização dos programas do livro didático. Na atualidade, o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é o programa do livro didático brasileiro. Ele veio suplantar O PLIDEF em 1985, com a edição do decreto nº 91.542, de 19/8/1985. O PNLD consolidou não somente algumas questões já existentes há bastante tempo no Brasil, a exemplo da continuidade da escolha do livro didático pelo professor; como também renovou outros processos, como reuso do livro didático em anos seguintes (o que gera uma economia, já que os livros deixam de ser descartados de imediato), o melhoramento das especificidades técnicas, a ampliação da entrega do livros didático em todo o país.

Em 1997, o FNDE conseguiu produzir o livro didático em massa para as escolas

brasileiras; ampliando, dessa forma, o acesso a esse produto cultural de forma mais abrangente. O PNLD tem como centro o ensino fundamental da escola pública, incluindo as turmas de alfabetização infantil. O programa garante um livro para cada aluno nas disciplinas de português, matemática, ciências, história, geografia.

Desde sua criação, o livro didático vem passando por diversos momentos de aperfeiçoamento, quer em sua qualidade, quer no processo de sua avaliação. Os livros que são submetidos ao processo avaliativo do PNLD, iniciado em 1996, passam por uma análise muito criteriosa. Essa análise, disponibilizada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), é trazida no Guia do Livro Didático, entregue às escolas e também disponível nas mídias sociais. Por meio desse Guia, os professores das escolas brasileiras escolhem os livros que mais se aproximam do contexto das escolas onde trabalham, para serem trabalhados por um período de três anos, sendo que o livro selecionado só poderá ser substituído por outro no próximo PNLD.

Para o ensino médio foi criado o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), em 2004, e para a alfabetização de jovens e adultos, o governo criou o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos), em 2007. Já os portadores de necessidades especiais são atendidos por meio do Programa Nacional do Livro Didático em Braille. Para os alunos das escolas de ensino fundamental e médio com surdez foram feitas compras e distribuição, em 2007, de dicionários trilíngues – português, inglês e libras.

#### **4.2. A evolução do livro didático**

No princípio, o livro didático tinha no professor a figura central de sua estrutura. Em meados do século XIX, o livro didático ganhou nova formatação para atender à demanda de que ele não mais estava centrado apenas no professor, mas também no aluno. Essa mudança de interlocutor deu ao livro didático uma nova perspectiva em sua constituição. A partir disso, a linguagem, as imagens, as atividades, as ilustrações foram se adaptando às reais necessidades de todos os públicos. O que antes parecia ser mais um manual, passou a ser um livro didático.

Em 1960, o livro didático, que saiu da condição de manual, acompanhou a transformação da educação, modificando-se para, de certa forma, atender à realidade da escola brasileira no momento sociopolítico — que vivia seu processo de democratização. O fato de o livro passar de uma concepção de descartável em um ano de uso, para durar

três anos nas mãos dos alunos lhe deu mais qualidade de impressão, de estruturação, de organização. E isso foi introduzido pelo PNLD, na década de 1980, mais precisamente em 1985.

Diante disso, o governo passou a exigir melhorias no produto que adquiria. Na década de 1990, foi iniciado um procedimento de análise e avaliação do livro didático — o que lhe garantiu melhorias significativas em sua produção, da linguagem à impressão; do conteúdo à ilustração. Segundo Gatti Júnior (2004), os livros didáticos direcionados ao ensino fundamental passaram a receber um colorido nunca antes usado.

Isso foi de grande valor para o que hoje se vê nas obras que são submetidas ao PNLD. Há, na atualidade, toda uma preocupação das editoras com relação à qualidade técnica dos livros, pois eles precisam atender às demandas previstas no edital, definidas pelo MEC e pelo FNDE. É necessário insistir no fato de que o propósito do PNLD, ao avaliar os livros didáticos, é promover a melhoria da qualidade dos livros partindo do pressuposto:

Esta melhoria é fundamental ao processo ensino-aprendizagem, apresentando-se como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não o único. Como instrumento de aprendizagem, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica. Atendendo a essas prerrogativas, o livro possibilita ao aluno tornar-se sujeito de sua própria aprendizagem e ao professor assumir a responsabilidade pela condução da mesma (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

O livro didático é, portanto, um instrumento que se impõe no processo de ensino e aprendizagem. Professores e alunos são atravessados por ele indiscutivelmente. Sendo assim, essa ferramenta assume um caráter de poder. Seu conteúdo é passado para o professor como se fosse verdade completa e absoluta. E este, por sua vez, toma os conteúdos como norte para o seu trabalho em sala de aula, na maioria dos casos. O MEC, na verdade, de alguma forma, ao impor a adoção do livro didático, reconhece-o como um instrumento primordial da atividade docente.

Pensar no livro didático como um elemento indispensável, detentor de um saber determinado, acabado, pronto, sem erros ou falhas, fonte última de conhecimento (e, por vezes, única) de referência, traz sérios e incontáveis problemas para a educação brasileira. Devido ao alto valor que recebe socialmente, com o passar do tempo, as exigências em torno dele aumentaram. Como consequência, o que antes vinha solto dentro do livro

didático, passou a vir mais articulado, as imagens não apareciam mais soltas, mas entrecruzadas, atravessadas pelo texto a que estavam ligadas. Choppin, sobre isso, relata:

A organização interna dos livros e sua divisão em partes, capítulos, parágrafos, as diferenciações tipográficas (fonte, corpo de texto, grifos, tipo de papel, bordas, cores, etc.) e suas variações, a distribuição e a disposição espacial dos diversos elementos textuais ou icônicos no interior de uma página (ou de uma página dupla) ou de um livro só foram objeto, segundo uma perspectiva histórica, de bem poucos estudos, apesar dessas configurações serem bastante específicas do livro didático. Com efeito, a tipografia e a paginação fazem parte do discurso didático de um livro usado em sala de aula tanto quanto o texto ou as ilustrações (CHOPPIN, 2004, p. 559).

Coutinho e Freire (2006) ainda acrescentam, sobre isso, que as imagens sempre tiveram papel menor em detrimento dos assuntos dispostos no livro didático. Com o tempo — e mais precisamente na contemporaneidade —, elas (as imagens) ganharam um importante papel na construção de sentido dos conteúdos dispostos no livro didático. O aparato não verbal, que antes era mero ilustrador, passou a ganhar sentido e a fazer sentido na composição dos escritos presentes na obra, o que acabou por alargar o potencial didático-pedagógico do livro.

### **4.3. Os limites e as perspectivas do livro didático de Língua Portuguesa**

O livro didático (re)direciona o trabalho que o professor realiza em sala de aula, pelo fato de ele ser o material que se apresenta — através de uma política educacional — como fonte de informação (que constrói conhecimento) e de conteúdo real, inserido nas práticas sociais. No caso do livro de Língua Portuguesa, a realidade não é diferente. No geral, é o livro didático quem “conduz” os trabalhos que são desenvolvidos no universo escolar.

E isso acontece através de receitas que já vêm prontas, de certa forma: os gêneros a serem ensinados/estudados; as atividades já elaboradas para explorar cada texto que abre e que permeia cada unidade integrante da estrutura do livro; os conteúdos gramaticais selecionados e didaticamente organizados; o trabalho voltado para a elaboração textual, enfim, o livro vem construído de tal forma que o docente não precisa ter o “trabalho” de pensar em nada nem o de montar coisa alguma.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa chegam ao ambiente escolar também dentro desse contexto: enquanto vozes que orientam o movimento de ensino e de aprendizagem dos alunos. No caso dessa área, deve-se observar com grande atenção que

teorias foram empregadas no material acerca da linguagem, devido ao fato de existirem diversas concepções linguísticas nesse campo, a fim de se entender a metodologia utilizada e resguardar um trabalho mais completo com o que foi disponibilizado para o professor.

A disciplina denominada de Português ou de Língua Portuguesa data de um momento mais recente na história da educação brasileira. Somente nas últimas décadas do século XIX é que ela passou a integrar o quadro de matérias escolares. Segundo Fregonesi (1997), na década de sessenta, mais precisamente, havia o registro de dois tipos de material a ser usado pelo professor de Língua Portuguesa: uma gramática pensada e montada para o aluno e uma coletânea de textos sem direcionamento algum, quer de conteúdo, quer de abordagem metodológica.

Os conteúdos que constituem o livro didático de Língua Portuguesa, nessa época, de acordo com Fregonesi (1997), eram determinados, inicialmente, pela Portaria Ministerial nº 170 de 17/07/42. Esse documento organizou e estabeleceu um conteúdo programático para a disciplina com um direcionamento bastante inflexível. Com a reforma acontecida no ensino, no ano de 1951, professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, passaram a elaborar a programação curricular do livro didático de Língua Portuguesa (e que seria adotada nacionalmente), de acordo com a Portaria Ministerial de 2/10/1951.

Ainda para Fregonesi (1997), a organização do livro didático, feita pelos professores do renomado Colégio, serviu de base para o que se vê hoje nas atuais obras: orientações de metodologia, indicação de leituras, estímulo ao trabalho com a oralidade e com a escrita, direcionamentos de como o professor deveria se comportar diante das questões linguísticas. Os estudos de linguagem aconteciam em torno do modelo da gramática tradicional (grega e latina), os livros didáticos tinham como mote o ensino tradicional da gramática — o que acabou influenciando definitivamente os livros na atualidade.

Grandes mudanças ocorreram com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 4.024 de 20/12/61. Foram criadas, pelo governo, as “Instruções” (Amplitude e Desenvolvimento do Programa de Português), que se tratava de recomendações a respeito do desenvolvimento de atividades voltadas para a expressão escrita e para a gramática.

Mas mudanças significativas de fato no ensino de Língua Portuguesa só ocorreram com a entrada em vigor da Lei 5.692 de 1971. A primeira modificação aconteceu com o nome da disciplina, que passou de Língua Portuguesa/Português para Comunicação e

Expressão. Nesse momento, foi delegada a cada estado a elaboração de suas propostas de ensino. Os livros didáticos, com essa Lei, foram se construindo, tomando com base a psicologia behaviorista e o funcionalismo norte-americano — os exercícios eram montados a partir da ideia de repetição como elemento norteador da aprendizagem (modelos estruturalistas de descrição dos fatos de linguagem e pelo progresso da ciência da comunicação).

O professor, por sua vez, ia acompanhando o trabalho dos alunos por meio de movimentos pré-determinados pelo livro do professor. Tal contexto se constituiu como o modelo perfeito para um trabalho irrefletido (de certa forma) presente na contemporaneidade: livro didático (“pronto”) ao alcance do professor e do aluno — responsável (único) por conduzir os alunos a construírem suas aprendizagens. A Ditadura e o processo de democratização do ensino contribuíram, cada um a seu modo, para a popularização do livro didático no Brasil: os livros traziam uma ideologia que alimentava o sistema. A necessidade de abrir mais escolas desembocou na criação de cursos de Letras por todo o País. Cursos rápidos que não formavam bons professores de Língua Portuguesa para lidar com as questões de ensino, na disciplina, de maneira autônoma e competente.

Em 1971, a Lei 5. 692 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) deu ao ensino uma concepção profissionalizante — o que trouxe para a formação do professor de Língua Portuguesa uma grande ausência de criticidade, de conhecimentos teóricos para lidar com as questões linguísticas com grande habilidade prática. Para resolver essa carência, o livro didático apresentava-se como a “salvação”. Tal situação estabelecia um ensino de Língua Portuguesa limitado ao livro didático — o professor de Língua Portuguesa (em sua maioria), devido à má formação que recebia, não tinha condições de refletir, embasado em teorias, sobre a língua(gem) e suas variantes. Os livros didáticos conhecidos hoje vieram dessa época, coleções subdivididas em unidades com uma progressão curricular previamente organizada e direcionada.

Atualmente os livros didáticos de Língua Portuguesa, assim também como os das outras áreas do conhecimento, são encaminhados ao programa MEC/PNLD para serem avaliados. Se forem aprovados, entrarão no Guia do livro didático. E não foi somente esse processo que se modernizou, muitos avanços ocorreram na área da linguagem. E isso deslocou a finalidade do trabalho com a linguagem. Dos anos oitenta em diante, os estudos da Linguística causaram muitas reflexões acerca de conceitos e explicações sobre os fenômenos da linguagem, que acabaram por influenciar as práticas de ensino da Língua

Portuguesa.

Nesse período, o ensino de gramática abarcou uma nova concepção de linguagem, assumiu-se uma visão mais dinâmica e interacionista da língua — o que modificou muito as perspectivas de trabalho nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) trouxeram, à época, a ideia de que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 23). Ainda nesse documento oficial, era possível encontrar orientações já dentro dessa nova forma de conceber a língua(gem) ao dizer que a unidade fundamental tinha de ser o texto, não unidades básicas soltas e desarticuladas.

Os PCN's trouxeram grandes ganhos para o ensino de Língua Portuguesa que era (e ainda é), de certa forma, norteado pelos livros didáticos, nas escolas brasileiras. As teorias linguísticas contemporâneas presentes nas obras representaram um grande avanço para o processo de produção dessas obras. A avaliação efetuada pelo PNLD passou a ter como base de análise se os livros de Língua Portuguesa atendiam ao que preconizavam os Parâmetros Curriculares Nacionais: o texto como base para os estudos da linguagem; a produção da linguagem para construir discursos inseridos em contextos específicos; textos organizados por meio da noção de gêneros; o trabalho com a língua em funcionamento; compreensão de textos nas modalidades oral e escrita; um trabalho que leve em consideração também o movimento sócio-histórico da linguagem; a variação sofrida pela linguagem nas diversas situações em que se apresenta.

O controle de qualidade proposto pelos PCNLP orienta que os livros didáticos de Língua Portuguesa tragam em sua constituição práticas de uso da linguagem — em situações reais de uso. Para Rangel (2002), o livro didático de Língua Portuguesa destinado às escolas públicas deve contribuir efetiva e significativamente para a realização dos objetivos do ensino de língua materna de fato. Isso quer dizer que o livro didático deve ajudar o aluno a desenvolver habilidades para ler com entendimento; para escrever com autonomia e competência; para falar com desenvoltura; para, enfim, refletir sobre a língua(gem). Para isso se efetivar, é preciso que sua proposta metodológica esteja bem clara e coerente, a fim de que possa contribuir para o alcance de todas as contribuições que são atribuídas ao livro didático de Língua Portuguesa.

Ainda para Rangel (2002), um livro didático de Língua Portuguesa é adequado quando, em seu interior, é possível encontrar situações que conseguem contribuir para o

desenvolvimentos de determinados objetos, tais como o uso da língua oral, a concatenação de bons discursos, o trabalho com as questões de variações linguísticas e com os elementos da textualidade. Faz-se preponderante pensar acerca de uma estrutura tão consagrada há décadas como o é o livro didático no ensino brasileiro para, então, buscar entender qual é o seu verdadeiro lugar na sala de aula e como se dá a verdadeira construção da identidade do professor de Língua Portuguesa nesse cenário, levando-se em consideração o fato de que o livro didático é um elemento central nas práticas desenvolvidas pelos docentes em seu trabalho diário com a Língua Portuguesa — enquanto disciplina.

#### **4.4. A (des)centralização do livro didático na sala de aula**

O livro didático se constitui como um importante elemento no ensino brasileiro há muito tempo. Nele, encontra-se um conhecimento estabilizado, definido, arrematado — fonte quase que exclusiva de referência dentro da sala de aula. Na história da educação brasileira, o livro sempre se apresentou como sendo o único objeto de pesquisa e estudo dentro da sala de aula. A história do livro didático, no universo escolar, está atravessada pela própria história das disciplinas. E isso ainda está presente na contemporaneidade, mesmo com todas as transformações didático-metodológicas que vêm acontecendo com o advento da tecnologia, da internet, no campo da educação.

A persistência da centralidade do livro didático, em tempos de grandes modernidades dos processos educativos, está diretamente ligada ao fato de haver nele um poder instituído. E sua existência (do livro didático), no Brasil, tem grande relevância em virtude da precarização da condição educacional presenciada ainda nos tempos de hoje. Por meio dele, existe uma certa organização de assuntos a serem ensinados e de como devem ser ensinados.

Nesse sentido determinante, no entanto, nasce uma grande preocupação: o uso que se faz dele é suficiente para garantir aos alunos um ensino de qualidade? O que se sabe e o que diz o tempo todo é que o livro didático deve se configurar como um instrumento que tem a possibilidade de promover a reflexão dentro da sala de aula entre professores e alunos —, mas há fatores que limitam essa perspectiva de uso.

Por causa das limitações, essa ferramenta acaba por se tornar uma perturbação no cotidiano dos alunos, por não entenderem inúmeras vezes o conteúdo ali posto e acabado — sem falar que a estrutura do livro didático prioriza a teoria em detrimento da prática —,

o que acaba engendrando, no fazer pedagógico do docente, um trabalho enfadonho e repetitivo.

Por outro lado, se o livro didático for usado como norte e não como fundamento no cotidiano da escola, as práticas didático-pedagógicas mediarão um movimento de grande aprendizagem para os envolvidos no processo, pois haverá um cuidado no seu uso, a fim de não se correr o risco de o professor assumir uma postura monótona e teórico. O livro didático deve aparecer no cenário escolar como um auxílio do ensino e da aprendizagem na relação entre o professor e o aluno. Sobre isso, Lajolo afirma:

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define um certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (...). Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor (LAJOLO, 1996, p. 4-5).

Dessa forma, deve ser apresentado aos alunos como fonte de pesquisa — não como o material determinante do trabalho a ser desenvolvido na sala de aula. É inegável o valor do livro didático nesse sentido. E isso se mostra como uma quebra de paradigma, pois o livro didático passa de instrumento prioritário para instrumento auxiliar no trabalho desenvolvido pelo professor na escola. E de fato, o livro didático precisa, com urgência, perder, dentro dos espaços de educação formal, o seu posto de autoridade máxima, de instância maior, de verdade incontestável para dar lugar a um uso mais racionalizado e analítico. Em se ter ou não se ter o livro didático na escola, apesar do seu poder limitador, é melhor que ele faça parte dos recursos disponíveis dentro do ambiente de estudo da sala de aula. Sobre isso, Silva confirma o que foi dito ao expressar:

O livro didático é uma tradição tão forte dentro da educação brasileira que o seu acolhimento independe da vontade e da decisão dos professores. Sustentam essa tradição o olhar saudosista dos pais, a organização escolar como um todo, o marketing das editoras e o próprio imaginário que orienta as decisões pedagógicas do educador. Não é à toa que a imagem estilizada do professor apresenta-o com um livro nas mãos, dando a entender que o ensino, o livro e o conhecimento são elementos inseparáveis, indicotomizáveis. E aprender, dentro das fronteiras do contexto escolar, significa atender às liturgias dos livros, dentre as quais se destaca aquela do livro “didático”: comprar na livraria no início de cada ano letivo, usar ao ritmo do professor, fazer as lições, chegar à metade ou

aos três quartos dos conteúdos ali inscritos e dizer amém, pois é assim mesmo (e somente assim) que se aprende (SILVA, 1996, p.08).

Essa tradição, cada vez mais, precisa ser ponderada sob pena de lidarmos com conteúdos, a exemplo dos sinais de pontuação, de forma limitada e limitadora, como se vê hoje nos livros didáticos. Se ele, nesse sentido for encarado como um meio e não como um fim, certamente não haverá problema, porém, se o contrário acontecer, o ensino estará fadado a descaminhos no processo de ensino e aprendizagem. A escolha dos livros didáticos que comporão o cenário da sala de aula deve ser realizada tomando como base a abordagem e a metodologia empregadas no trabalho que se estrutura em torno de determinadas definições. Sua seleção por parte do professor não pode acontecer de forma aleatória e intuitiva, tomando como base aspectos superficiais de análise. A respeito disso Lajolo diz:

O livro do professor precisa interagir com seu leitor-professor não como a mercadoria dialoga com seus consumidores, mas como dialogam aliados na construção de um objetivo comum: ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno. Esse diálogo entre livro didático e professor só se instaura de forma conveniente quando o livro do professor se transforma no espaço onde o autor põe as cartas na mesa, explicitando suas concepções de educação, as teorias que fundamentam a disciplina de que se ocupa seu livro. Ou seja, quando, no livro do professor, o autor franquear a seus leitores-professores os bastidores de seu livro, mostrando as cartas com que faz seu jogo: os pressupostos teóricos que assume e segue relativamente tanto à matéria de que trata o livro quanto a questões de educação e aprendizagem (LAJOLO, 1996, p. 4-5).

O livro deve ser analisado a partir das probabilidades que ele apresenta de trabalho, a exemplo da abordagem metodológica dos assuntos trazidos, a observação da coerência e da adequação das demandas das turmas, da escola, a identificação do campo da disciplina, a seleção dos conteúdos e a articulação entre eles. O Guia de livros didáticos do PNLND traz dados muito importantes acerca do uso desse instrumento na sala de aula, destacando a relevância de seu uso no ambiente escolar. O Guia ainda assinala a importante participação do professor nas escolhas dos livros que irão trabalhar durante o ano letivo, chamando a atenção para o seguinte:

É preciso observar, no entanto, que as possíveis funções que um livro didático pode exercer não se tornam realidade, caso não se leve em conta o contexto em que ele é utilizado. Noutras palavras, as funções acima referidas são histórica e socialmente situadas e, assim, sujeitas a limitações e contradições. Por isso, tanto na escolha quanto no uso do livro, o professor tem o papel indispensável de observar a adequação desse instrumento didático à sua prática pedagógica e ao seu aluno (BRASIL, 2007, p.12).

O Guia ainda deixa claro que o livro didático não deve ser o maior articulador do trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula, mas que deve ser encarado como mais um recurso didático-pedagógico para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. E mais, o material disponibilizado pelo MEC para ajudar o professor traz à tona a concepção de que o professor deve trazer muito mais para o seu trabalho em sala de aula, complementando, assim, as deficiências e as limitações do livro didático escolhido.

Sobre isso, o Guia evidencia ainda que “É preciso levar em consideração as especificidades sociais e culturais da comunidade em que o livro é utilizado, para que o seu papel na formação integral do aluno seja mais efetivo” (BRASIL, 2007, p. 12). E essa preocupação para que o uso do livro didático aconteça de forma adequada é anterior ao Guia, ela está presente no cenário brasileiro desde a implantação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 2007. Esse documento trazia a noção de que o livro devia sempre ser usado de forma ponderada. E esse pedido de ponderação aparecia assim explicitado:

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 67).

Esse alerta sempre existiu pelo fato de se entender que uma obra desse tipo está sempre em processo de acabamento, nunca está pronta. Condição que é visível, por exemplo, na abordagem que se dá ao conteúdo sinais de pontuação aqui analisado. Vê-se um processo bastante restritivo a respeito da temática nos livros em geral, mais especificamente no que aqui está sendo analisado: há limitações/falhas na constituição do conteúdo, nas propostas de atividades, no desenvolvimento das definições, na adequação à realidade dos alunos, da turma, da escola. Daí o direcionamento dos documentos que orientam os professores fomentarem a busca por outras fontes para complementar o trabalho, a fim de oportunizar ao aluno o acesso a outras fontes de conhecimento.

A opção por um ou por outro livro didático é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido dentro das escolas públicas brasileiras. Partindo desse pressuposto, a efetiva participação do professor no procedimento de seleção e de avaliação das obras é fundamental, para que saibam logo quais são os pontos positivos e os

não tão positivos assim. Isso lhe dará subsídios para que possa (re)pensar sua prática pedagógica, a partir do que se tem para se chegar ao que é realmente necessário. De acordo com Soares que ressalta dizendo:

Há o papel ideal e o papel real. O papel ideal seria que o livro didático fosse apenas um apoio, mas não o roteiro do trabalho dele. Na verdade isso dificilmente se concretiza, não por culpa do professor, mas de novo vou insistir, por culpa das condições de trabalho que o professor tem hoje. Um professor hoje nesse país, para ele minimamente sobreviver, ele tem que dar aulas o dia inteiro, de manhã, de tarde e, freqüentemente, até a noite. Então, é uma pessoa que não tem tempo de preparar aula, que não tem tempo de se atualizar. A consequência é que ele se apóia muito no livro didático. Idealmente, o livro didático devia ser apenas um suporte, um apoio, mas na verdade ele realmente acaba sendo a diretriz básica do professor no seu ensino. (SOARES, 2002, p. 2).

A análise do livro a ser usado pelo professor deve acontecer, portanto, de forma bastante criteriosa, com o objetivo de realmente compreender até onde o livro vai e até onde se deve ir de fato. A aplicabilidade de um livro em sala de aula deve ser refletida, para que os conteúdos não sejam trabalhados dentro de uma restrição grande. O livro não deve ser usado como mera reprodução de assuntos. Ele deve, antes de tudo, atender a uma demanda de aprendizagem de forma significativa para o aluno (e para o professor também, obviamente).

O processo de ensino não pode ficar restrito a apenas o livro didático selecionado para ser trabalhado durante todo o ano letivo, faz-se imprescindível que outras obras povoem o universo escolar dos alunos para que eles possam comparar, contrastar, relacionar, no sentido de verificar que a aprendizagem se dá nas diferentes realidades existentes. E por causa disso, o livro didático mudou tanto com o tempo. Há, na atualidade, uma infinidade de obras que traz em seu interior uma grande quantidade de gêneros textuais para serem trabalhados pelo professor com seus alunos.

## 5 ANÁLISE DO *CORPUS* — PERTINÊNCIAS E INADEQUAÇÕES PARA APRENDIZAGEM DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

A coleção, que compõe o *corpus* desta pesquisa, está organizada em quatro volumes (um para cada ano do Ensino Fundamental II); os volumes, por sua vez, dividem-se em quatro unidades, o que sugere a abordagem de uma unidade para cada bimestre — os períodos das escolas municipais de Maceió distribuem-se em quatro bimestres ao longo do ano letivo. As unidades recebem um título, trazendo uma série de sugestões de gêneros comunicativos (livros, filmes e sites), que sugerem temas transversais e relacionados ao título da unidade.

A análise da macroestrutura organizacional das áreas dos saberes linguísticos que compõem os volumes da coleção permite identificar tópicos de abordagens que tratam do ensino-aprendizagem de língua(gem) como **produção textual** (tipos e gêneros, coesão e coerência textuais), **gramática** (estruturas, taxonomias e sistemas) e **literatura** (seleção textual); bem como de abordagens de tratamentos **semânticos** e **discursivos**, que propõem reflexões sobre as relações de sentidos e que se apresentam, frequentemente, em forma de exercícios de **interpretação** e **compreensão textual** — sem referências teóricas quer seja de conceituação, quer seja de categorização.

Cada unidade dos volumes divide-se em três capítulos tematizados e relacionados com o título dado à unidade, por exemplo, a segunda unidade do livro destinado ao 6º ano tem como tema a expressão *Adolescer*; os capítulos que a compõem intitulam-se: capítulo 1 – *Adolescência: a porta da vida?*; capítulo 2 – *Corpo em (r)evolução*; capítulo 3 – *Nas asas do coração*.

Os capítulos, depois de se iniciarem com um “texto-motivador”, subdividem-se em seções, que, pela forma como são denominadas, denotam tratamento e direcionamento linguístico específico — partindo de aspectos textuais para elementos mais estruturais/gramaticais. Quase que invariavelmente, essas seções trazem os seguintes títulos: *Estudo do Texto*; *Produção de texto*; *A língua em foco*; *De olho na escrita* e *Divirta-se* — esta última traz uma proposta de atividade de caráter lúdico, que tangencia a temática adotada no começo da unidade. Ao final de cada unidade (3º capítulo), sugere-se uma atividade (projeto) denominada de *Intervalo*.

Cada seção subdivide-se, por sua vez, em tópicos que sugerem a análise de aspectos específicos presentes na seção. Quando se propõe, por exemplo, o *Estudo do texto* (a primeira seção de cada capítulo) sua análise é feita, geralmente, por meio dos seguintes

tópicos: *Compreensão e Interpretação*; *A linguagem do texto* e *Leitura expressiva do texto*, que aparecem sempre em forma de perguntas diretas ou indiretas.

Em uma rápida análise sobre os textos selecionados para iniciar os capítulos e para compor as atividades, pode-se perceber, de modo geral, que todo o material tem uma proposta de trabalho direcionada para as práticas de escrita e de leitura de gêneros e tipos textuais circunscritos dentro de uma perspectiva formal e socialmente aceitas. Isto é, os modelos de textos selecionados para as atividades de escrita e de leitura são aqueles que circulam e estão, normalmente, presentes nas atividades cotidianas de estudantes de Língua Portuguesa como contos, fábulas, poemas, notícias, charges, tirinhas etc.

No que diz respeito às propostas de estudo de aspectos de língua escrita presentes na coleção — o estudo dos sinais de pontuação pertence a essa perspectiva —, duas seções, em particular, são fundamentais para o que se propõe neste trabalho. A primeira delas é a que se intitula de *Produção de texto*, porque nela esperam-se encontrar referências diretas ou indiretas ao papel linguístico dos sinais de pontuação na organização e na construção de sentidos nos textos produzidos pelos alunos; a segunda é a denominada de *A língua em foco*, em que se verifica uma abordagem gramatical, enquanto sistema linguístico. Além disso, essas duas seções fazem-se presentes em todos os capítulos da coleção.

### **5.1. Concepções gramaticais presentes no material**

Analisando os primeiros conteúdos (os três primeiros capítulos da unidade I do volume destinado ao 6º ano) da seção *A língua em foco*, percebe-se a tendência a um tratamento de temáticas linguísticas mais ligadas a concepções de enunciado, de texto, de gênero e de discurso. Depois desses três primeiros capítulos, no entanto, essa seção volta-se inteiramente (do 6º ao 9º volumes) para uma abordagem de tópicos dentro de uma perspectiva de gramática normativa — seguindo um ordenamento de exposição dos temas dos manuais gramaticais<sup>27</sup>.

Na análise de outras seções e de outros tópicos ainda do volume 6, sobretudo dos que apresentam propostas de atividades de compreensão e interpretação textual, percebe-se a presença de diversas concepções de gramática, por exemplo, nas atividades propostas na seção *A linguagem do texto*, em que se nota a exploração de uma concepção de gramática

---

<sup>27</sup> É nítida a reprodução dos tópicos presentes em manuais gramaticais, inclusive, a sequência de abordagem.

relacionado à perspectiva funcional da linguagem, destacando os aspectos pragmáticos dos fenômenos analisados.

### ▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe, nestas frases ditas por Peter Pan, que o ponto de interrogação e o ponto de exclamação foram empregados juntos:

“— Que cartas?!”

“— Que mãe?!”

O que indica o ponto de interrogação junto com o ponto de exclamação?

2. Veja o emprego da palavra **meio** nas seguintes frases do texto e a quem ela se refere:

“— Peter Pan de nada — respondeu ele, **meio** aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.”

“— Eu não estava chorando por causa de mãe — ele disse, **meio** enfurecido.”

“Wendy ficou até **meio** tonta ao ouvir isso.”

Nas duas primeiras frases, se fosse Wendy quem tivesse ficado aborrecida e enfurecida, empregariamos **meio** ou **meia**?

3. Nas seguintes frases do texto, duas palavras foram empregadas em sentido figurado, isto é, num sentido que não lhes é comum. Observe:

“mas Wendy farejou logo uma tragédia doméstica”

“E desandou a fazer uma cascata de perguntas.”

- a) Identifique as palavras empregadas em sentido figurado.
- b) Qual é o sentido de cada uma delas, de acordo com o contexto?

### ▶ LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a um colega e leiam em voz alta o diálogo de Wendy e Peter Pan anterior ao momento em que a menina costura a sombra ao corpo do garoto.

Na leitura, cada um representa uma personagem, procurando expressar o jeito delas e a entonação (o tom da fala) mais adequada para caracterizá-las.



Assista ao filme *Hook — A volta do Capitão Gancho*, de Steven Spielberg, e responda às questões propostas.

1. No filme, Peter Pan cresceu e se tornou adulto. Tem dois filhos, Meg e Jack, e é executivo de uma grande empresa. Considerando o relacionamento dele com os filhos, mostrado no início do filme, responda:
  - a) Há algum vestígio do menino Peter Pan no Peter adulto? Justifique sua resposta.
  - b) Como os filhos se relacionam com Peter?
  - c) O que Moira, a mulher de Peter, quer dizer quando afirma: “Peter, você se tornou um pirata”?

#### Imagem 1

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Nota-se na atividade proposta uma preocupação em fazer com que o aluno perceba as funções e as razões de utilização das expressões do texto a partir de suas relações de sentido dentro do evento comunicativo. Esse exercício, em particular, torna-se importante porque o conteúdo explora o uso de recurso de pontuação (no caso a simultaneidade da interrogação e da exclamação), mas dentro de uma postura que destaca seus usos e com uma dinâmica de abordagem que traz outros fenômenos da linguagem como o problema da não-flexão da palavra “meio” quando funcionando como advérbio.

Registram-se ainda, em toda a coleção, concepções de uma gramática de perspectivas semântico-pragmáticas na elaboração das atividades que constituem as seções: *Na construção do texto* e *Semântica e discurso*, nas quais, com frequência, solicita-se que o aluno interprete, utilizando seu conhecimento de mundo, algumas situações de comunicação. Nas seções denominadas *A língua em foco*, por sua vez, o tratamento dado ao estudo da língua(gem) é sempre de natureza normativa, fica claro que a esta seção foi destinada uma abordagem dos aspectos sistemáticos e estruturais da Língua Portuguesa, é nela que se encontram conceitos, taxonomias, distinções gramaticais e nomenclaturas.

A identificação dessas diferentes tendências perpassando toda a coleção revela a presença de diversas teorias linguísticas que possibilitam aos alunos o acesso às muitas concepções de língua/gramática no estudo da Língua Portuguesa. Essa postura viabiliza o trabalho amadurecido — evita um tratamento unilateral — e significativo com os conceitos de língua, gramática e norma. Como salienta Neves:

Considero, como ponto de partida, que a escola é, reconhecidamente, o espaço institucionalmente mantido para orientação do “bom uso” linguístico, e que, portanto, a ela cabe ativar uma constante reflexão sobre a língua materna, contemplando as relações entre uso da linguagem e atividades de análise linguística e de explicitação da gramática (NEVES, 2013, p. 18).

Apesar de a forma de organização linguística do material analisado demonstrar o interesse em transitar entre essas concepções de língua e gramática, verifica-se uma compartimentação dessas tendências, pois, de modo geral, elas não se apresentam contínuas nem na maneira de abordagem dos tópicos linguísticos nem na forma de propor as atividades.

Nesse sentido, pode-se comparar, por exemplo, os conteúdos da seção *A língua em foco*, que sempre expõe aspectos estruturais da língua, com os explorados na seção *Estudo do texto* que, por sua vez, trabalha aspectos discursivos, semânticos e pragmáticos da

linguagem em situações de uso. Nota-se também que, de modo geral, os conteúdos da seção *A língua em foco* são desarticulados daquilo que se faz ao longo das seções destinadas ao estudo da leitura, compreensão e interpretação textual.

## 5.2. Ocorrências e ausências de abordagens sobre os sinais de pontuação no material didático analisado

No capítulo 1 da unidade I do volume destinado ao 6º ano (início de todo o trabalho), verifica-se a abordagem de aspectos organizacionais do texto — pertinentes aos objetivos deste trabalho — como a exposição dos conceitos, das funções e das características de um parágrafo, formados por frases (segundo o material analisado) “que são delimitadas pelo ponto”. Isso é que se observa na imagem abaixo:

2. Observe o 1º parágrafo do texto. Como os outros parágrafos, ele apresenta partes menores, as **frases**, que são delimitadas pelo ponto.

a) Observe o número de pontos desse parágrafo. Quantas frases há nele?

b) O parágrafo se inicia com letra maiúscula. E as frases, são iniciadas com letra maiúscula ou com letra minúscula?

3. Leia o boxe “Tipos de frase” e identifique no texto:

a) um exemplo de frase exclamativa;

b) um exemplo de frase interrogativa;

c) um exemplo de frase imperativa;

d) um exemplo de frase declarativa.



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

**Tipos de frase**

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

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

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

4. As palavras no diminutivo terminadas em **-inho(a)** podem apresentar mais de um sentido. Compare estas situações:

- “caiu uma espessa chuva de ouro que ficou todo preso nela, cobrindo-a **inteirinha**”
- Senta aqui comigo, **filhinha**.
- O bebê machucou o **pezinho** na areia.

a) Em qual delas o diminutivo indica algo pequeno?

b) Em qual indica carinho?

c) Em qual tem o sentido de “completamente”, “totalmente”?

### Imagem 2

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

A pertinência dessa abordagem reside no fato de que o texto de orientação salienta, por exemplo, a função do ponto de fechamento (.) no seccionamento das estruturas que compõem o parágrafo: os períodos. Em uma das atividades propostas, esse sinal de pontuação é apresentado como um elemento delimitador dessa estrutura e pede-se aos alunos que observem o número de pontos de determinado parágrafo para se saber por quantas frases (períodos) ele é constituído.

Esse é um tratamento relevante porque apresenta ao aluno, de forma objetiva, um aspecto pragmático da função do ponto (.) como recurso delimitador e identificador de uma estrutura textual; embora tenha ficado apenas nessa informação. Nota-se, na indicação de uso, o afastamento da imprecisa orientação desse sinal como forma de marcar uma pausa no processo de leitura e destaca-se uma das funções mais primitivas do ponto no texto escrito: a organização das estruturas sintáticas.

Não se pode deixar de frisar que essa seria uma boa oportunidade para se abordar outras funções linguísticas do ponto (como indicativo de abreviação de palavras), bem como de outros sinais de pontuação que são utilizados na dinâmica da estruturação do parágrafo. Até porque na mesma atividade (questão 3) faz-se referência a outros tipos de frases possíveis cuja classificação está associada a um uso específico de sinal de pontuação como a exclamação, a interrogação e o ponto.

Deixou-se passar sem aproveitamento didático a chance de apontar, ainda que de forma inicial, outros elementos que exercem função semelhante, pois, mesmo que apareçam depois (ao longo do Ensino Fundamental II), as circunstâncias de ensino nesse momento permitiriam a abordagem significativa dessas outras marcas.

Na seção *Estudo do texto*, do capítulo 3 da mesma unidade, propõe-se uma atividade de compreensão e interpretação de texto que traz uma questão que sugere uma reflexão sobre o uso simultâneo dos sinais de interrogação e de exclamação num fragmento (cf. imagem 1). No entanto, não há nenhum tratamento linguístico sobre seus usos, apenas se expõe a ocorrência e se chama atenção para os possíveis efeitos de sentido que se poderia inferir de sua utilização.

Nessas duas ocorrências em que se trata do uso dos sinais de pontuação, a forma de abordagem parece adequada e pertinente, segue a dinâmica do texto — trabalha-se com o que o evento comunicativo permite —, mas a ausência de orientação de uso, ou de uma reflexão sobre as razões de utilização, deixa as circunstâncias de aprendizagem sem fundamentos linguísticos.

Um tratamento mais sistemático poderia contribuir para a formação mais autônoma dos alunos enquanto leitores e, sobretudo, produtores de textos, o que lhes proporcionaria o acesso a alguns dos critérios de utilização dos sinais de pontuação, depurando-os da impressão de que o uso desses sinais justificar-se-ia pela necessidade de reproduzir aspectos rítmicos e melódicos da fala no processo de leitura. Um tratamento mais sistemático evidenciaria que tais aspectos são efeitos dos sinais, focalizando os critérios de aplicabilidade na comunicabilidade desses sinais nas interações comunicativas.

Essa imprecisão além de não ser eliminada é, equivocadamente, reforçada pela proposta de atividade que se apresenta na sequência das atividades. Propõe-se aos alunos, na *Leitura expressiva do texto*, uma leitura em voz alta de um trecho do texto estudado no capítulo e que se evidenciem todas as nuances de altura e de entonação possíveis de serem inferidas na leitura (essa orientação repete-se ao longo de toda a coleção nessa seção).

A orientação para a execução da atividade pede que se reproduza o jeito das personagens falarem (cf. imagem 1). Esse tratamento tende a reforçar a ideia primeira e equivocada de que os sinais de pontuação são uma tentativa de “tradução” de aspectos observáveis na fala (até de expressões não verbais como “o jeito”), o que não ajuda na formação dos alunos como usuários de língua escrita.

Seria oportuno que, nesse momento, fossem feitas algumas considerações acerca do uso das marcas de pontuação, sobretudo daquelas que marcam posturas enunciativas como é o caso da exclamação e da interrogação e que funcionam como elementos delimitadores da estrutura textual. É possível que essas intervenções ou inserções de tratamento sejam facultadas ao professor, mas, como recurso didático — orientador e sistematizador da abordagem dos conteúdos —, o livro poderia indicar a observação desses aspectos e dessas funções linguísticas, até porque não é a primeira vez que eles estão sendo evidenciados na mesma unidade, a recorrência e a pertinência denunciam a necessidade de se abordar.

Na sequência das atividades, no trabalho com produção de texto, na seção assim denominada, propõe-se o estudo do “conto maravilhoso” (cf. imagem 3) com uma indicação de tratamento especificada pela expressão “do oral para o escrito”.

## Produção de texto

### ▶ O CONTO MARAVILHOSO: DO ORAL PARA O ESCRITO

Nas nossas conversas do dia a dia, costumamos contar fatos engraçados que acontecem conosco ou com outras pessoas, notícias que ouvimos no rádio ou na televisão, fatos que presenciamos, histórias que lemos ou ouvimos, anedotas, etc. Costumamos, também, discutir muitos assuntos, dando nossa opinião ou tentando convencer alguém de nossas ideias.

Essas conversas acontecem geralmente em situações informais e, por isso, a linguagem nelas empregada é quase sempre a informal, que se caracteriza pelo uso de gírias, por interrupções (**ahn...**), pela presença de palavras que testam a atenção do locutário (**né?**, **sabe?**, **certo?**, **entendeu?**) e ainda de expressões como **então**, **aí**, **daí**, que retomam o que é falado ou dão continuidade à fala.

59

#### Imagem 3

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Nessa atividade, sugere-se que os alunos contem uma história baseada em “fatos engraçados” possíveis de serem vivenciados no cotidiano de qualquer pessoa; salienta-se, ainda, que nesse tipo de situação usa-se uma linguagem informal sem regulação de aspectos gramaticais e, sobretudo, registra-se a presença de marcadores conversacionais que “testam a atenção do locutário (**né?**, **sabe?**, **certo?**, **entendeu?**) e ainda de expressões como **então**, **aí**, **daí**, que retomam o que é falado ou dão continuidade à fala” (cf. imagem 3).

A intenção da atividade é trabalhar aspectos da oralidade em oposição aos recursos utilizados na elaboração do texto escrito, isso fica evidente na segunda parte do exercício em que se pede aos alunos que produzam textos dentro do gênero “conto maravilhoso” (cf. imagem 4), mas empregando recursos da linguagem formal, evitando-se interromper o fluxo narrativo com o uso de marcadores conversacionais; solicita-se que se observem as relações de concordância entre as expressões que se dizem respeito.

As atividades a seguir representam um desafio: você deverá contar histórias empregando a linguagem dos contos maravilhosos, isto é, a norma-padrão informal. Para isso, tente:

- não interromper a história, falando **ahn**;
- não empregar gíria;
- não usar **né?** nem as expressões **aí** ou **daí**, substituindo-as por outras equivalentes, como **em seguida**, **mais tarde**, **tempos depois**, **por causa disso**, **por consequência**, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.

#### Imagem 4

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

No entanto, não se fala no recurso que é elemento essencial da expressão escrita: os sinais de pontuação. Esse seria um importante momento para se abordar de forma significativa o uso desses recursos, inclusive, estabelecendo um paralelo entre os recursos

típicos da oralidade (exemplificados na atividade) e estes, exclusivos da modalidade escrita. Poder-se-ia, a partir do paralelo que se quer estabelecer “fala-escrita”, desfazer as equívocos em torno da concepção de que as pausas e/ou hesitações da oralidade são traduzidas por sinais de pontuação na expressão escrita — “sinais de que indicam pausa”, como querem ou dizem algumas orientações.

Em algumas circunstâncias, ao longo de toda unidade, faz-se referência ao sentido e às funções das marcas de pontuação; mas, no que tange a essa atividade em especial, seria interessante e significativo que, ao trabalhar com a transposição do texto oral para o escrito, fossem feitas algumas considerações em relação ao uso dos sinais de pontuação na organização e na elaboração discursiva expressão escrita — como garantia de inteligibilidade do que se quer dizer, respeitando, naturalmente, os limites de compreensão dos alunos. Nesse momento da unidade, fica evidenciado (mais do que em qualquer outro momento) o caráter secundário a que é relegado o ensino desses recursos da escrita.

Essa postura reforça-se na seção *A língua em foco* que faz um estudo dos conceitos e das naturezas de texto, gênero e discurso; mas sem qualquer referência ao estudo dos sinais de pontuação. A ausência de abordagem desses recursos nessa seção causa grande estranhamento porque, pela estratégia de elaboração do material, essa seria uma seção destinada ao estudo de aspectos do sistema gramatical, portanto, caberia aqui uma abordagem mais sistêmica sobre os sinais de pontuação, uma vez que foram referenciados nas atividades.

Ainda na mesma unidade e dentro da mesma seção, desperdiça-se outro bom momento de abordagem das marcas de pontuação no tópico intitulado *De olho na escrita* que, ao invés de tematizar o recurso de escrita que foi evidenciado algumas vezes ao longo da unidade, traz uma abordagem sobre o emprego da letra “h” na ortografia oficial de palavras do português. Essa desarticulação promove uma falta de pertinência entre os conteúdos das seções e/ou tópicos e provoca um efeito de incoerência, pois força a abordagem de um fenômeno ortográfico sequer tangenciado durante toda a unidade.

Teria sido interessante para o ensino significativo dos sinais de pontuação que — como recursos de leitura e escrita —, a partir das situações criadas e evidenciadas nos textos e nas atividades, fossem trabalhados alguns aspectos linguísticos dos seus usos e dos efeitos de sentido que podem produzir. Três pontos justificariam didática e linguisticamente esse tratamento na elaboração da própria unidade de estudo: 1º) Fala-se, num primeiro momento, do sinal de pontuação como recurso de organização textual; 2º)

Aborda-se a construção de sentido a partir do uso de sinais de pontuação e 3º) Evidencia-se a importância da leitura expressiva, considerando as indicações linguísticas desses recursos.

Fica claro que a proposta de trabalho de toda a unidade poderia ter abordado o problema do uso dos sinais de pontuação, o que teria sido muito proveitoso para todo o processo de estudo e de aprendizagem desses recursos por ser o início do material e pelas próprias circunstâncias de comunicação trazidas pelos textos e pelas temáticas desenvolvidas ao longo da unidade. Não seria necessário “forçar” o estudo de outros sinais de pontuação, esses poderiam ser trabalhados em outros capítulos à medida que fosse sendo oportuno.

No capítulo 2 da II unidade, faz-se referência ao uso dos travessões (—), dos dois-pontos (: ) e das aspas (“ ”) como marcas indicativas da fala de personagens em diálogos (cf. imagem 5), evidenciando-se os usos mais comuns dessas três marcas de pontuação: a inserção de discurso direto (questão 4).

A prisioneira respondeu aflita:  
— Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui. Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater.  
A formiga repetiu as empáfias da mosca, imitando-lhe a voz: “Sou fidalga! Pouso em todas as mesas... Passeio pelo colo das donzelas...” e lá seguiu seu caminho, apressadinha como sempre.

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

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

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

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

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

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

Esses verbos podem aparecer:

- antes da fala da personagem:

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

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

104

### Imagem 5

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Na atividade, é possível observar também a referência às características estruturais do texto a partir das delimitações indicadas pelos sinais de pontuação; principalmente, quando se quer saber o número de parágrafos (questão 1) — os sinais funcionam como coordenadas para localização de elementos no texto.

No exercício subsequente (cf. imagem 6), pede-se que se reescreva o texto apresentado, inserindo-se os travessões que foram retirados do texto-fonte. Nessa forma de condução da atividade, os sinais de pontuação (especialmente os travessões, os dois-pontos e as aspas) são o objeto de reflexão da abordagem linguística, eles são tangenciados para evidenciar o fenômeno que caracteriza o evento comunicativo: a mudança de enunciador no texto-diálogo, o que é razoável, pertinente e significativo.

va-o, marcando os parágrafos e empregando travessões nas falas das personagens.

**O urso e a raposa**

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

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

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



Arthur Flacchini/Cla. das Letras

105

**Imagem 6**

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

A abordagem dada aos usos dos sinais de pontuação presentes nas atividades selecionadas e reproduzidas acima é, sem dúvida, compatível com o grau de informatividade esperado em alunos do Ensino Fundamental II, isto é, as funções dos travessões, dos dois-pontos e das aspas destacadas nas atividades propostas são, de fato, as mais frequentes, as mais significativas e as que devem ser enfatizadas nessa fase de desenvolvimento da escrita.

A análise de todo o volume destinado ao 6º ano mostra que tópicos de pontuação são abordados rapidamente como parte dos muitos contextos e variados conteúdos nas diversas seções que compõem as unidades. É o que se vê, por exemplo, nas propostas de atividades que sugerem *leituras expressivas*, em que, invariavelmente, propõem-se leituras observando a entonação e o ritmo marcados pelos sinais de pontuação; em questões de compreensão e de interpretação em que se reflete sobre os sentidos que determinados

sinais imprimem ao texto; ou na utilização dos conceitos de períodos e parágrafos como instrumentos para indicar as “coordenadas” na localização de elementos do texto.

No volume destinado ao 7º ano, quase não se registram referências diretas ao uso ou à aplicabilidade dos sinais de pontuação, apenas referências indiretas presentes nas atividades propostas nos tópicos *Leitura expressiva do texto*, em que, a exemplo das outras ocorrências, pede-se para observar a altura da voz e a entonação no momento da leitura. A ausência de uma abordagem objetiva acerca dos sinais de pontuação como recurso da língua escrita é mais significativa, nesse volume, porque nele se faz o estudo da estrutura sintática do período simples.

Chama-se a atenção para essa ausência porque, como é possível observar na história da formação do sistema de pontuação (discutida nas seções anteriores deste trabalho), os sinais de pontuação fixam-se na escrita a partir da necessidade da organização sintática do texto. A primeira e mais básica motivação para a inserção de marcas de pontuação no texto escrito foi a necessidade de delimitação das unidades da estrutura textual, organizando as partes do discurso escrito. A consideração desses aspectos faz parte da própria história e do desenvolvimento da escrita, que registra a inserção de marcas de pontuação à medida que a escrita evoluiu de algo feito para a reprodução oral até ganhar existência em si mesma.

A constatação dessa realidade revela que a ausência de uma abordagem sobre o papel e a importância sintática da utilização das marcas de pontuação no livro destinado ao 7º ano são mais significativa no capítulo 2 da II unidade, em que se abordam os elementos fundamentais de uma estrutura oracional: sujeito e predicado. Essa seria uma excelente oportunidade para se fazer referência a não necessidade de marcar o espaço entre esses elementos com vírgula — equívoco que ocorre na própria orientação do livro (cf., na imagem 2, o item b da 2ª questão) —, evitando-se uma inadequação sintática muito frequente entre o alunos nessa fase de desenvolvimento da escrita.

O que se precisa considerar é que o estudo da ordem canônica dos constituintes da oração em português implica — naturalmente considerados os limites didáticos da abordagem em função do nível de escolaridade — conhecer também as estratégias de organização de seus elementos constitutivos da frase (período), considerando, por exemplo, a presença ou a ausência de sinais de pontuação que garantam o sentido e a linearidade sintática e as relações de sentido do que se quer escrever. Os alunos precisam

nessa fase de desenvolvimento da escrita ser orientados a perceberem o papel particular dos sinais de pontuação na construção daquilo que se quer dizer quando se escreve.

Se o material didático não evidência, em temas como o da análise sintática, o papel dos sinais de pontuação, perde-se uma excelente oportunidade de promover uma aprendizagem significativa desse recurso cuja razão de existência está na natureza da modalidade escrita. Essa importância pode ser confirmada no mesmo capítulo quando se solicita que os alunos reescrevam as frases que estão em períodos distintos (1ª questão itens de “a” a “e”), arrumando-as em um mesmo período, o que expõe o aluno à necessidade de trabalhar com o recurso da pontuação (cf. imagem 7).

É comum empregarmos pronomes com a finalidade de evitar a repetição de termos. Na tira, por exemplo, o substantivo **morcego** foi substituído no 2º quadrinho pelo pronome **ele**. Outro recurso que podemos utilizar para evitar repetições e tornar a comunicação mais ágil é eliminar o pronome que exerce a função de sujeito e ligar as orações por meio de uma palavra ou expressão. Veja:

O morcego chegou e pousou no ombro do pirata.

Nas seguintes sequências de orações, elimine os pronomes que exercem a função de sujeito e ligue as orações por meio das palavras ou expressões indicadas. Faça as adaptações necessárias.

- As crianças não falam. Elas prestam muita atenção. (mas)
- Joana não anda. Ela não sai da frente. (nem)
- A chuva foi muito forte. Ela alagou a cidade toda. (tão... que)
- O menino comeu sozinho uma pizza inteira. Ele estava com muita fome. (porque)
- Minha tia faz crochê. Ela assiste ao telejornal. (enquanto)

2. Você aprendeu que qualquer palavra substantivada pode desempenhar a função de sujeito. Assim, é comum, por exemplo, um locutor substituir um substantivo por um verbo, com a finalidade de realçar o sujeito, enfatizá-lo. Observe:

O exercício faz bem à saúde.  
Exercitar-se faz bem à saúde.

Faça o mesmo tipo de substituição nestas orações:

- A **dança** é um dos prazeres da vida.
- Há muitas pessoas para quem o **trabalho** é divertimento.
- Na maioria das vezes, a **discussão** só causa mal-estar.
- O **canto** espanta a tristeza.

3. Reescreva as frases a seguir, adequando-as à norma-padrão formal.

- Os ladrão pularo o muro e fugiro.
- Naquela casa, mora doze pessoa.
- Os policial cercaro os bandido.
- Os alemão é tudo loiro.
- As criança quebraro a vidraça coa bola.

4. Na anedota e no anúncio a seguir há pronomes na função de sujeito. Identifique esses pronomes e verifique a que ou a quem eles se referem.

O carteiro está com medo de entrar numa casa guardada por um cão enorme.  
— Não tenha medo! Entre! — diz o dono da casa.  
— Ele não morde?  
— Morde, sim! Mas está vacinado contra raiva!

(Fabrice Lelarge. 365 piadas – Para crianças a partir dos 7 anos. São Paulo: Cirassol, 2006.)



**Imagem 7**

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Embora o objetivo da atividade — no processo de reescrita — seja a eliminação de formas pronominais e a inserção de expressões conjuntivas para estabelecer a coesão entre as orações que passarão a formar um único período, a necessidade do uso de vírgula faz-se necessário em quase todas os itens. É por conta de situações como essa que se defende associação do estudo de aspectos sintáticos com uma reflexão sobre o papel dos sinais de pontuação no arranjo sintático da oração e do período.

No entanto, nem o capítulo nem a unidade trazem qualquer tipo de orientação ou de reflexão para esse aspecto essencial do uso desses recursos na estruturação sintática do período simples ou do composto. Pode-se supor que o professor, em sua dinâmica de abordagem, proporcione, durante a execução da atividade, uma reflexão sobre o papel da pontuação nesse tipo de atividade de reescrita — até porque, em função de sua experiência como professor e da sua vivência como usuário da modalidade escrita, ele sentirá a necessidade de fazer essa referência.

O que se questiona, no entanto, é que, enquanto material de orientação didática que precisa promover abordagens pertinentes e sistemáticas de aspectos essenciais dos temas que aborda, o livro não poderia ter deixado de fazer referência às funções dos sinais de pontuação nesse tópico. Essa ausência pode ser atribuída à forma equivocada de ligar os usos desses recursos aos processos de leitura e entonação — como recurso de transmutação de fenômenos da fala para a escrita.

O traço sintático de suas funções não é percebido como um constituinte de sua natureza linguística. Essa concepção está arraigada na compreensão das funções dos sinais de pontuação e traz prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem de aspectos muito específicos da modalidade escrita da língua. Por essas e outras razões, não é causa de espanto ouvir alunos (inclusive em cursos de graduação em letras) responderem que usam os sinais de pontuação para marcar uma pausa; como se o efeito que produzem no processo de leitura fosse causa de sua utilização.

### **5.3. Sinais de pontuação — pertinências e incongruências da proposta de ensino para o 8º ano do Ensino Fundamental II**

O 3º capítulo da III unidade do volume destinado ao 8º ano da coleção *Português Linguagens* constitui-se no principal objeto de análise deste trabalho, pois, na seção *A língua em foco*, no tópico *Conceituando*, apresentam-se uma definição e uma classificação dos sinais de pontuação segundo suas funções “linguístico-gramaticais” (cf. imagem 11).

Analisando as concepções presentes, nota-se, simultaneamente, a presença de uma abordagem dentro de uma perspectiva pragmático-funcional dos sinais de pontuação, enquanto recurso de língua escrita (no conceito); seguida de uma proposta de classificação dos usos e aplicações dos sinais baseada em aspectos subjetivos e variantes. Há, entretanto, entre o conceito apresentado e as indicações de uso, uma distância linguística que evidencia concepções de língua(gem) conflitantes.

Antes de se chegar à topicalização desses recursos, porém, o volume apresenta algumas outras situações em que se faz referência ao uso dessas marcas. No capítulo 1 da I unidade, por exemplo, faz-se referência ao uso dos sinais de pontuação caracterizadores do discurso direto como o travessão e os dois-pontos.

No capítulo 2 da II unidade, encontra-se no tópico *Leitura expressiva do texto* uma orientação de leitura que salienta o papel da pontuação na “boa leitura de um texto”; segundo o enunciado, tal importância fundamenta-se na indicação de pausas e em seu papel na organização sintática do texto. De modo geral, nesse capítulo, as referências feitas ao uso dos sinais de pontuação estão relacionadas à marcação do discurso citado, ou ao processo de leitura expressiva proposta como atividade de sala de aula.

No 3º capítulo da III unidade, que é colocado aqui como principal objeto de análise desse trabalho, evidencia-se um distanciamento entre a forma de conceituar os sinais de pontuação e a indicação de seus usos. O capítulo inicia-se com o texto motivador cujo título é *Publicidade: vendem-se valores!*; seguido de dois outros: *Linguagem publicitária* e *Tiro pela culatra*, todos pertencentes ao tipo dissertativo-opinativo. Os textos discutem o papel da publicidade na sociedade e são analisados na seção *Estudo dos textos*, em atividades que procuram promover uma reflexão sobre a natureza do texto publicitário e seus efeitos na sociedade e no comportamento das pessoas no Brasil.

No tópico *A linguagem dos textos* (ainda na seção *Estudo do texto*), duas questões são colocadas tomando como base aspectos relacionados ao uso dos sinais de pontuação (cf. imagem 8). A primeira das questões pede aos alunos que justifiquem o emprego de aspas na expressão “na rua tal, número tal, vende-se tal coisa”; a segunda questão solicita que se explique o uso da expressão “E ponto”, que aparece no final do segundo texto.

Nas duas questões, evidencia-se, de forma tangencial, o significado dos respectivos sinais de pontuação no contexto. No segundo caso, é bem verdade que não se trata do sinal de pontuação em si; na realidade, o que se põe em evidência — através da expressão por extenso — é sua carga semântica para indicar o que não se contesta.

É importante observar o olhar inicial para aspectos que não são nem os prosódicos nem os sintáticos, mas sim para os valores discursivos destas marcas de pontuação e sua importância na construção dos sentidos do enunciado. Essa postura vai na contra-mão da apresentação que é feita posteriormente na conceituação e categorização desses sinais (cf. imagem 11), uma vez que, aqui, se exploram os aspectos semânticos, discursivos e pragmáticos desses recursos.

### ▶ A LINGUAGEM DOS TEXTOS

- No trecho “certa vez um gerente de uma grande agência francesa”, do texto 1, a autora propositalmente omitiu o nome da agência.
  - Considerando-se o assunto do texto, por que, na sua opinião, essa informação foi omitida?
  - O uso de palavras como **certa**, **um** e **uma** possibilitou à autora alcançar esse objetivo? Por quê?
- Observe o emprego da palavra **a** nestas situações:

“utilizando-se mais da linguagem do mercado que a dos objetos”  
 “A publicidade, especialmente a de TV, veicula valores”

Nas duas situações, a palavra **a** evita a repetição de outras palavras. Que palavras ela substituiu?

- A autora do texto 1 colocou entre aspas o trecho “na rua tal, número tal, vende-se tal coisa” e empregou nele a palavra **tal** três vezes.
  - O que justifica o emprego das aspas nesse caso?
  - Qual o sentido da palavra **tal** nesse enunciado?
- No último parágrafo do texto 2, a autora afirma:

“A sensualidade, a beleza e a juventude são valores para a cultura deste país. E ponto.”

- O que quer dizer, no contexto, a expressão “E ponto”?
- Que outra expressão poderia ser empregada no lugar de “E ponto”?

#### Relaxe e... consuma!

Você já se perguntou por que as escadas de um *shopping center* costumam ficar nas extremidades de cada andar? E por que há música ambiente em várias lojas e supermercados?

Especialistas em *marketing* e psicossociólogos explicam que tudo é planejado para que o cliente consuma mais. A música, por exemplo, tende a nos relaxar e reforça a sensação de prazer que temos no momento da compra. As escadas dos *shoppings* nos obrigam a passar na frente de várias lojas e, inevitavelmente, comprar mais.



### ▶ LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

O texto 1, de Nelly de Carvalho, faz parte de um livro que discute o papel da televisão. Trata-se, portanto, de um texto científico, voltado para a área de publicidade e comunicações.

A linguagem científica, embora seja mais objetiva do que a literária, também pode ser lida com expressividade. Em congressos e conferências, aqueles que falam e leem bem são os que se saem melhor.

### Imagem 8

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Na seção destinada à *Produção textual*, trabalha-se com o gênero textual *carta-denúncia*, que está inserido no tipo textual escolhido para ser explorado no capítulo. Para

que os alunos possam lidar com o gênero textual em questão, a seção traz três exemplos de textos, em seguida, propõe uma atividade com perguntas que direcionam o olhar dos alunos para as motivações de escrita de cada texto.

Na proposta de atividade desta seção, denominada *Agora é sua vez*, orientam-se os alunos a produzirem uma carta-denúncia que, a partir de uma pesquisa feita no bairro onde residem, reivindique às autoridades competentes a solução de alguma situação-problema. O que torna essa atividade pertinente para abordagem deste trabalho é que ela é bastante enfática ao solicitar que os alunos sejam cuidadosos no que se refere aos aspectos formais do texto, solicitando que se verifique cuidadosamente a ortografia, a acentuação e, embora não chame a atenção para a pontuação do texto, esse aspecto deve ser bastante observado.

Logo na sequência, vem a seção *A língua em foco*, que é reservada ao estudo de aspectos gramaticais e dividida em dois tópicos. No primeiro, *Construindo o conceito*, o texto “Sexa”, de Luis Fernando Veríssimo (cf. imagem 9 e 10) é usado como base para uma atividade em que se reflete sobre o uso e as funções dos sinais de pontuação que estão presentes nele.

## A língua em foco

**A PONTUAÇÃO**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

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

**Sexa**

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



Luigi Proco

176

**Imagem 9**

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

O exercício promove reflexões sobre os aspectos prosódicos pertinentes ao processo de leitura, como na primeira questão (cf. imagem 10) em que se pretende evidenciar as diferenças na forma de leitura a partir das indicações dos sinais de pontuação.

A atividade aborda também as propriedades morfo(lógicas) dos sinais de pontuação que estão relacionadas às diferentes formas de sinalizar as frases terminadas com a palavra “porque” (cf imagem 10, questão 2).

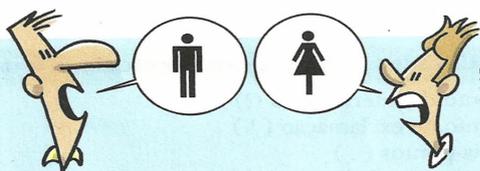
– Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.  
 – O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra “sexo” é masculina. O sexo masculino, o sexo feminino.  
 – Não devia ser “a sexa”?  
 – Não.  
 – Por que não?  
 – Porque não! Desculpe. Porque não. “Sexo” é sempre masculino.  
 – O sexo da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

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

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

2. Releia o seguinte trecho do texto:

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



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

- Que sentido ela apresenta na primeira vez em que foi empregada?
- E na segunda vez?
- E na terceira vez?

3. Reescreva as três linhas finais da crônica, propondo outra pontuação possível para as frases do diálogo.

177

### Imagem 10

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português-linguagens*. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Essa questão é particularmente importante porque evidencia a interrelação entre a morfologia da palavra e a sinalização que a expressão escrita deve receber no texto, conseqüentemente, aponta-se para a adequada entonação no processo de leitura em voz alta

dessas palavras. Assim, os sentidos das expressões “porque”, bem como suas características enunciativas e discursivas devem ser marcadas pelas presenças distintivas dos sinais de pontuação: interrogativo, exclamativo e afirmativo (ponto de fechamento). Em sala de aula, espera-se que essa sobreposição de aspectos deva ser bastante explorada na compreensão da resposta para a questão. Essa seria uma postura pertinente porque o comum é que se fique na exploração superficial da configuração gráfica das palavras “porquês” (junto, separado, com acento e sem acento) ou na simples forma de pontuação das frases.

A terceira questão dessa proposta de atividade (cf. imagem 10) destaca-se pela solicitação de reescrita que pede para os alunos proporem outras possibilidades de pontuação para as três frases finais do texto. Essa atividade mostra de forma bastante objetiva uma das razões mais elementares e fundamentais da utilização de sinais de pontuação num texto, que são as muitas possibilidades de organização de uma sentença de acordo com os **efeitos de sentido** que se quer estabelecer a partir do enunciado.

- |    |                                       |
|----|---------------------------------------|
| 1. | Temos que ficar de olho nesse guri... |
| 2. | Por quê?                              |
| 3. | Ele só pensa em gramática.            |

Na situação trazida pelo texto (reproduzida acima), as reticências denotam uma postura de quem não tem muita segurança sobre o que diz, indicando uma forma “reticente” (redundância pertinente) de se posicionar diante do fato. O porquê em forma de pergunta da segunda frase denuncia a necessidade de justificativa para o posicionamento hesitante diante de algo que não parece ser um problema. A resposta categórica, marcada pelo ponto final, não deixa dúvidas sobre as causas da preocupação — esse desfecho enfático é uma das causas do efeito de humor do texto.

Abaixo, apresentam-se duas possibilidades de reescritas esperadas para o final do texto:

Temos que ficar de olho nesse guri. Por quê? Ele só pensa em gramática!	Temos que ficar de olho nesse guri! Por quê? Ele só pensa em gramática.
---	---

Numa primeira situação, pode-se sugerir um postura categórica para a primeira frase, que no texto-fonte manifesta uma exitação, nesse caso, ela deve se encerrar com um ponto de fechamento. A segunda frase, que manifesta uma pergunta, deve se manter sempre como um pergunta direta, por duas razões: a) pela forma morfológica como foi escrita e b) pela orientação do enunciado que pede que se altere apenas a pontuação das

frases. A última frase poderia finalizar o texto indicando um estado de espanto, de preocupação ou de irritação, sinalizado pela exclamação.

Um segunda possibilidade de reescrita sugere um posicionamento exclamativo para a primeira frase, indicando irritabilidade ou preocupação; e um posicionamento categórico para a terceira frase, marcando o desfecho do texto. É possível que surjam, na dinâmica da atividade em sala de aula, outras possibilidades de reescrita aceitáveis e coerentes com os sentidos possíveis e com as funções dos sinais de pontuação utilizados.

O importante é que a proposta de atividade proporciona uma compreensão da aplicabilidade dos sinais de pontuação a partir de uma perspectiva pragmática/funcional e discursiva/enunciativa, em que se sinaliza para o uso das marcas de pontuação em função dos sentidos que se quer construir. Embora se defenda a natureza sintática das marcas de pontuação de um texto, as abordagens e as formas de condução das atividades aqui analisadas mostram a força linguística de suas funções no processo de comunicação, revelando primeiro os sentidos pragmáticos dos enunciado, depois os limites estruturais.

O caráter pragmático/funcional e as funções discursivas/enunciativas desse tipo de abordagem é fundamental para uma aprendizagem significativa desses recursos. No entanto, sente-se a necessidade de orientações mais objetivas e precisas no material didático que possam dar suporte ao processo de aprendizagem dentro dessas perspectivas. É sabido que esse recorte tão particular e específico pode não fazer parte do repertório linguístico-metodológico do professor de Língua Portuguesa que precisa dar conta de um leque de abordagens específicas em sua prática diária de sala de aula. É nesse sentido que o livro, enquanto guia didático, poderia ser mais oportuno e facilitar a compreensão de aspectos tão particulares dos usos dos sinais de pontuação.

A exemplo do que já foi dito sobre as acepções de língua e gramática presentes no material analisado, a quarta questão (cf. imagem 11) evidencia o papel dos sinais de pontuação na organização estrutural do texto e na construção dos seus sentidos. Esse propósito é pretendido a partir da apresentação de um fragmento de texto com problemas de interpretação dos seus sentidos — em função da forma como está redigido. A partir daí, solicita-se que os alunos proponham uma reescrita corrigindo aspectos da pontuação que desfaçam a imprecisão do fragmento, procurando para isso responder as seguintes questões:

No item “a”, é nítida a intenção de destacar o papel discursivo dos sinais de pontuação — embora haja um desvio desse uso no próprio enunciado da questão, que não

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

colocou o sinal de exclamação no pedido de atenção —, evidenciando-os como marcas de organização dos sentidos dos enunciados, que indicam atitudes comunicativas.

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

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

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

### CONCEITUANDO

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

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

Há dois grupos de sinais de pontuação:

#### os utilizados para marcar as pausas

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

#### os utilizados para marcar a melodia, a entonação da fala

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

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

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

### Imagem 11

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Quanto ao fragmento em questão (reproduzido logo abaixo), pretende-se que os alunos reescrevam-no desfazendo a ambiguidade verificada no início do texto, que não permite distinguir, com precisão, se a expressão “não entendendo nada” faz referência à mãe, ou ao pai.

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

Ao solicitar a reescrita do fragmento, o item “b” da questão faz duas observações específicas. Primeira, faculta a possibilidade de adaptações do fragmento no que diz respeito à organização dos seus elementos estruturais; segunda, pede que se atente para as possibilidades de alteração da pontuação do período.

No processo de reescrita, espera-se que, num primeiro momento, o aluno perceba a necessidade de “isolar” sintaticamente a expressão “não entendendo nada” e deslocá-la para próximo da palavra “mãe”, a fim de delimitar-lhe a amplitude referenciadora, isto é, ao invés de imprecisamente poder fazer referência tanto ao substantivo mãe quanto ao substantivo pai, passar a determinar o comportamento da mãe. Nesse item pode se considerar também — dependendo da postura e da maneira de condução da atividade — uma intervenção na forma extensa como o parágrafo apresenta-se (um único período), propondo uma divisão em um segundo período a partir do trecho em que se registra a proximidade dos pronomes pessoais “ele” (em negrito).

Já o item “c” da questão solicita que o aluno avalie a importância dos sinais de pontuação na organização do texto. Esse tipo de “provocação” deve despertá-lo para a axiologia (valor sintática, semântica, discursiva e enunciativa) dos sinais de pontuação como recurso de língua escrita capaz de interferir na construção dos sentidos, garantindo que o leitor de um texto não terá possibilidade de outro entendimento que não o pretendido por quem o escreveu, ou que sua compreensão será, ao menos, a mais próxima possível do sentido pretendido. Os sinais de pontuação passam à categoria dos signos, pois corroboram com os processos de compreensão dos enunciados e qualquer alteração em sua utilização pode interferir no resultado final da mensagem. É possível que seja essa a distinção assinalada por Bakhtin (2004) quando diz:

O signo é decodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 94).

Não se discute que a função mais elementar dos sinais de pontuação é a organização das partes de um segmento textual, segundo suas relações de sentido, procurando estabelecer “a distinção dos sentidos particulares faz com que as partes devam ser apresentadas ao ‘sentido total’<sup>28</sup>” (BEAUZÉE apud CATACH, 1994, p. 37). É preciso considerar, no entanto, que tão importante quanto o papel sintático dos sinais de pontuação, são suas funções discursivas na construção dos sentidos de um texto, pois “o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 94).

É nesse sentido que as abordagens e os tratamentos dados a essa proposta de atividade lidaram com os sinais de pontuação como recurso de construção de sentido dos enunciados. Isso é feito ao longo de todo o capítulo 3 desta unidade deste volume que é destinado ao 8º ano. Espera-se que essa perspectiva seja confirmada nos tópicos seguintes da mesma seção *A língua em foco* — parte do material, metodologicamente, destinada ao estudo sistêmico-estrutural da língua(gem) —, trazendo conceitos, orientações de uso e critérios de aplicabilidade que justifiquem a compreensão desses recursos como marcas de pontuação: signos sintáticos, discursivos e enunciativos.

Com o propósito de proporcionar uma compreensão dessa sua natureza linguística, apresenta-se uma caracterização dos sinais de pontuação a partir das funções que desempenham num texto escrito.

*A pontuação contribui, na escrita, para a coesão entre palavras e partes do texto, torna mais preciso seu sentido e indica as diferenças de entonação (cf. imagem 11).*

A descrição da importância dos sinais de pontuação apresentada acima baseia-se nos efeitos que eles produzem no texto escrito; nesse sentido, nota-se a intenção de orientar sua compreensão como recurso de construção de sentido e de orientação dos processos de leitura, limitando seu uso como recurso coesivo.

Nesse sentido, percebe-se que a “conceituação”, que mereceu destaque no livro, apresenta algumas limitações que podem trazer algumas dificuldades na compreensão da natureza linguística desse recurso, bem como gerar imprecisões na interpretação de sua aplicabilidade nas atividades de escrita. O primeiro problema está no fato de se salientar o papel coesivo dos sinais de pontuação em detrimento das suas funções sintático-estruturais;

<sup>28</sup> La distinction des sens partiels fait que les parties doivent être soumises au “sens total”

o segundo problema, é que a “conceituação” não aponta para a natureza linguística dos sinais, que é a organização das estruturas sintáticas.

Ora, a identidade linguística desses recursos reside no seu papel de segmentador do discurso escrito em função de seus elementos estruturantes: termos, frases/orações, períodos e parágrafos; pois, “la ponctuation ne se limite pas à la frase (rapports entre les mots), mais doit être appréhendée au niveau du texte, pris comme ensemble de phrases formant une ‘unité de sens total’<sup>29</sup>” (CATACH, 1994, p. 49). No entanto, como se apresenta a conceituação, não deixa claro que o efeito que ela produz, no encadeamento dos segmentos textuais, é sua função secundária — não menos importante —, mas não a causa de sua existência. Desta forma, fica evidente que o que deveria ter sido destacado na conceituação era a razão linguística de existência dos sinais de pontuação: aspectos sintáticos e/ou discursivos; não sua teleologia.

Um segundo ponto da conceituação que precisa ser esclarecido é a afirmação de que a pontuação “indica as diferenças de entonação”, pois dá a entender que são essas distinções (variações) a principal (princípio) razão de aplicação da pontuação no texto. Talvez por essa confusão é que se encontre, nos diferentes níveis de formação de estudantes de LP, alunos achando que a justificativa para o uso de uma vírgula, um ponto ou um ponto e vírgula num texto são as “pausas” que eles podem ou não representar no ritmo de leitura. É frequente distinguir e tipificar essas pausas a partir da ideia de pausas curtas, médias e longas — dependendo do sinal sob o qual se esbarre (vírgula, ponto e vírgula ou ponto) —, como se isso bastasse para garantir a aplicabilidade coerente desses recursos.

Segundo Dahlet (2006), essa suposição/sobreposição conduz o usuário ao engano, pois o faz acreditar que os sinais de pontuação compartilham parâmetros da oralidade. Se se levar em consideração que o material analisado é destinado a alunos do Ensino Fundamental II, que estão inseridos na base de desenvolvimento dos processos de domínio da modalidade escrita, esse equívoco pode potencializar o surgimento de sérios problemas no que diz respeito à compreensão da aplicabilidade dos sinais de pontuação na formação de suas competências linguística.

Esse equívoco se acentua quando, neste mesmo volume, apresenta-se uma classificação dos sinais de pontuação, como parte dessa conceituação, que remete à

---

<sup>29</sup> A pontuação não se limita à frase (relação entre palavras), mas deve ser appréhendée no nível do texto, tomada como um conjunto de frases formando uma unidade de sentido total.

aplicabilidade dos sinais a uma taxonomia baseada em aspectos da fala: melodia, ritmo e entoação (cf. imagem 11). Na realidade, identifica-se aí, uma reprodução da tipologia encontrada na *Nova gramática do português contemporâneo* de Celso Cunha & Lindley Cintra (2008).

Embora se considere inadequado a forma de apresentação, uma vez que confunde as naturezas linguísticas do uso com a dos efeitos para a leitura; poder-se-ia considerar que tal confusão não seria tão prejudicial — pensando em termos dos processos de aprendizagem —, se, em algum outro momento, chamasse-se atenção para os aspectos que justificam primariamente a pontuação no texto, isto é, que se evidenciassem as motivações sintático-discursivas, quiçá coesivas, da utilização dos sinais de pontuação na construção dos sentidos do discurso.

O que traz prejuízos para o processo de aprendizagem são as incompatibilidades geradas pela dubiedade de tratamento: as propostas de atividades salientam, de modo geral, os aspectos pragmáticos e relacionais dos sinais de pontuação; mas as orientações de uso e de aplicabilidade sobrepõem traços melódicos (ao tipificar) aos sintáticos (ao indicar o uso).

Essa dubiedade de concepções, que gera incongruência metodológica, fica evidenciada na abordagem particular que se faz de cada sinal listado nas orientações de uso apresentadas, uma vez que, nesse momento do estudo, o uso é orientado a partir de aspectos sintático-estruturantes na organização dos enunciados textuais. Nesse momento, encontram-se indicações do tipo: a) “o ponto emprega-se no final de frases declarativas”; b) “[o ponto] também conclui um conjunto de ideias, levando o texto a um novo parágrafo” e ainda c) “emprega-se a vírgula para separar termos que exercem a mesma função sintática (...)” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 178 – 179).

Nessas indicações, deve-se destacar a ruptura que elas produzem com o entendimento e com a tipificação que dividiram os sinais de pontuação em **marcas de pausa** e **marcas de entoação** da fala (cf. imagem 11), deixando claro que aquilo que se levou em consideração para propor tal divisão não é critério de aplicabilidade, mas tão somente efeitos que estão ligados a aspectos subjetivos e idiossincráticos que orientam os leitores do texto.

Pode-se pensar que essa incongruência é uma limitação do tratamento dado por este material didático em especial, no entanto, essa forma de abordagem e de apresentação é frequente e amplamente conhecida, quer pelos estudantes, quer pelos professores nos

diversos níveis de ensino de LP. Em contrapartida, é bom salientar que os autores do material analisado poderiam, inclusive, ter tomado outras referências gramaticais que tratam dos sinais de pontuação dentro de concepções tanto mais amplas quanto mais específicas.

Nesse sentido, como outra possibilidade de referência, pode-se citar o tratamento dado por Evanildo Bechara ao assunto em sua *Moderna Gramática Portuguesa*, que organiza as marcas de pontuação a partir da compreensão de que elas podem estar ligadas a acepções mais amplas, ou mais restritas. Bechara, em seu modelo de categorização, considera os aspectos sintáticos como principal critério de aplicabilidade desse recurso, uma vez que servem para a organização da estrutura textual. Destaca-se, em sua proposta de categorização (já apresentada e esquematizada neste trabalho), a atenção que ele dá para justificar o uso de algumas marcas a partir de sua função comunicativa — em oposição ao uso a partir de critérios sintáticos.

Além disso, em sua proposta de aplicabilidade, Bechara ainda considera os efeitos rítmicos, melódicos e/ou entoacionais que tais sinais podem imprimir ao processo de leitura e “interpretação” textuais, dizendo que “é bem provável que pertençam à iniciativa e à decisão do autor no seu desejo de levar ao texto algo mais de expressividade” (BECHARA 1994, p. 605).

Na realidade, Bechara está reproduzindo alguns encaminhamentos trabalhados por Catach (1994) em seu livro *La ponctuation*, uma das principais referências quando se discute, modernamente, o uso das marcas de pontuação na formatação do texto escrito. Para Catach, a pontuação é um recurso essencialmente de ordem sintática, pois como tal deve ser compreendido dentro da seguinte dinâmica:

Une unité syntaxique doit être comprise comme associant à la fois une suite de mots (aspect constructif), un message (aspect actuel), une substance et une forme intonatives (mélodie expressive et aspect intonatif) et un sens (contenu du message, résultant de l'ensemble de données précédentes). La ponctuation tient dignement son rôle à ces différents niveaux de la syntaxe.<sup>30</sup> (CATACH, 1994, p. 48).

Como recurso essencialmente sintático — daí defender-se que seja esse o principal aspecto a ser trabalhado, num primeiro momento, em abordagens de Ensino Fundamental II —, os sinais de pontuação contêm todos os elementos necessários (sintático, semântico e

---

<sup>30</sup> Uma unidade sintática deve ser compreendida como a associação de uma sequência de palavras (aspecto construtivo), uma mensagem (aspecto atual), uma substância e uma forma entoativa (melodia expressiva e dados precedentes). A pontuação tem seu papel ligado a esses diferentes níveis da sintaxe.

discursivo) para a formação de enunciados significativos, por isso o sentido requerido em um enunciado está, por vezes, submetido ao uso específico ou especial desses sinais no texto.

Diante dessa concepção ( $\neq$  conceituação), acredita-se que a organização, a conceituação e a tipificação adotadas por Bechara seria mais adequada para o que se entende por uma proposta de ensino significativa desses recursos porque, considerando a distinção causa e efeito dos sinais de pontuação num texto, apresenta características pragmáticas e funcionais — respeitando-se, é claro, o tratamento metodológico que o segmento de ensino exige.

Diz-se isso como contraponto à “escolha” dos autores do material em trazer para o seu esquema basicamente a conceituação e a categorização de Celso Cunha & Lindley Cintra que, em função daquilo que se apresenta como proposta de trabalho observado, não promove uma continuidade das concepções linguísticas presentes, sobretudo, nos exercícios propostos. A forma de apresentação desses gramáticos sobrepõe aspectos da oralidade ao entendimento que aponta, nesses recursos, motivações sintáticas e discursivas, o que acaba por confundir as causas com os efeitos produzidos, isso é péssimo para o processo de ensino-aprendizagem porque torna as relações de sentido opacas, turvas, imprecisas, flutuantes.

As propostas de exercício posteriores à conceituação, à categorização e às indicações de aplicação dos sinais de pontuação evidenciam o distanciamento linguístico entre a maneira como são definidos e categorizados tais recursos e as abordagens de exercitação. Estas, por sua vez, sublinham suas funções discursivas e suas inserções semânticas nos enunciados.

Como tais incongruências produzem distorções que tornam o processo ensino-aprendizagem desses recursos pouco efetivos, surgem lacunas — difíceis de serem preenchidas — ao longo do processo de desenvolvimento das competências que formam as habilidades de escrita e leitura dos alunos, que insistem em justificar o uso das vírgulas, por exemplo, a partir da imprecisa ideia de “pausa” e seus desdobramentos para o ponto e vírgula, bem como para o ponto. Esses “desacordos” confirmam-se na proposta de exercício subsequente (cf. imagem 12).

## EXERCÍCIOS

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



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

## Continho

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

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

(Paulo Mendes Campos. *Crônicas – Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 2007. v. 1, p. 74.)



## Imagem 12

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

A partir de uma situação de comunicação ilustrada na tirinha reproduzida abaixo propõem-se questões que exploram os efeitos comunicativos produzidos pela utilização dos sinais de pontuação, procurando provocar nos leitores a compreensão dos sentidos enunciativos que tais sinais permitem traduzir — embora que para um olhar acrítico e igualmente desavisado, os questionamentos possam parecer óbvios e redundantes.



**Imagem 13**

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Na primeira questão, em que se pergunta: “a) Quais são as duas frases em que o adulto faz um questionamento ao jovem? b) Qual é o sinal de pontuação que foi empregado nessas falas? c) Os questionamentos indicam indignação, sugestão, curiosidade, convite ou surpresa?”; espera-se, na realidade, que os alunos percebam a relação que há entre o uso de um determinado sinal e o possível estado comunicativo da personagem.

Na realidade, quer-se que se perceba as diferentes posturas comunicativas que as marcas de pontuação podem transpor para a escrita: seu aspecto atual, que revela a força sígnica do sinal. Inserido nessa dinâmica, compreende-se que o papel dos sinais de pontuação vai além da indicação melódico e/ou entoacional; além também do aspecto estrutural das unidades sintáticas, que participa da organização frástica do período. “A pontuação manifesta significativamente seu papel nesses diferentes níveis de sintaxe. Ela ajuda na construção, exprime as pausas, os sentimentos, a entoação e participa dos sentidos, de modo associado e, por vezes, autônomo<sup>31</sup>” (CATACH, 1994, p. 48).

Não se pode negar que os sinais de pontuação promovem, naturalmente, implicações na postura rítmico-entoacional no momento da leitura em voz alta. Mas não é esse efeito que justifica seu uso, pois mesmo em uma leitura silenciosa tais marcas deverão estar presentes, a fim de garantir os mesmos efeitos comunicativos.

Por essa razão, jugam-se pertinentes as questões do livro (cf. imagem 12), pois, embora pareçam tautológicas, elas salientam os aspectos mais significativos e inerentes aos sinais de pontuação — indicando posturas enunciativas e posicionamentos discursivos. Postura enunciação entendida como:

“Os linguistas do campo enunciativo se interessam por fenômenos linguísticos cuja descrição implique referência ao ato de produzir enunciado. Estes estudiosos analisam o processo (a enunciação), e não o produto (o enunciado) (...). Em outras palavras, a enunciação (...) é uma instância pressuposta que está na origem de todo e qualquer enunciado. Ela não é observável em si, ela é, por

<sup>31</sup> Elle aide à la construction, exprime les pauses, les sentiments, l’intonation, et participe au sens, de façon associée et parfois même autonome.

natureza, efêmera. O observável são as marcas da enunciação no enunciado” (FLORES, 2011, p. 36).

Particularmente importante, para promover uma reflexão sobre a necessidade de um tratamento mais amplo do ensino das marcas de pontuação e que se conduza pela compreensão de sua importância na formação dos sentidos dos enunciados, é a solicitação de explicação que se faz na 5ª questão do mesmo exercício (cf. imagem 12) para o uso do negrito e de letras com tamanhos diferenciados em algumas falas do texto. Espera-se que nela, os alunos possam perceber a função da sinalização que recai tanto sobre a escolha do tamanho das letras como ao destaque em negrito (em outras situações o itálico e o grifado também seriam considerados de natureza discursiva).

A discursividade dessas marcas consiste no fato de elas apontarem para efeitos comunicativos que estão além da expressão escrita *in se*, isto é, o leitor do texto deve assimilar efeitos comunicativos que estão além de alterações da entoação ou do ritmo de leitura, sequer relacionam-se com a organização sintática do texto. Tais marcas assinalam relações de sentido que se ancoram na multifuncionalidade dessas marcas que associam o que está textualmente posto com o que é socialmente partilhado, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95). Nesse caso, a carga ideológica (significativa) recai sobre a sinalização usada para destacar a expressão.

Por isso um moderno e pertinente estudo e/ou ensino das marcas de pontuação deve abordá-las no seu raio de maior amplitude, a fim de tratar de todas as possibilidades pertinentes do uso de tais recursos e habilitar as competências leitora e escrevente dos usuários de língua escrita no reconhecimento (interpretação) de suas diversas funções linguísticas. Todo usuário de língua escrita — independentemente do nível ou grau de instrução ou de informatividade — lida com marcações como negrito, itálico, sublinhado, diferença maiúscula/minúscula, aspas e parênteses em suas diversas práticas sociais de leitura e escrita, inferindo-lhes sentidos e orientando sua compreensão do que lê.

Essa concepção ampliada da natureza das marcas de pontuação aponta para suas múltiplas funções, que se manifestam na dinamicidade da organização do texto tanto de seus aspectos estruturantes quanto dos comunicativos. Tais funções não se repulsam, nem se segmentam em momentos/circunstâncias estanques do texto, elas se entrelaçam em sua tessitura em prol da construção de efeitos comunicativos.

Por isso que em processos de ensino-aprendizagem que leve em consideração a natureza dinâmica e multifuncional das marcas de pontuação, deve ser adotado um tratamento mais largo e preciso concomitantemente à abordagem sintática. A necessidade dessa simultaneidade pode ser exemplificada no próprio exercício analisado aqui (7ª questão), em que se promove um retorno ao tratamento sintático dos sinais de pontuação como recursos de segmentação das partes do texto (cf. imagem 12).

O exercício pede que, depois da retirada dos sinais de pontuação do texto “Continho” de Paulo Mendes Campos, os alunos reescrevam-no empregando os sinais convenientes e que também respondam às seguintes questões:

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

A proposta de atividade é bastante pertinente, pois possibilita a exercitação da compreensão da função mais elementar do uso dos sinais de pontuação que é “determinar as partes do discurso” (RIBEIRO, 1923, p. 344), evidenciando aos alunos a importância da adequada marcação do texto para a construção dos seus sentidos mais imediatos, que são compreendidos a partir da superfície do texto e que se manifesta nos coerentes encadeamentos de suas ideias. Esse tipo de indagação aparece concomitantemente com as abordagens que tratam das funções mais amplas trazidas pela aceção de marcas de pontuação.

O texto da questão (reproduzido abaixo) deve suscitar nos alunos a percepção de que o simples processo de leitura — ainda que em voz alta — não dará conta de todas as necessidades que o texto apresenta de pontuação. Inicialmente, espera-se que os alunos percebam que a ideia de que a presença da vírgula, por exemplo, é indicada por uma pausa (para respiração) não é suficiente para sua adequada utilização. Depois, em função de aspectos subjetivos, esperados nesse nível de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, ele poderá pausar onde não há necessidade de vírgula, ou não reduzir o ritmo de leitura onde há a necessidade de pontuação.

Diante dessas dificuldades advindas de orientações baseadas em critérios imprecisos e flutuantes, o aluno deverá perceber que a presença dos sinais de pontuação está imediatamente ligada aos aspectos sintático e comunicativo da composição textual e que a compreensão do que se expressa é uma decorrência dessas relações.

### Continho

Era uma vez um menino triste magro e barrigudinho do sertão de Pernambuco  
 Na soalheira danada de meio-dia ele estava sentado na poeira do caminho imaginando  
 bobagem quando passou um gordo vigário a cavalo  
 Você aí menino para onde vai essa estrada  
 Ela não vai não nós é que vamos nela  
 Engraçadinho duma figa Como você se chama  
 Eu não me chamo não os outros é que me chamam de Zé

(Paulo Mendes de Campos. Crônicas — Para gostar de ler. São Paulo: Ática, 2007. v 1, p. 74)

Nesse sentido, o aluno deverá constatar (durante a leitura do texto sem os sinais de pontuação), o “travamento linguístico” provocado pela contiguidade de palavras de mesma natureza morfológica, sintática e semântica que não se coadunam — denunciando a quebra de paralelismo linguístico.

No texto, isso ocorre quando se paralelizam os adjetivos na primeira frase: “Era uma vez um menino **triste** [,] **magro** e **barrigudinho** do sertão de Pernambuco”. A presença da vírgula entre os adjetivos marca a quebra da estrutura sintagmática mínima em Língua Portuguesa, em que duas palavras de mesma classe gramatical só podem ser contíguas quando formarem uma locução, ou seja, indicarem uma única unidade semântica; do contrário, precisam estar articuladas por elementos coesivos e/ou sinais de pontuação.

Num segundo movimento de compreensão da aplicabilidade significativa dos sinais de pontuação, o aluno perceberá que a ausência dos sinais de pontuação pode provocar uma sobreposição de segmentos que rompe com a linearidade sintagmática da frase e não se dizem respeito no plano da informatividade, isto é, a pontuação pode marcar os limites entre uma sucessão de frases (períodos) que não se relacionam quanto às relações sintáticas nem quanto ao conteúdo que transmitem.

No caso do exercício proposto, essa função dos sinais de pontuação fará o aluno perceber a necessidade de um ponto finalizando o primeiro período do texto, que — embora a forma como foi escrito já antecipe a existência desse sinal por conta da letra maiúscula que inicia a frase seguinte —, divide estruturalmente o parágrafo em duas unidades menores; sinalizando um desengate sintático e informativo entre as duas partes.

A questão proposta pode promover também uma terceira percepção dos efeitos que os sinais de pontuação podem proporcionar ao texto, evidenciando sua função na

segmentação dos limites enunciativos<sup>32</sup>. Nesse sentido, marcas como travessão, exclamação e interrogação surgem para indicar os limites entre um “eu” e um “tu”, que delimitam seus papéis na compreensão dos enunciados.

Esse tratamento deve ser considerado importante para mostrar que tais marcas não estão aí simplesmente para orientar a entoação ou o ritmo no momento da leitura em voz alta. Eles aparecem para indicar traços comunicativos nos enunciados; revelando posicionamentos discursivos e atos enunciativos específicos dos sujeitos referenciados no evento comunicativo — numa leitura silenciosa produziram os mesmos efeitos —, pois sua natureza é discursiva/enunciativa. A forma como se manifesta entoativa e melodicamente é sua materialidade, não sua substancialidade.

No que diz respeito aos subitens propostos pela questão, algumas considerações são pertinentes. A primeira delas salienta a falta de coerência conceptual entre as indagações que são colocadas e as orientações de uso que são apresentadas nesta mesma seção (no tópico “Conceituando”). Isso se manifesta quando, no subitem “a”, pergunta-se “em que situação, no texto, a vírgula é opcional? Por quê?”. Na realidade, não se encontra entre as indicações de uso (cf. imagem 14) a situação exemplificada no texto.

A ocorrência de uso facultativo de vírgula referenciado no tópico “Conceituando” (cf. imagem 14) diz que “quando o adjunto adverbial é de pequena extensão (um advérbio), costuma-se dispensar a vírgula (...)”; mas não há, ao longo do texto que deve ser pontuado (na questão analisada), nenhuma situação em que esta possibilidade aplique-se. É possível que a ocorrência a que o item faça referência seja a que diz: “... ele estava sentado na poeira do caminho [,] imaginando bobagem (...)”; nesse caso, a vírgula separando uma oração reduzida de gerúndio. No entanto, essa situação sintática não está referenciada na apresentação das “regras” de uso de vírgula no tópico de “conceituação”.

Quanto ao uso dos dois pontos questionado no item “b”, observa-se que, pela forma como a pergunta é elaborada, haverá, na resposta esperada, uma restrição quanto ao seu poder de articulação sintática, quanto a sua força coesiva, bem como quanto a sua capacidade de definir (delimitar) posicionamentos enunciativos. Isso tudo porque a resposta deverá salienta apenas a sua óbvia função: “introduzir uma explicação, um esclarecimento, uma citação ou a fala de uma personagem (...)” (CEREJA &

---

<sup>32</sup> A noção de enunciação, entendida como uso da língua, pressupõe um quadro enunciativo, que se configura por sujeitos — o par eu-tu —, ou seja, a noção de pessoa — e situação — o espaço e o tempo. Essa noção, descrita como ato de tomada da palavra, constitui-se em um processo de inserção dos sujeitos na língua, o qual envolve apropriação e atualização (FLORES, 2009, p.102)

MAGALHÃES, 2012, p. 179), que é a orientação encontrada no capítulo. Nesse caso, ao menos, há coerência entre a situação apresentada no exercício e as orientações dadas.

**A vírgula entre os termos da oração**

Emprega-se a vírgula:

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

Comprei CDs, livros, quadrinhos e jogos.  
objeto direto

- Para isolar adjuntos adverbiais deslocados:

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

179

---

**Observação**

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

**Depois** todos se calam.  
**Depois**, todos se calam.

- Para isolar o **aposto**:

Marcelo, **meu vizinho**, é cantor de *rock*.

- Para isolar o **vocativo**:

**Marcelo**, quando será o seu próximo *show*?

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

Ele, **por exemplo**, deveria passear mais.

- Para isolar **nome de lugar** anteposto à data:

**Recife**, 20 de janeiro de 2011.

- Para indicar a **supressão** de uma palavra (geralmente um verbo) ou de um grupo de palavras:

Na sala, cadeiras e sofás vazios.

**Há alguma restrição quanto ao emprego da vírgula?**

O uso da vírgula obedece às seguintes restrições: não se deve empregá-la entre o sujeito e o predicado e entre o verbo e seus complementos. Assim, no anúncio ao lado, na frase "Foi-se o tempo", não se poderia separar o sujeito **o tempo** do predicado **foi-se**. Também na frase "Economize energia", não se deve separar o verbo **economize** do seu complemento **energia**.



WMO/Soprano

180

**Imagem 14**

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012)

O que se evidencia, de modo geral, nesta seção destinada ao estudo mais sistêmico dos recursos linguísticos, é que se apontam orientações de uso que não aparece nos exercícios e, ao mesmo tempo, propõem-se atividades cujos usos não foram objetiva e sistematicamente referenciados. Neste sentido, quando se analisa a categórica forma de apresentação dos tipos de sinais de pontuação no começo da seção *A língua em foco*, vê-se que não é senão uma reprodução de conceituação irrefletidamente coletada nos manuais

gramaticais e ao comparar tais concepções às atividades propostas — considerando seu tratamento linguístico — percebe-se que, metodologicamente, elas são incongruentes.

A análise do item “c” (De acordo com o contexto, como ficaria a última fala do texto, se houvesse no trecho a voz de um narrador?) promove um segundo movimento de reflexão em torno da necessidade de uma abordagem mais larga das funções que os sinais de pontuação podem desempenhar na organização discursiva de um texto. Quando se pede, “de acordo com o contexto”, para se propor uma reescrita da última fala do texto, considerando a presença de um narrador; potencializa-se o trabalho com uma das funções mais importantes das marcas de pontuação que é a capacidade de evidenciar suas possibilidades enunciativas.

Nesse sentido, o item promoverá uma compreensão do papel da linguagem segundo aquilo que lhe é mais dinâmico e relacional: sua natureza social. Evidenciará que “o que importa não é o espaço reiterável da forma linguística, mas sim seu caráter de novidade, o evento, aquilo que permite a circulação de posições avaliativas de sujeitos do discurso e a permanente renovação de sentidos” (FLORES et alii, 2009, p. 98).

O que se registra aqui é que a proposta de atividade da seção *A língua em foco* encerra-se evidenciando o distanciamento metodológico que põe de um lado conceitos e categorizações hermeticamente fechado (na “conceituação”). Do outro lado (nos exercícios), promove uma assimilação das marcas de pontuação a partir dos seus usos significativos. Essa incompatibilidade metodológica favorece, durante o processo de aprendizagem, o aparecimento da sensação de conceitos imprecisos e flutuantes.

Isso concorre com o coerente e eficiente ensino das marcas de pontuação como um recurso sintático e coesivo de organização textual e de elaboração discursiva/enunciativa. Se se considerar que o livro didático é o único recurso efetivamente disponível como instrumento de ensino, imagina-se que são muito graves os desvios de entendimento que tais equívocos podem provocar.

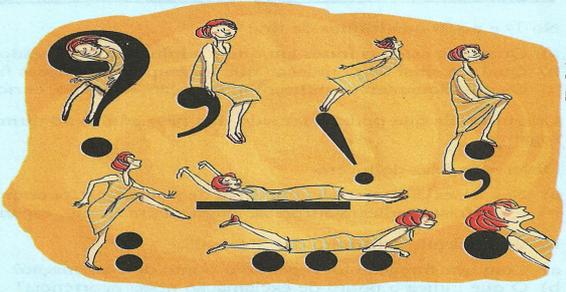
Na sequência das propostas de abordagem, a seção *Na construção do texto*, intitulada de *A pontuação* (cf. imagem 15) propõe uma reflexão, em forma de exercício, sobre o uso dos sinais de pontuação a partir da leitura do texto homônimo de Elias José, reproduzido abaixo.

**A pontuação**  
**NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO**

Leia este texto, de Elza Beatriz:

**Pontuação**

Na interrogação me enrosco  
num caracol sem saída?  
Na vírgula me sento um pouco  
e descanso, pensativa.  
Na exclamação dou um pulo  
fico na ponta dos pés!  
No ponto e vírgula me escorrego  
e quase paro; mas ando.  
Marco passo nos dois-pontos  
e nesta pausa me explico.  
No travessão me espreguiço  
e deitado presto serviço.  
Nas reticências me espalho  
vou muito além do que eu falo...  
Mas é do ponto que gosto,  
termino e me encosto.



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

- O poema é construído a partir de referências aos sinais de pontuação e ao papel que eles exercem nos enunciados escritos. Observe que o eu lírico, ao mesmo tempo que comenta certos sinais, também os emprega.
  - Quais são os sinais de pontuação comentados no poema?
  - Desses, quais não foram empregados no poema?
  - Que efeito o emprego dos sinais comentados provoca no poema?
- Em relação aos versos que se referem ao ponto de interrogação, responda:
  - O que a palavra **caracol** sugere?
  - O que significa a expressão **caracol sem saída**?

**Para que serve a pontuação?**

A linguagem verbal não é constituída apenas de palavras. Na fala, há outros elementos que participam da interação verbal e tornam mais preciso o sentido do que falamos. É o caso, por exemplo, da entonação, dos gestos, da expressão facial, da ênfase dada a algumas palavras, do ritmo da fala etc. Como transpor todos esses recursos para a linguagem escrita?

A pontuação cumpre, até certo ponto, esse papel, tornando mais claro e preciso o sentido dos textos.

**182**

### Imagem 15

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português-linguagens*. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012)

Dentro de um tratamento metalinguístico, em que se procura evidenciar a função dos sinais de pontuação abordados no poema a partir dos próprios efeitos linguísticos que produzem, o texto vai explorando e entrecruzando características gráficas, funções sintáticas, efeitos rítmicos, valores semânticos e discursivos à medida em que descreve os sinais de pontuação.

### Pontuação

Na interrogação me enrosco  
num caracol sem saída?  
Na vírgula me sento um pouco  
e descanso, pensativa.  
Na exclamação dou um pulo  
fico na ponta dos pés!  
No ponto e vírgula me escorrego  
e quase paro; mas ando.

Marco passo nos dois-pontos  
e nesta pausa me explico.  
No travessão me espreguiço  
e deitado presto serviço.  
Nas reticências me espalho  
vou muito além do que falo...  
Mas é do ponto que gosto,  
termino e me encosto.

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

A primeira questão, apresentada em três itens, sugere uma identificação objetiva dos sinais de pontuação descritos ao longo do poema (item a); bem como a observação daqueles que são objetos de comentários, mas não são utilizados na construção do texto (item b). No item “c”, provoca-se a reflexão dos alunos na direção de perceberem os

efeitos que esses usos têm sobre os sentidos do texto e sobre a axiologia de tais recursos na formação dos enunciados. Espera-se que a última pergunta deva evidenciar os traços mais pragmáticos<sup>33</sup> trazidos ao texto pela presença dos sinais metalinguisticamente referenciados.

A intenção é que os alunos associem o papel do sinal de pontuação àquilo que está sendo descrito, por exemplo, quando se diz: “Na vírgula me sento um pouco e descanso, pensativa” (aspectos abordados na terceira questão da atividade); analogamente, destacam-se os efeitos que a vírgula produz no processo de leitura: a pausa. Não se questiona aqui — até porque o texto poético não se presta a isso — a coerência das concepções subjacentes às formas de apresentação da natureza linguística dos sinais de pontuação; mas fica evidente a compreensão mais comum da função da vírgula num texto: a reprodução de aspectos da fala.

No entanto, essa apreensão dos sentidos mais imediatos de suas funções é acompanhada de aspectos mais tácitos (*tacitus* – lat., discreto, silencioso) que, no verso, recai sobre a palavra “pensativa”, indicando a presença de uma postura mais relacionada a processos metaenunciativos<sup>34</sup>, em que o sinal espontaneamente se explica — valor significativo da vírgula para o enunciado.

Na segunda questão subdividida em dois itens (cf. imagem 15), esse aspecto é colocado em evidência e possibilita o direcionamento do olhar dos alunos para a percepção das sobreposições de funções enunciativas dos sinais de pontuação no texto. Isso fica claro quando se diz, por exemplo, que “na interrogação me enrosco num caracol sem saída?”; inquirindo-se o aluno sobre o sentido da palavra caracol no verso (item a), e ainda sobre os efeitos de sentido que a expressão “caracol sem saída” produz na compreensão do verso (item b).

Nota-se que a questão faz uma referência direta ao formato gráfico do sinal de interrogação e, simultaneamente, salienta sua função enunciativa, que exige a presença de outra voz para que se possa continuar a construção dos sentidos a que o texto pretende chegar: “caracol sem saída”. Em certa medida, o que se quer mostrar é que a compreensão daquilo que tal sinal produz através de seus efeitos comunicativos — estendendo-se para além dos seus limites estruturantes e de sua função frástica —, envolve um “eu” e um “tu”; isto é, discursivamente não se pode terminar na interrogação.

---

<sup>33</sup> Pragmático no sentido daquilo que é imediatamente observável, prático e objetivo.

<sup>34</sup> Metaenunciativos nos dizeres de Flores “forma reflexiva por meio da qual o discurso se reveste de um comentário sobre si mesmo” (FLORES, 2009, p. 162).

Merece ser comentado — antes de se analisar as outras questões propostas — o boxe posto ao lado da primeira questão que coloca e responde à pergunta (cf. imagem 15) “Para que serve a pontuação?”. O texto oferecido como resposta chama atenção pela reprodução de concepções e conceitos engessados e que se tem apontado, ao longo deste trabalho, como prejudicial à compreensão da natureza e ao valor comunicativo dos sinais de pontuação. Isto é, apresenta-se o papel da pontuação como mera transposição de recursos da fala para a escrita. Segundo o texto, “a pontuação cumpre, até certo ponto, esse papel, tornando mais claro e preciso o sentido dos textos”.

Isso não se pode negar, mas não por ser um recurso que tenta reproduzir, na escrita, elementos como a entonação ou o ritmo da fala. A importância dos sinais de pontuação, para a construção dos sentidos, está, sim, no seu papel de organizador das unidades sintagmáticas dos enunciados e de promotor de discursivos/enunciativos, pois mesmo em uma leitura silenciosa ou na construção de um texto o qual não tenha sido, em nenhum momento, reproduzido oralmente, tais recursos deverão se fazer presentes, realizando suas funções comunicativas na construção dos sentidos do enunciado.

O texto de orientação posto no boxe, no entanto, fortalece as imprecisões que se perpetuam em torno dos usos e do ensino dos sinais de pontuação ao longo da vida dos estudantes de Língua Portuguesa. Vale ressaltar, mais uma vez, que nas séries iniciais os equívocos ou imprecisões na compreensão da natureza linguística de fenômenos ou recursos da língua(gem) podem gerar dificuldades muito mais difíceis de serem contornadas e sanadas na vida madura, em que desvios ou má compreensão ficam arraigados.

Voltando à análise do exercício proposto a partir da leitura do texto “Pontuação”, observa-se que as questões quatro, cinco, seis e sete (cf. imagem 16) exploram aspectos comuns aos diferentes sinais de pontuação trabalhados metalinguisticamente no texto. Elegem-se dois traços linguísticos desses sinais: a) o primeiro traço evidenciado é o que aponta para aspectos que possibilitam perceber o papel dos sinais na estruturação da unidade sintática; b) o segundo, o que aponta para o papel dos sinais como recursos de reprodução de efeitos que se sugestionam presentes na fala.

3. Para tratar da vírgula são empregadas as palavras **me sento**, **descanso** e **pensativa**. O que elas sugerem quanto ao papel que a vírgula exerce na sequência dos enunciados escritos?
4. Observe o modo como o ponto de exclamação foi caracterizado.
- Que relação de sentido há entre esse sinal de pontuação e a palavra **pulo**?
  - O que a expressão **fico na ponta dos pés** sugere?
5. Compare a caracterização do ponto e vírgula com a da vírgula e do ponto. Em que o emprego desses sinais difere?
6. Em relação ao dois-pontos:
- O que pode significar, no contexto, a expressão **marco passo**?
  - Que palavra do texto traduz a função desse sinal de pontuação? Por quê?
7. A propósito do travessão, responda:
- Que relação há entre esse sinal e as palavras **me espreguiço** e **deitado**?
  - Que tipo de “serviço” se pode prestar com o emprego desse sinal?
8. Ao mencionar as reticências, o poema destaca um dos papéis mais importantes desse sinal. Qual é ele?
9. Ao tratar dos sinais de pontuação, o eu lírico os associa ao seu próprio trabalho com a linguagem no momento de criação do poema.
- Considerando os diferentes movimentos sugeridos pelos sinais de pontuação, como você caracterizaria o trabalho de escritura do poema?
  - Por que o ponto é o sinal que parece mais agradar ao eu lírico?

#### Como surgiram os principais sinais de pontuação?

Surgiram no início do império Bizantino (330 a 1453). Mas sua função era diferente das atuais. O que hoje é ponto final servia para separar uma palavra da outra. Os espaços brancos entre palavras só apareceram no século VII, na Europa. Foi quando o ponto passou a finalizar a frase. O ponto de interrogação é uma invenção italiana, do século XIV. O de exclamação surgiu no século XIV. Os gráficos italianos também inventaram a vírgula e o ponto e vírgula no século XV (este último era usado pelos antigos gregos, muito antes disso, como sinal de interrogação). Os dois pontos surgiram no século XVI. O mais tardio foi a aspa, que surgiu no século XVII.

(Superinteressante, jun. 1997.)

### Semântica e discurso

1. Leia esta frase:

O menino andava no meio do bosque.

Reescreva essa frase, acrescentando a ela a palavra **silencioso** de modo que essa palavra represente:

- uma característica do bosque;
- uma característica permanente do menino;
- uma característica momentânea do menino;
- uma característica do modo como o menino andava.

#### Imagem 16

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Assim, no item “a” da quarta questão, pergunta-se sobre a relação de sentido que há entre o ponto de exclamação e a palavra “pulo” nos versos: “Na exclamação, dou um pulo fico na ponta dos pés!”; buscando-se salientar a relação que a forma gráfica sugere com a variação na entoação e no ritmo de leitura naturalmente indicados pela exclamação, essa analogia fica bem marcada na ideia de pulo.

Essa primeira função também é explorada na quinta questão, que pede que se compare o emprego e a caracterização do **ponto e vírgula**, da **vírgula** e do **ponto** a partir da forma como são descritos no poema. Que assim são apresentados:

Na vírgula me sento um pouco e descanso, pensativa.	No ponto e vírgula me escorrego e quase paro; mas ando.	Mas é do ponto que gosto, Termino e me sento.
---	---	---

Aqui, a clássica ideia de pausa, ou redução, ou interrupção do ritmo de leitura está explicitamente associada a esses sinais; senão como causa de utilização, certamente como efeito. Não é de todo mal essa orientação de uso ou de percepção das funções, o que se questiona e que se avalia como negativo é a apresentação — aparentemente irrefletidas — desses efeitos como sendo as razões de aplicação, sobretudo no início de um processo de formação das habilidades que desenvolverão as competências leitoras e escreventes dos usuários da modalidade escrita. Na ideia do ponto e do ponto e vírgula, a potencialidade para separar unidades sintática está latente.

Na sexta questão, o item “a” salienta o aspecto rítmico trazido ao processo de leitura pela presença dos dois-pontos, assinalando a necessidade de uma pausa diante de tal sinal: “Marco passo nos dois-pontos e nesta pausa me explico”. Obviamente, a exemplo de toda a atividade, a análise da função mais precípua do sinal: seu valor sintático, que é aquela que justifica sua existência — já refletida neste trabalho —, não é evidenciada; sobretudo, no caso dos dois-pontos.

Segundo Catach (1994), o dois-pontos é resultado de um desdobramento do ponto médio (colocado na altura média da palavra, diferentemente dos que se colocavam no alto ou na base) e servia para indicar um “discurso” incompleto, assinalando uma relação de dependência sintática (subordinação) e lógico-semântica entre os segmentos do enunciado que se apresentam antes e depois do sinal.

A associação da ideia de “explicação”, trazida pela questão (item b), para justificar a função do sinal no texto ratifica aquilo que tem sido dito ao longo deste trabalho: o estudo e o ensino desses recursos de escrita têm sofrido um tangenciamento na abordagem de sua verdadeira natureza linguística e de seu essencial papel na escrita. A “explicação”, apontada como razão do emprego do sinal, está na expressão que é introduzida pelos dois-pontos, sua função (sua existência) justifica-se por razões sintáticas e discursivas.

Dentre todas as questões apresentadas, a sétima e a oitava merecem uma especial atenção, porque, ao contrário das anteriores, nessas se verifica um olhar específico para aquilo que, no início da análise deste exercício, fez-se referência como traços que

sintetizam o papel de tais recursos no texto escrito: a axiologia dos sinais de pontuação. Nesse sentido, o valor desses recursos podem ser compreendidos a partir de sua função textual — como marca de organização das estruturas do discurso (aspectos mais imediatos) — e/ou como marca de intencionalidades discursivas/enunciativas, que são os sentidos construídos a partir de uma relação comunicativa autor–texto–leitor.

Essas relações podem ser percebidas quando, na 7ª questão, propõe-se uma reflexão sobre a função do travessão descrita nos versos: “ No travessão me espreguiço e deitado presto serviço”; vale lembrar que este sinal, assim como os dois-pontos, são os únicos não utilizados no poema. Sem se deter ao aspecto gráfico referenciado pela expressão “deitado” (uma clara referência à forma gráfica do sinal, tomado como referência para o item “a” da questão); destaca-se o olhar lançado sobre a função comunicativa do travessão (item “b”)

Essa força comunicativa é denunciada na expressão “me espreguiço” (me alongo, me estendo, vou além etc.) que evidencia a presença de aspectos não explicitados, mas indubitavelmente presentes na construção e no compartilhamento dos sentidos do enunciados. É esse o tipo de serviço que o travessão presta ao texto, demarcando comportamentos linguísticos, atitudes textuais distintas.

Semelhantemente a isso, é a abordagem sobre o papel das reticências no texto (8ª questão), que, fugindo da clássica indicação de que as reticências significam a “supressão de ideias ou de pensamentos” no enunciado, salienta o poder de elas provocarem relações discursivas muito particulares nos enunciados. Nos versos: “Nas reticências me espalho / vou muito além do que falo...”, promove-se um movimento de compreensão de informações não expressas no texto, mas inferidas no contexto e compartilhadas pelo leitor que se sente capaz de preencher-lhes os sentidos:

O algo a mais fica por conta do leitor: ele é quem efetua a completude do sentido. Com efeito, dos três sinais [exclamação e interrogação], as reticências são, certamente, as mais ostensivamente interativas. Isso porque o apelo ao consenso é altamente coercitivo. Se, em todos os casos, as reticências substituem (ou, o que dá no mesmo, parecem substituir) o dito, trata-se para o leitor de reconstruir esse dito ou, em outros termos, de dizê-lo/lê-lo. (DAHLET, 2016, p. 2005).

Percebe-se que o papel das reticências é produzir um efeito comunicativo que abre espaço para que muitas outras coisas (ideias) não explicitadas possam, dentro do princípio da razoabilidade, fazerem-se presentes, preenchendo aquilo que propositalmente o autor deixou de escrever.

Ao questionar sobre como é possível caracterizar o trabalho de escritura de um poema, considerando os diferentes movimentos sugeridos pelos sinais de pontuação, o item “a” da nona questão procura promover uma reflexão que leve em conta o “ritmo” de produção textual que deve ter seus momentos mais céleres, suas interrupções, suas pausas etc. Isso tudo numa referência direta aos efeitos que os sinais de pontuação imprimem ao processo de leitura. O ponto é apresentado com a ideia da última pausa (item “b”), por isso os versos: “Mas é do ponto que gosto, / termino e me encosto”. Traz à tona a relação dos sinais de pontuação como um recurso de reprodução dos ritmos da fala.

De modo geral, quando se analisam essas questões em comparação com aquilo que se propôs nas definições e indicações de uso desses sinais, percebem-se o distanciamento linguístico e as incongruências metodológicas entre a proposta de tratamento formal (sistemático) dos sinais de pontuação e a exploração de suas funções discursivas e enunciativas na construção dos sentidos de um texto. Fica a sensação de que faltam concepções mais claras, precisas e objetivas sobre a natureza, as funções e os critérios de aplicação desses recursos em estratégias que possam atender às necessidades do segmento escolar em que o material analisado é adotado.

Por outro lado, aquilo que está relacionado com a capacidade de perceber a produção de sentidos a partir da utilização dos sinais de pontuação é bastante explorado nos exercícios. Isso acaba trazendo para o material didático uma relação assimétrica entre aquilo que se espera (“que se cobra”) e o que se orienta, fazendo surgir forças antagônicas: espera-se a percepção de certos efeitos, mas não há orientação quanto às formas e aos modos de produção e de percepção desses efeitos.

Uma abordagem mais coerente — a fim de promover a equalização dessas distorções —, podia ser pensada a partir das atividades que exploram toda essa carga comunicativa dos sinais de pontuação. Nesse sentido, pode-se propor uma organização das categorias e das propriedades dos sinais de pontuação como recurso sintático, sinalizadores prosódicos e marcas discursivas/enunciativas.

Pensando no público específico para o qual esse material foi pensado, os efeitos de sentido explorados ao longo das questões também poderiam ir sendo justificados linguisticamente à medida que fossem aparecendo. No entanto, o que se vê é a opção pela reprodução de conceitos anacrônicos e estereis que são pouquíssimos acionados nos próprios exercícios de leitura, de escrita e de compreensão das situações-problema que são apresentadas.

## 5.4. Semântica e discurso — a teleologia dos sinais de pontuação

Em todo o material didático (do 6º ao 9º ano), a seção *Na construção do texto* apresenta o tópico “Semântica e discurso” (cf. imagem 17), colocado como encerramento do capítulo. Esse tópico merece uma leitura especial, por parte desse trabalho, porque sua proposta de abordagem é a exploração dos sinais de pontuação como recursos de construção de sentidos de um enunciado.



1. Leia esta frase:

O menino andava no meio do bosque.

Reescreva essa frase, acrescentando a ela a palavra **silencioso** de modo que essa palavra represente:

- uma característica do bosque;
- uma característica permanente do menino;
- uma característica momentânea do menino;
- uma característica do modo como o menino andava.

183

---

2. Leia esta frase:

Você tem uma linda filha moça.

Explique a mudança de sentido que ocorreria nessa frase se fosse colocada uma vírgula depois da palavra **filha**.

3. Leia a frase a seguir. Depois, reescreva-a, pontuando-a de acordo com as situações dadas abaixo. Mas atenção: não mude a ordem das palavras na frase.

O cachorro desapareceu não está no quintal

- Uma mãe entra em casa e dá a notícia do desaparecimento do cachorro, com calma.
- Uma pessoa afirma que o cachorro desapareceu e outra questiona o desaparecimento do cachorro.
- Uma pessoa nega o desaparecimento do cachorro.
- Uma pessoa pergunta sobre o desaparecimento do cachorro e outra o nega.
- Uma pessoa questiona outra sobre o desaparecimento do cachorro.
- Seu irmãozinho, que adora o cachorro, vem avisar que ele desapareceu.

4. Um poeta, muito astuto, fez em versos uma declaração de amor para três garotas que estavam apaixonadas por ele — Soledade, Lia e Iria —, de um modo que contentava todas elas. Conforme a pontuação que cada uma empregasse na leitura, o poeta afirmava que amava ou Soledade, ou Lia, ou Iria. Eis o poema:

Três belas que belas são  
 Querem por minha fé  
 Eu diga qual delas é  
 Que adora meu coração.

Se consultar a razão,  
 Digo que amo Soledade  
 Não Lia, cuja bondade  
 Ser humano não teria  
 Não aspiro à mão de Iria  
 Que não tem pouca beldade.

(Questão adaptada de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. *Comunicação/Expressão em língua nacional*. 5ª série. São Paulo: Nacional, 1973, p. 85.)



Pontue a 2ª estrofe, empregando apenas ponto, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo que o poeta afirme que:

- ama Soledade e não as outras garotas;
- ama Lia e não as outras duas;
- ama Iria e não Soledade e Lia.

184

**Imagem 17**

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português-linguagens*. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Como estratégia de tratamento, as reflexões sobre tais efeitos de sentidos são abordadas dentro de uma proposta de atividade na qual a primeira questão pede que se reescreva quatro vezes a frase: “O menino andava no meio do bosque”, acrescentando-lhe a palavra “silencioso” em quatro situações diferentes, embora a situação-problema esteja completamente descontextualizada. O aspecto particular da questão está no fato de sugerir quatro situações bem distintas quanto à colocação da palavra na frase, destacando que deverá haver alterações de sentido e dos aspectos sintáticos em cada reescrita.

A primeira situação (item “a”) orienta que a reescrita ponha a palavra “silencioso” na função e na posição que indique uma característica naturalmente esperada no substantivo “bosque”. Espera-se, portanto, que os alunos cheguem à seguinte configuração:

*O menino andava no meio do bosque **silencioso**.*

A reescrita resultante da primeira orientação deve obter o adjetivo “silencioso” junto ao substantivo “bosque” formando uma unidade sintagmática, colocando-o na função sintática de adjunto adnominal. A presença de qualquer sinal de pontuação que desfaça o sintagma será um equívoco, assim, o resultado deve ser alcançado primeiro pelo natural posicionamento do arranjo sintático na Língua Portuguesa, que coloca determinante e núcleo de um sintagma nominal lado a lado; segundo, pelo efeito de sentido global que revelaria o valor semântico do adjetivo na função de adjunto adnominal, que indica uma caracterização esperada e naturalmente encontrada no substantivo.

O item “b”, por sua vez, pede que se proponha uma reescrita em que o adjetivo “silencioso” faça referência ao substantivo “menino”, sinalizando algo que lhe é natural e esperado. Para atingir este fim, a construção resultante deve ser a seguinte:

*O menino silencioso andava no meio do bosque.*

A exemplo da reescrita no item “a”, o resultado obtido revela a função de adjunto adnominal (adjunto restritivo<sup>35</sup>), que individualiza e particulariza o ser determinado. A ausência de qualquer marca entre o núcleo nominal e seu determinante indica a unidade sintagmática, bem como a especificidade semântica. A partir da ausência de recursos de segmentação da estrutura sintática, pode-se desdobrar os seguintes sentidos para os dois casos acima:

*O menino andava no meio do bosque, que é silencioso. (item “a”)*

ou ainda

*O menino, que é silencioso, andava no meio do bosque. (item “b”)*

---

<sup>35</sup> Terminologia da sintaxe das línguas de caso: latim e grego.

Os efeitos de sentido que se pretende revelar — que estão relacionados à ausência de vírgulas e ao posicionamento sintático do adjetivo — pertencem à natureza dos arranjos sintáticos que em línguas cujas funções sintáticas, a exemplo do latim e do grego, estariam expressas em casos diferentes (indicada por uma flexão específica). Se se considerar um outro sentido para a frase, tem-se outro arranjo sintático, que é o caso requerido pelo item “c” que pede uma reescrita da frase para que o adjetivo “silencioso” aponte uma circunstância momentânea do menino ou uma característica que lhe seja atribuída, assim a configuração da frase seria a seguinte:

*Silencioso, o menino andava no meio do bosque.*

ou ainda

*O menino, silencioso, andava no meio do bosque.*

A presença das vírgulas e/ou o deslocamento do adjetivo, embora sinalizem um interferência no ritmo de leitura, é indicativa de mudanças significativas no conteúdo comunicativo do enunciado por dois motivos. Primeiro, aponta uma realidade sintática distinta — a presença de um termo predicativo — uma caracterização atribuída ( $\neq$  natural); segundo, a presença da(s) vírgula(s), além de distinguir a função sintática de predicativo daquela de adjunto adnominal (restritivo) aponta para uma relação semântica absolutamente diferente entre o núcleo do sintagma e o determinante. Essas distinções inserem-se nas concepções de minissentença adjetival:

(...) sintagmas adjetivais podem organizar uma minissentença, quando dispõem de autonomia entoacional, como em (**Incrível, macio, traiçoeiro**, o tempo passa (Otto Lara Resende, *Folha de S. Paulo*, 8 de abr. 1992)), ou quando em adjunção a argumentos internos da sentença, como em (Os pesquisadores encontraram o ovo doente). (CASTILHO, 2010, p. 318)

A caracterização atribuída, circunstancial ou especificadora (predicativo — com vírgula ou com deslocamento) aponta para a natureza do sintagma adjetival que “tem por núcleo o adjetivo, que é uma classe basicamente predicadora, funcionando como adjunto adnominal enquanto constituinte do sintagma nominal, ou como predicativo, enquanto constituinte do sintagma verbal” (ibidem). A ausência de vírgula deve ser traduzida como uma caracterização esperada, naturalmente encontrado no ser determinado (adjunto<sup>36</sup> adnominal — sem vírgula).

<sup>36</sup> **Adjunctus**, -a, -um – part. pass. de **adjungo**, -is, -ere, -xi, -ctum — v. tr. **prender**, **jungir**. (= preso, prendido). Daí que se infere que, do ponto de vista da função sintática e dos aspectos semânticos, o adjetivo na função de adjunto ligado ao substantivo se forma substancial. (Dicionário Latim – Português, 1998, p. 17)

Dentro dessa mesma perspectiva, é que o item “d” pede uma reescrita que faça com que a palavra “silencioso” faça referência ao modo como o menino andava numa construção em que “silencioso” apareça como um advérbio circunstanciando a forma verbal “andava”, sendo escrito próximo ao verbo e incidindo sobre seu sentido; nesse caso, a construção esperada deve ser a seguinte:

*O menino andava, silencioso, no meio do bosque.*

ou ainda

*O menino andava silencioso no meio do bosque*

Nas duas formas de apresentação, espera-se que o aluno relacione a palavra “silencioso” com a maneira como o menino andava numa equivalência semântica com a forma adverbial “silenciosamente”.

As propostas de reescritas devem promover a compreensão de que, dependendo dos sentidos pretendidos no texto, haverá uma alteração na forma de organização das sentenças. O importante, nesse caso específico, é que a compreensão da aplicabilidade da vírgula não está sendo colocada como marca meramente estrutural da sintaxe, nem tão somente como recurso coesivo das relações textuais, muito menos vista apenas como um recurso prosódico. Aqui, ela está sendo evidenciada, sobretudo, como um recurso para a construção de sentidos, como uma marca discursiva, especificando a forma<sup>37</sup> (aquilo que lhe dá identidade) do sinal de pontuação, não sua materialidade (seja sonora ou gráfica), mas sua substancialidade.

As demais questões deste tópico, *Semântica e discurso*, exploram as relações de sentido e os efeitos comunicativos que a presença, a ausência ou o deslocamento da pontuação podem produzir num enunciado. Seguindo essa mesma abordagem, a segunda questão (cf. imagem 17) pede que se explique a mudança de sentido, caso na frase: “Você tem uma linda filha moça” seja colocada uma vírgula depois da palavra “filha”.

Ora, os alunos podem perceber — e o professor deverá explorar — as interferências que a presença e a ausência da vírgula provocarão nos aspectos **sintáticos**, **semânticos** e **discursivos** do enunciado. A reescrita deverá apresentar-se da seguinte forma:

*Você tem uma linda filha, moça.*

---

<sup>37</sup> A oposição matéria e forma, dentro da metafísica aristotélica, aponta para aquilo que identifica a natureza dos seres: “a substância, portanto, que consiste de ambas — quero dizer de matéria e forma — pode ser posta de lado, uma vez que é posterior e óbvia” (ARISTÓTELES, 2012, p. 184). Assim, a forma da vírgula está para a função que desempenha na construção dos sentidos do enunciados ou em relação aos aspectos discursivos que a define. A matéria, sua configuração gráfica, atualiza-a enquanto sinal.

Do ponto de vista sintático, a vírgula, ao seccionar a frase, indica a presença de duas unidades sintagmáticas distintas — dois termos: filha, o núcleo de um objeto direto, e moça, um vocativo, elemento mais referenciador do ato enunciativo do que parte do constructo das relações sintáticas. Semanticamente, a vírgula indicará a existência de duas referências, de duas entidades sígnicas, de dois seres de razão: o conceito filha x o conceito moça. A ausência da vírgula, por sua vez, aponta o núcleo semântico “filha” ampliado pelo acidente “moça”, isto é, um ser de razão (uma única ideia) que sofre uma caracterização: núcleo mais determinante; explicitando a relação substância + qualidade. Em termos mais linguísticos, Castilho (2010) aponta, nessa situação, uma minissentença adetival, ou uma minissentença nominal.

Discursivamente, a vírgula coloca o leitor da frase numa situação em que claramente se percebe dois referenciais enuciativos: sobre quem se fala “filha moça”, ou para quem se fala “moça”, estrategicamente evidenciada como forma de reforço da pessoa manifestada no pronome você.

Igualmente pertinente para sublinhar o papel da pontuação do ponto de vista enunciativo, discursivo e semântico é a terceira questão (cf. imagem 17). Ao pedir que se reescreva a frase: “O cachorro desapareceu não está no quintal”, pontuando-a, mas sem alteração da posição das palavras que a constituem e seguindo as orientações dos itens que sugerem sentidos específicos. Nessa proposta de questão, os alunos poderão testificar que todas os papéis atribuídos aos sinais de pontuação passam, necessariamente, pela construção dos sentidos do enunciado.

Na primeira situação proposta, o item “a”, pede-se uma pontuação em que se possa compreender a frase (numa situação hipotética) como se uma mãe, entrando em casa, e desse a notícia do desaparecimento do cachorro, “com calma”. Espera-se que a escrita resultante seja a seguinte:

— *O cachorro desapareceu. Não está no quintal.*

A pontuação esperada deve trazer os dois fatos (informações) separados por ponto, constituindo dois períodos distintos, pois se configuram em duas unidades sintagmáticas diferentes. É possível inferir essa configuração — sobretudo em relação ao ponto na primeira oração — a partir da orientação que diz que a mãe deve parecer calma; assim, dois fatos que se dizem respeitos, mas que são expostos em duas unidades sintática e discursivas distintas. A vírgula no lugar do ponto, na primeira oração, daria celeridade à leitura do enunciado e indicaria uma relação sintática e lógico-discursiva uniforme.

É possível que surjam propostas de reescritas em que se coloquem dois-pontos, ou vírgula entre as duas orações; ou ainda, uma exclamação no final do período. Nessas circunstâncias, caberá ao professor desfazer as dúvidas, as imprecisões e as subjetividades em torno do uso e aplicabilidade dos sinais, mostrando as razões sintáticas, discursivas, textuais e prosódicas para cada uso em função dos efeitos que produzem e da força comunicativa que transpõem aos enunciados.

A dinâmica da questão explora as muitas possibilidades de construção de sentido a partir da colocação da pontuação. No item “b”, pede-se que se pontue o período considerando que uma pessoa afirma o desaparecimento do cachorro, enquanto outra questiona o fato. Deve-se obter a seguinte estrutura frasal:

— *O cachorro desapareceu.*

— *Não está no quintal?*

A configuração final não deve suscitar grandes dificuldades para os alunos, pois as posturas enunciativas são bem delimitadas e precisas: uma afirmação e uma pergunta. No entanto, é interessante considerar o comando da questão (não do item) que chama atenção para que não se “mude a ordem das palavras na frase”. Se se observar a primeira forma de apresentação de reescrita proposta aqui, notar-se-á a existência de duas frases, de duas unidades enunciativas e comunicativas.

Qual a pertinência disso para a compreensão do papel dos sinais de pontuação no enunciado? Talvez nenhuma, mas, como se trata de um processo de aprendizagem da modalidade escrita, em uma fase de escolaridade em que equívocos e imprecisões podem se acumular e gerar distorções na compreensão de conceitos importantes; seria pertinente que, ao invés de orientar para não mudar a ordem das palavras na frase, substituísse por “não mudar a ordem das palavras no período, ou no enunciado”.

Na sequência das propostas de reescritas, o item “c” pede que o período seja pontuado de modo que possa expressar alguém negando o desaparecimento do cachorro. Nesse caso, espera-se a seguinte construção do enunciado:

a) *O cachorro desapareceu não, está no quintal.*

ou

b) *O cachorro desapareceu não. Está no quintal.*

Em ambas as possibilidades de reescrita, encontram-se as condições de verdade sugeridas pelo item. No entanto, em uma situação de exercício, em sala de aula, em que se registrem as duas construções, faz-se necessário a justificativa de aceitação, ou de recusa

de uma delas. Nesse caso, a construção que utiliza a vírgula deverá ser apontada como a mais aceitável, uma vez que a segmentação sintática impressa pela vírgula não pressupõe ou propõe níveis diferentes de enunciação — o mesmo enunciador nega e afirma —, nem há a indicação de uma mudança temática (o referente da informação é o mesmo), por isso é necessário manter-se a unidade comunicativa dentro dos limites frásticos.

O item “d” solicita uma proposta de reescrita que indique uma situação na qual uma pessoa pergunte sobre o desaparecimento do cachorro, e outra o negue. A pontuação do enunciado deve indicar uma segmentação no nível sintático e, simultaneamente, no nível enunciativo; dessa forma, espera-se a seguinte construção:

*c) O cachorro desapareceu?*

*d) Não, está no quintal.*

ou

*— O cachorro desapareceu? — Não, está no quintal.*

Nessa proposta, em particular, a presença da vírgula tem papel singular como um elemento de construção de sentido porque fornece a orientação (negação ou afirmação) para que a segunda parte do enunciado tenha o efeito comunicativo pretendido. Como proposta de exercitação da compreensão do papel e das forças comunicativas dos sinais de pontuação na formação de enunciados, esse deve ser o principal aspecto explorado pela questão: a possibilidade de se dizer os contrários a partir da presença, ou da ausência da vírgula.

Já a proposta de reescrita solicitada no item “e” pede que a pontuação empregada indique que uma pessoa questiona outra sobre o desaparecimento do cachorro. Nessa situação, ao contrário do comando anterior (item “d”), o enunciado deve fazer referência a um único interlocutor, obtendo-se a seguinte construção:

*e) O cachorro desapareceu, não está no quintal?*

ou

*f) O cachorro desapareceu? Não está no quintal?*

Pensando no processo de ensino desse recurso e imaginando essas situações de reescrita, espera-se que a compreensão dos sentidos possam deixar evidente que, nesse caso, só há um única voz embora o enunciado deva estar segmentado em duas partes (duas orações) — mas um único comportamento linguístico (ato de fala). Se o professor, no momento de correção/análise das reescritas, quiser comparar as possibilidades de propostas

esperadas, terá uma excelente oportunidade de destacar a função discursivas/enunciativas dos sinais de pontuação. Observe-se o quadro possível de expressar essa comparação:

Item	Pontuação	Aspecto Enunciativo
d	— <i>O cachorro desapareceu?</i> — <i>Não, está no quintal.</i>	Duas vozes
e	<i>g) O cachorro desapareceu, não está no quintal?</i> <b>ou</b> <i>h) O cachorro desapareceu? Não está no quintal?</i>	Uma voz

O que se pode observar, a partir do quadro comparativo, é que, mesmo que a estruturação da frase (em ambos os casos) exija a divisão da frase em duas unidades sintáticas, a escolha da pontuação utilizada deve evidenciar que há duas situações enunciativas bem distintas. Na primeira, dois enunciados e dois enunciadores (proposta do item “d”); enquanto que na segunda, há apenas um único enunciador (proposta do item “e”). Dessa forma, deverá ficar claro no processo de ensino-aprendizagem que os sinais aplicados representam aspectos da comunicabilidade que ultrapassam os limites sintáticos da estruturação frástica e muito mais os que dão marcação aos traços rítmicos/melódicos no processo de leitura.

Tal distinção não recai exclusivamente no uso dos travessões, que “é empregado no discurso direto para indicar a mudança de interlocutor” (CEREJA & MAGALHÃES, 2014, p. 179) como orienta o capítulo analisado aqui. A forma de pontuação da segunda frase no item “d” (com a vírgula marcando a negativa) mostra a mudança de enunciador pela própria dinâmica comunicativa, uma vez que, em situação normal de comunicação, ninguém pergunta e responde a si mesmo.

A sugestão de pontuação esperada para o item “e” deve marcar a estrutura sintática como um única unidade enunciativa, colocando uma única interrogação ao final do período; ou dividindo a estrutura em dois períodos, transformando em duas perguntas a mesma enunciação. Naturalmente, em todas as situações propostas e exemplificadas, o processo de leitura deverá refletir as características das diferentes formas de organização dos enunciados, evidenciando as condições dadas no comando.

Por fim, a questão 3 orienta, no item “f”, que se pontue o período como se uma criança, “um irmãozinho, que adora cachorro”, viesse avisar que o animal desapareceu. Ora, o registro de tais condições de enunciação não é sem propósito, esses aspectos que

particularizam o enunciado devem estar representados na configuração escrita — uma vez que não serão descritos — para garantir os efeitos comunicativos. Assim, cabe à forma de pontuar o enunciado a indicação de uma situação enunciativa específica. Espera-se, portanto, uma sinalização com os seguintes traços:

— *O cachorro desapareceu! Não está no quintal!*

ou

— *O cachorro desapareceu, não está no quintal!*

Nas duas possibilidades de pontuação, a presença do sinal de exclamação é esperado para que se possa ter presente as características discursivas/enunciativas que permitem inferir a presença de um evento comunicativo marcado por um estado emocional específico em que se registre espanto, surpresa, raiva etc.

A atividade também propõe, na quarta questão (cf. imagem 17), a utilização da pontuação com a capacidade de mudar os sentidos de um enunciado a partir da colocação de **ponto**, **ponto de interrogação** e de **ponto de exclamação**. A questão solicita que se pontue a segunda estrofe de um poema (reproduzido abaixo) de modo que se possa ter três interpretações possíveis: a) ama-se Soledade e não Lia nem Iria; b) ama-se Lia e não Soledade nem Iria; c) Por fim, ama-se Iria não Soledade nem Lia. A exemplo do que se exercitou até então, a proposta deverá mostrar como a escolha da pontuação molda as intenções discursivas e os posicionamentos enunciativos.

Ama Soledade	Ama Lia	Ama Iria
“Se consultar a razão, Digo que amo Soledade. Não Lia, cuja bondade Ser humano não teria. Não aspiro à mão de Iria Que não tem pouca beldade.”	“Se consultar a razão, Digo que amo Soledade? Não! Lia, cuja bondade Ser humano não teria. Não aspiro à mão de Iria Que não tem pouca beldade.”	“Se consultar a razão, Digo que amo Soledade? Não! Lia, cuja bondade Ser humano não teria? Não! aspiro à mão de Iria Que não tem pouca beldade.”

Nas propostas de pontuação acima, as possibilidades de aplicação dos sinais de pontuação vão construindo arranjos sintáticos que refletem as intenções discursivas, naturalmente que, em função das características textuais do gênero, a relação dos efeitos discursivos com os aspectos sintáticos podem apresentar algum tipo de inadequação, por exemplo, a necessidade de maiúsculas depois de exclamação, ou ainda, a contrariedade da semântica ao se afirmar que se aspira à mão de alguém que não tem beleza. O que interessa é a possibilidade de se jogar com as muitas possibilidades de sentido a partir da sinalização do texto.

Essas mesmas habilidades devem ser desenvolvidas nas questões cinco, seis e sete (cf. imagem 18) que propõem diferentes formas de pontuação para o texto “O testamento” em que, segundo a narrativa, um homem rico escreveu a seguinte frase: “Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres”. As três questões propostas partem do fato de o texto não ter recebido pontuação alguma e de as personagens citadas no “testamento” poderem considerar uma proposta de pontuação que leve à interpretação que favoreça seus interesses pessoais.

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

### O testamento

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

Não teve tempo de pontuar — morreu.

Eram quatro concorrentes. Chegou o sobrinho e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:  
“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

A irmã do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:

“Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

Apareceu o mecânico, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres!”



Flávia Rocha

(Adaptado de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite, op. cit., p. 84.)

5. O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele, tem um sentido preciso? Por quê?
6. Com a pontuação dada pela irmã, pelo sobrinho, pelo mecânico e pelos pobres, o testamento adquiriu sentido? Por quê?
7. O testamento foi pontuado de quatro formas diferentes e em cada uma delas adquiriu um sentido novo. Conclua: Qual é o papel da pontuação na frase?

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

**DIVIRTA-SE**



### Imagem 18

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Assim, para a quinta questão que pergunta sobre a precisão do texto em função forma como foi escrito, deve-se obter como resposta que não, evidenciando que a ausência de sinais de pontuação tornam os sentidos do enunciados flutuantes. A sexta questão que quer saber por que a proposta dada pelos diferentes personagens traz sentido ao texto, deve levar à conclusão de que os arranjos sintáticos propostos para satisfazer os interesses de cada um provoca sentidos negativos e positivos nos enunciados, conforme a intenção de quem sinaliza o texto.

A sétima pergunta, que finaliza toda a atividade, solicita uma conclusão, por parte dos alunos, sobre o papel da pontuação na frase. Espera-se que, não só pela análise do texto “O testamento”, mas por toda a atividade e por todo o capítulo, os alunos possam responder que o principal papel dos sinais de pontuação no texto é a construção dos sentidos daquilo que se quer expressar.

Se se pensar no propósito dessa atividade, dentro do que está sendo colocado como forma de aprendizagem: a axiologia dos sinais de pontuação; os estudantes do 8º ano terão uma excelente oportunidade de experienciar a importância do papel dos sinais de pontuação na construção dos sentidos de um texto através de atividades que promovem essa percepção do fenômeno. A partir dessas propostas, os alunos devem começar amadurecer a compreensão de que as funções de tais sinais vão além da orientação do ritmo de leitura, do registro de pausas ou da necessidade de respiração quando se está num processo de leitura em voz alta.

Resta saber se os objetivos desse capítulo são explorados a partir daquilo que, por si só, já exporia o principal uso dos sinais de pontuação: a construção dos sentidos de um texto; ou se se insistirá em reproduzir o que, neste mesmo capítulo, já foi colocado como forma de referência para se entender e aplicar tais recursos. No entanto, a resposta para esse questionamento seria matéria para uma outra análise em outra perspectiva de estudo em que os tratamentos dados ao assunto e os resultados das atividades constituiriam-se noutro objeto material de investigação.

Aqui, para os objetivos estabelecidos nestas análises, interessa o que está sendo tomado como referencial linguístico-gramatical para o ensino-aprendizagem do recurso, bem como os desdobramentos que essas concepções manifestam nas propostas de atividades, revelando pertinências ou incongruências de abordagem. Será considerado como alcançado o objetivo proposto, se se conseguir, por meio das análises, mostrar ou entender porque ainda se insiste em uma abordagem do ensino que não explora aspectos

distintos e, ao mesmo tempo, constituidores da natureza linguísticas de tais recursos e que justificam seus usos tão específicos.

### **5.5. Processo de retomada — o *Post Scriptum* dos sinais de pontuação**

A partir da leitura, das análises e, sobretudo, da utilização que se fez do material em sala de aula, notou-se que, até chegar ao capítulo três da terceira unidade do volume destinado ao 8º ano, os sinais de pontuação apenas tinham sido tangenciados em função de situações em que se fez alguma referência à presença ou à decorrência que tais recursos imprimiram à organização estrutural do texto. Resta saber, *a posteriori*, como o que se propôs enquanto estudo dos sinais de pontuação é colocado em prática na exploração dos saberes em torno de sua natureza linguística e de seus papéis comunicativos na construção dos sentidos de um texto.

Assim, depois de ter sido abordado sistematicamente, isto é, de ser tomado como a razão de produção de um dos capítulos, quer-se saber em que circunstâncias o assunto poderia ser retomado ao longo do material — uma vez que a necessidade de utilização de tais recursos não se dá apenas na seção em que foi discutido.

A partir desse direcionamento, a análise do material e, sobretudo, a reflexão que se fez durante sua utilização nas aulas de Língua Portuguesa (ressaltando que a pesquisa nasceu da prática docente), registraram a retomada do tema em algumas situações posteriores ao capítulo em que os sinais de pontuação foram estudados objetivamente. Um desses momentos acontece no capítulo 2 da IV unidade do mesmo volume (destinado ao 8º ano) na seção *Produção de texto*. Nessa circunstância, retoma-se o estudo sobre a utilização dos recursos de sinalização vistos, agora, como uma forma de “escrever com expressividade” (cf. imagem 19).

O mote para retomada do estudo é a necessidade que um escrevente tem de expressar um comportamento avaliativo ao emitir juízos de valor sem ter que, necessariamente, expressar verbalmente tal comportamento. De acordo com o texto de introdução ao tópico, “quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, as palavras não são o único fator responsável pela construção de sentido do texto. Outros elementos da situação também contribuem para essa construção de sentido” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 221).

## Para escrever com expressividade

### ► AVALIAÇÃO APRECIATIVA E RECURSOS GRÁFICOS

Quando interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, as palavras não são o único fator responsável pela construção do sentido do texto. Outros elementos da situação também contribuem para essa construção de sentido.

Imagine que você tenha contado a um amigo seu que uma amiga de vocês, a Ana, viajou com um outro amigo, Marco. E que seu amigo, ao saber disso, tenha dito a seguinte frase:

Ana viajou com Marco?!

A pergunta de seu amigo pode tomar diferentes sentidos, dependendo da **entonação** (o tom, a melodia) em que foi feita e da ênfase dada a certas palavras. Esses sentidos estão relacionados com a intencionalidade do enunciado.

Faça a experiência a seguir.

Leia em voz alta as frases abaixo, dando maior ênfase às palavras grafadas com letras maiúsculas. Depois troque ideias com um colega a respeito do sentido de cada enunciado.

- ANA viajou com Marco?!

Em cada uma das situações, o enunciado tem uma entonação diferente, uma vez que apresenta uma intencionalidade diferente.

Observe que em todas elas o locutor não se limita a perguntar. Ele manifesta certa avaliação ou apreciação em relação ao que diz. Por exemplo, quando diz “ANA viajou com Marco?!”, e, assim, enfatiza a palavra **Ana**, o locutor expressa uma **posição** em relação ao fato — a surpresa por ter sido Ana, e não outra pessoa, quem viajou com Marco. A esse posicionamento chamamos **avaliação apreciativa**.

Assim, concluímos:

**Avaliação apreciativa** é a posição que o locutor assume em relação ao que diz.



Mariângela Haddad

### Imagem 19

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Com base nessa observação, o texto faz referência, por exemplo, às alterações de “entonação (o tom, a melodia)” (ibidem) como uma forma de marcar intencionalidades no texto cuja expressão escrita (gráfica) não dá conta de registrar seus valores significativos. Esses comportamentos linguísticos que devem ser sinalizados no texto são definidos como uma “Avaliação apreciativa” que “é a posição que o locutor assume em relação ao que diz” (ibidem). Nota-se, no entanto, que a compreensão desses aspectos estão fundamentados no estabelecimento de uma relação de sentido entre as alterações de entonação — bem como as manifestações de expressões de sorriso, de olhar, de movimento com as mãos, de traços

gestuais — com a presença de marcas que indiquem intenções discursivas (intencionalidades não registradas verbalmente).

Ora, vê-se aqui, mais uma vez, uma sobreposição de aspectos e/ou comportamentos não-verbais sobre elementos da escrita. Esse procedimento revela uma transmutação de princípios ( $\neq$  conceitos) perigosa porque conduz a equívocos que prejudicam a compreensão da natureza linguística de tais recursos, bem como o domínio de seus critérios de utilização. Esses enganos estão expressos na seguinte caracterização:

Na escrita, muitos desses elementos [entonação, sorriso, olhar, certos movimentos com as mãos] se perdem e, para tentar suprir essa limitação, utilizam-se alguns recursos gráficos, como as **aspas**, o **itálico**, o **negrito**, o **sublinhado** (grifo), a divisão silábica, o emprego de maiúsculas. Esses recursos indicam ao leitor que por trás da palavra ou expressão em que eles são empregados há certa intenção do locutor, uma espécie de “comentário” que ele faz ao próprio texto. (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 222).

Como já se tinha chamado atenção, a compreensão das marcas de pontuação (agora marcas e não sinais) tradutoras de posicionamentos discursivos, indicando comportamentos linguísticos que ultrapassam os limites da expressão escrita, são apresentadas aqui não só como recursos de transmutação de aspectos da fala, mas também de elementos não-linguísticos. A falta de precisão linguística ao tratar dessas marcas específicas salienta uma percepção que beira ao senso comum — posição acrítica de um recurso bastante presente na vida de estudantes de Língua Portuguesa.

Se se toma como ponto de vista o olhar de um estudante que começa a entrar em contato com essas marcas de sinalização no texto e que precisam interpretá-las, ou ainda, saber fazer uso delas para se fazer entender além dos limites da expressão escrita; há de se convir que a forma de apresentação não é muito lógica nem conceptual<sup>38</sup>.

Considerar, pois, que as aspas, o itálico, o negrito, o sublinhado, a divisão silábica e o emprego da maiúscula são formas de representar, na escrita, a expressividade de um olhar, de um gesto ou de um movimento corporal é, no mínimo, não compreender que aquilo que é da linguagem verbal circunscreve-se dentro dos limites da verbalização. Isto é, os recursos utilizados na escrita são manifestações de fenômenos linguísticos, ainda que tais recursos sejam passíveis de serem “traduzidos” para uma outra linguagem, como o que ocorre, por exemplo, na encenação de um texto dramático.

---

<sup>38</sup> Falta um tratamento linguístico que considere os princípios e as categorias da pragmática (atitudes textuais, pressuposição, dêixis etc), bem como os conceitos envolvidos numa abordagem discursiva e enunciativa da linguagem.

Na sequência do tópico, como decorrência das definições e categorizações apresentadas, propõem-se alguns situações exemplificadoras dessas relações entendidas como “Avaliação apreciativa”. O primeiro exemplo procura justificar o valor das aspas empregadas em um dos versos do poema *Cantigas de adolescer* (cf. imagem 20). Avalia-se que o uso das aspas nos versos: *Fiquei tão nervoso,/ quando troquei “olá” com ela,/ que nem perguntei o nome dela*, traduz um discurso direto que “mostra a intenção do eu lírico de relatar exatamente o que disse à menina naquele instante” (ibidem).

Além da entonação, que é uma das formas mais usuais de avaliação apreciativa, o sorriso, o olhar, certos movimentos com as mãos, o jeito de falar, a imitação de alguém, todas essas podem ser, **na fala**, formas que o locutor utiliza para manifestar sua avaliação quanto ao que diz.

Na **escrita**, muitos desses elementos se perdem e, para tentar suprir essa limitação, utilizam-se alguns recursos gráficos, como as **aspas**, o **itálico**, o **negrito**, o **sublinhado** (grifo), a divisão silábica, o emprego de maiúsculas. Esses recursos indicam ao leitor que por trás da palavra ou expressão em que eles são empregados há certa intenção do locutor, uma espécie de “comentário” que ele faz ao próprio texto.

Veja a seguir alguns desses recursos.

### As aspas

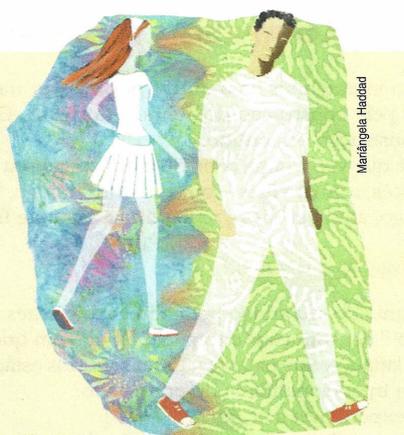
Leia estes versos, de Elias José:

#### O nome da namorada

Como será o nome dela?  
Não sei, mas penso que é Bela...  
Ou será Daniela,  
Gabriela ou Arabela?

Será que a menina bela  
também tem um nome belo?  
Fiquei tão nervoso,  
quando troquei “olá” com ela,  
que nem perguntei o nome dela.  
[...]

(*Cantigas de adolescer*. 16. ed. São Paulo: Atual, 2003. p. 48.)



O poema fala da curiosidade do eu lírico quanto ao nome da menina e, ao mesmo tempo, da emoção de que ele foi tomado no momento do encontro. Note que o emprego do cumprimento “olá” entre aspas, em discurso direto, mostra a intenção do eu lírico de relatar exatamente o que disse à menina naquele instante.

### O itálico

Leia esta frase:

“Algumas famílias em *toilette* matinal passeavam.” (Raul Pompeia)

Observe que a palavra francesa *toilette* está grafada em itálico. A utilização desse recurso mostra que o autor da frase tinha consciência de que utilizava uma palavra de outra língua. Na época em que foi escrito *O Ateneu*, o livro em que se encontra a frase, não havia ainda nos dicionários **toalete**, forma que a palavra francesa tomou na língua portuguesa.

### Imagem 20

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Vê-se que essa exemplificação não reproduz o que se disse das aspas anteriormente, não traz, a rigor, nada de avaliação apreciativa. Elas são, na realidade, um indicação para que o leitor compreenda uma atitude discursiva que não pôde ou não deveria ser expressa verbalmente nessa circunstância específica. Elas possibilitam, na verdade, a leitura de algo que não está expresso, mas é objetivamente compreendido.

Na sequência, outro exemplo é apresentado para ilustrar o uso e a função linguística da “forma” *itálica*. Na análise da frase: “Algumas famílias em *toilette* matinal passeavam”, retirada do romance *O Ateneu* de Raul Pompeia, o itálico da palavra *toilette* é apontado como um recurso indicativo de que “o autor da frase tinha consciência de que utilizava uma palavra de outra língua” (ibidem). De fato, o autor sinaliza para um aspecto (semântico ou morfológico) da palavra que está fora dos limites linguísticos da expressão escrita, mas não do domínio discursivo, ou seja, a marcação em itálico “diz” algumas outras coisas não verbalizadas na expressão escrita.

Assim como o uso das aspas, o itálico trouxe para o texto uma marca, uma sinalização que leva o processo de leitura para outro nível de compreensão que ultrapassa o limite das palavras e das frases do texto. Os sentidos trazido pelas formas são compartilhados pelo autor e por seus leitores. Nesse caso, a compreensão, a interpretação e a inteligibilidade do ato comunicativo acomodam-se numa órbita muito mais ampla do que aquela que delimita a expressão escrita.

Uma terceira situação é apresentada para ilustrar o uso do negrito como forma de sinalizar uma postura de “avaliação apreciativa”. A partir do texto de uma tirinha em que o pronome “EU” (no último quadrinho) aparece em negrito (cf. imagem 21), afirma-se que a forma gráfica da palavra foi assim marcada para indicar uma maneira enfática. Do ponto de vista da análise linguística, a expressão enfática não diz nada além do óbvio.

**O negrito**

Leia e observe esta tira:



(Fernando Gonsales. Folha de S. Paulo, 5/8/2003.)

O emprego do negrito na palavra **eu**, no 3º quadrinho, sugere que a personagem disse essa palavra de modo enfático, parecendo estar espantada com a inversão da situação: ela pretendia surpreender o rato com o oferecimento de uma bala, mas acabou surpreendida pelo bafo terrível dele.

**Imagem 21**

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Ora, a constatação de que a palavra foi dita de modo enfático é uma redundância, pois, assim como o negrito, o itálico, o sublinhado e a diferença maiúscula x minúscula (contínua ou não) são formas de dar destaque à expressão escrita, mas submetida a um comportamento linguístico específico e significativo que precisa ser inferido da situação comunicativa. Para o processo de leitura, o negrito da tirinha acima significa, e assim dever ser traduzido, alterações na entonação; no entanto, pode significar muito se considerados aspectos discursivos e enunciativos do texto. No caso acima, por exemplo, pode traduzir uma reprovação, uma negação (uma quebra de expectativa em relação ao que se esperava como desfecho), um comportamento verbal que denote surpresa, insatisfação, repúdio etc.

Nesse sentido, esses recursos são passíveis de tradução para a expressão verbal. Na situação da tirinha, pode-se, por exemplo, traduzi-la: “Abra a boca e feche os olhos. Nossa! Que mau hálito! Achei que eu é que tinha uma surpresa.” Assim, toda força comunicativa do negrito pôde ser verbalizada, descodificada para expressões escritas.

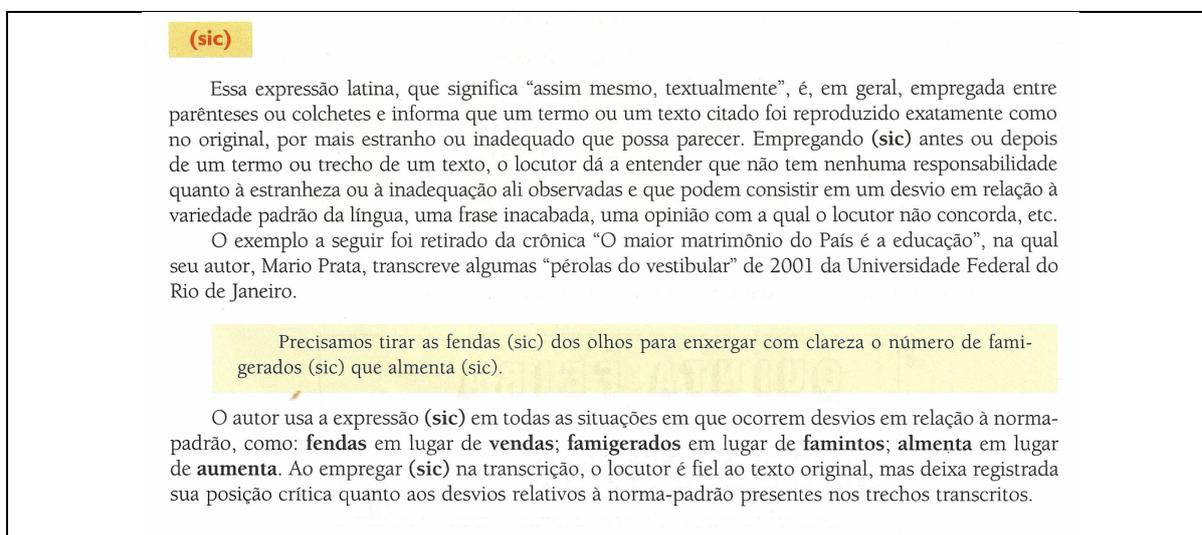
Por essa razão, todas essas formas de sinalização do texto saem do âmbito da compreensão de simples sinais (layout), passando a identificar-se como marcas de pontuação que entram naquelas concepções mais largas e mais amplas sobre a natureza linguística dos sinais de pontuação — já comentadas neste trabalho. Elas são compreendidas como recursos capazes de compactar intencionalidades e posturas comunicativas. É seguindo essa perspectiva que se pode dizer que tais marcas são signos, pois permitem processos de descodificação e “não dever ser confundido com o processo de identificação (...). O signo é descodificado; só o sinal é identificado” (BAKHTIN/VOLOCHINOVE, 2004, p. 93)

Certamente, a generalizadora afirmação de que o negrito é uma forma enfática de grafar a palavra leva em consideração a imagem que está associada ao texto, isto é, uma leitura do não-verbal. Se se imaginar, no entanto, uma palavra destacada em negrito num texto de outra natureza — como o deste trabalho — que não reproduz diálogo, por exemplo, outros sentidos e outros valores de natureza discursiva seriam lhe automaticamente atribuídos.

Essas muitas possibilidades de sentido podem ser percebidas a partir de algumas perguntas: De que formas se traduziria tal recurso? Que sentidos lhe seriam dados? Significaria apenas uma alteração na entonação numa leitura em voz alta? Em uma leitura silenciosa, que significados se extrairiam das expressões grafadas sob esse recurso? As

respostas que qualquer leitor proficiente pode dar a essas perguntas já revelam o caráter tautológico e acríptico das definições e categorizações apresentadas pelo texto.

Na tentativa de orientar uma leitura com uma postura apreciativa desses recursos da escrita, o material apresenta ainda a expressão latina “sic” (cf. imagem 22) como sendo uma marca de sinalização da mesma categoria que as mencionadas acima. No entanto, este é um recurso de referência dêitica pertencente a outra categoria dos elementos que podem estar presente na escrita. Essa inadequada colocação — registre-se que essa expressão sequer foi citada na apresentação dos recurso de “avaliação apreciativa” — é indicativa da falta de domínio ou de critério que precisem e delimitem a natureza linguísticas desses recurso, bem como de seus usos e de suas aplicações.



**Imagem 22**

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

De um modo geral, quando se analisa a abordagem e se percebe a ausência de princípios linguísticos mais sólidos e objetivos dando-lhe suporte, imagina-se os problemas que tal postura pode trazer para as relações de ensino-aprendizagem desses recursos em um período tão importante de aquisição e desenvolvimento da escrita como o é o Ensino Fundamental II para alunos de Língua Portuguesa. A falta de precisão linguística no tratamento dado a esses recursos apontam para uma ausência de comportamento mais reflexivo em torno de tudo aquilo que as marcas de pontuação podem significar na elaboração da expressão escrita.

A partir daí, duas perguntas podem ajudar a refletir sobre a pertinência da proposta de estudo desses recursos em particular: 1) Que papel, no processo de comunicação, esses

recursos desempenhariam? 2) Que sentidos se estabeleceriam entre o autor e o leitor de um texto a partir da presença dessas marcas de pontuação?

Em função de tudo que pode ser apresentado como resposta para essas duas perguntas, é que se diz que o negrito, assim como, o itálico, o sublinhado, a maiúscula, a divisão silábica, bem como os travessões, os parênteses, o asterisco e os colchetes — estes últimos sequer alencados na abordagem, mas compreendidos, aqui, como de mesma natureza linguística que os outros — são marcas de pontuação que ajudam a construir os sentidos de um texto dentro de uma atmosfera de valores já conhecidos. Isto é, todo leitor proficiente sabe como traduzir os sentidos que tais marcas imprimem ao texto lido, pois esses recursos são marcas que se colocam acima do nível da expressão escrita, revelando comportamentos discursivos objetivamente inferidos a partir do sentido global do texto.

A análise que se faz da forma de apresentação desses recursos no material aponta, mais uma vez, para um distanciamento significativo entre as razões linguísticas para a utilização de tais recursos e as imprecisas indicações de uso oferecidas a estudantes de Língua Portuguesa. Quando se pensa que alunos de 8º ano são apresentados a abordagens tão pobres de fundamentos linguísticos — eles que estão no início de desenvolvimento de um domínio da escrita e da leitura mais autônomo e consciente —, teme-se o resultado final desse processo de aprendizagem. O mais agravante, neste caso específico, são as incongruências entre a forma de conceituar, definir e categorizar os recursos com as estratégias de promover a compreensão de seus usos e aplicabilidades.

Dentro do que, aqui, se chamou de *Post Scriptum*, não se registra nada mais de significativo em relação ao estudo dos sinais de pontuação além do já analisado até agora. A impressão que se tem é que os alunos, depois desses momentos, não manterão mais contato com tais recursos ou que não terão mais dificuldades em utilizá-los em suas práticas de escreventes.

No volume destinado aos alunos do 9º ano, registram-se algumas situações em que se faz um uso muito específico desses recursos que poderiam ter sido trabalhados dentro das abordagens vistas no material. Algumas dessas situações serão apresentadas abaixo como exemplificação da defesa de que a retomada das abordagens desses recursos deve ser entendida como uma necessidade constante do seu processo de ensino-aprendizagem.

Logo no primeiro capítulo da unidade I, na proposta de *Estudo dos textos* que introduzem o capítulo, depara-se com duas situações em que o uso de marcas de pontuação de caráter discursivo são empregadas salientando intenções específicas. A primeira delas

aparece em uma das questões da atividade que reflete sobre o texto que introduz o tópico (cf. imagem 23). No item “b” da quarta questão, pede-se para interpretar a frase: “[as modelos são] as vítimas sacrificiais de um deus sem rosto”. Aqui, os alunos serão expostos a uma situação duplamente sinalizada discursivamente: primeiro pelas aspas, depois pelos colchetes.

4. Releia os dois últimos parágrafos do texto 1. Neles, são apresentadas algumas contradições que envolvem o mundo da moda.
- Quais são essas contradições?
  - A respeito da frase “[as modelos são] as vítimas sacrificiais de um deus sem rosto”, do filósofo Giorgio Agamben, interprete: O que ou quem pode ser “o deus sem rosto”?
5. De acordo com o texto 2, os cirurgiões plásticos brasileiros vêm observando nos últimos anos uma mudança relativa à realização de cirurgias plásticas em adolescentes.
- Qual é a novidade?
  - Como era antes?

#### **Não à anorexia e à bulimia!**

Na Internet, existem *blogs* que defendem a anorexia e a bulimia como estilo de vida. Em contraposição a eles, têm surgido nos Estados Unidos várias iniciativas com a finalidade de desfazer a ilusão de que só as magras são felizes. A principal delas é o Body Project, que reúne mais de 1 000 adolescentes. Seus participantes realizam ações como colocar em livros de dieta e revistas de moda, nas livrarias, bilhetes com a mensagem “Ame seu corpo como ele é”; escrever mensagens positivas no espelho de banheiros de escolas; enviar cartas de protesto para fabricantes de bonecas excessivamente magras.

#### **Imagem 23**

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

No caso das aspas, dois aspectos favorecerão sua compreensão: a) são marcas bastante comuns nas atividades de leitura e escrita de alunos de Língua Portuguesa, de modo que é frequente atribuir-lhes a indicação de uma citação (o caso em questão) e b) são marcas estudadas em um dos capítulos do livro destinado ao 8º ano (analisado acima) que tratou, sistematicamente, dos sinais de pontuação.

No caso dos colchetes que aparecem intercalando a expressão “[as modelos são]”, embora ocupe posição de destaque na frase e seja notória sua interferência no aspecto discursivos do enunciado, não há em todo material analisado registro de qualquer tipo de referência ao papel ou às funções que tais recursos podem desempenhar num texto convencional (não é o que acontece com as expressões matemáticas em que seu uso e suas funções são frequentes, por isso seus significados bastante conhecidos).

Como tal marca de pontuação surge no exercício como um recurso de escrita utilizado pelo autor da pergunta — diferentemente de ser tomado como objeto de reflexão —, é possível que considerações sobre sua natureza linguística e suas funções e seus usos específicos passem despercebidos, ou sejam ignorados na aplicação e correção da atividade, uma vez que não é frequente. De outro modo, o professor, durante a aplicação da

atividade, pode apontar para os alunos os sentidos do recurso na questão, salientando a interferência de quem reproduz a citação, apresentando os colchetes como marca de interpolação: quando se insere em uma citação algo que não foi dito explicitamente, mas que pelo conhecimento compartilhado, ou pelas referências tomadas se pode e se quer explicitar.

Nessa mesma atividade, na questão 7 item “c” (cf. imagem 24), faz-se uso dos travessões como recurso de intercalação de expressão. Neste caso, o uso deste recurso de pontuação, em nenhuma hipótese, justificar-se-ia por qualquer umas das orientações dadas sobre ele na proposta de estudo apresentada no capítulo do volume anterior, em que se abordou sistematicamente suas definições e suas funções.

7. Embora foquem assuntos diferentes, os dois textos têm aspectos em comum. Para concluir o estudo, indique entre os itens a seguir aquele que apresenta uma afirmação falsa a respeito dos textos.
- Tanto o texto 1 quanto o texto 2 tratam da existência de padrões estéticos de beleza e da pressão que eles exercem sobre os adolescentes.
  - Enquanto o texto 1 só mostra preocupação com o problema das modelos profissionais, o texto 2 discute o padrão de beleza das adolescentes em geral.
  - O texto 1 aponta o risco que o padrão estético das modelos — amplamente divulgado pela mídia — representa para os adolescentes brasileiros. O texto 2 mostra como as adolescentes são suscetíveis a padrões de beleza difundidos pela mídia, a ponto de correr riscos para se adequar a eles.

15

#### Imagem 24

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Na situação apresentada, os travessões estão longe de sinalizarem a introdução de um discurso direto (primeira justificativa dada); nem se esclarecem a partir da ideia de que são empregados “para isolar palavras ou frases num contexto” (cf. imagem 25).

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

“— Não. Ou são!”

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

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

#### Lembre-se

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

— Você gostou da crônica?  
— Muito!

Também é empregado para isolar palavras ou frases num contexto:

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

As **reticências** podem indicar interrupção na fala e, conseqüentemente, a suspensão de sua melodia. Também podem sugerir alegria, ironia, silêncio, dúvida, ameaça, surpresa, etc.:

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

#### Imagem 25

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

Se se tomar como referência apenas o que está colocado no capítulo que fez o estudo, faltarão aos alunos — quiçá ao professor, não — a compreensão de que, neste caso, as travessões aparecem para marcar a mudança de postura discursiva em que o autor (rompendo inclusive a estrutura sintagmática da frase) abandona rapidamente aquilo que estava dizendo para apresentar algo de outra ordem discursiva (um comentário), retomando, em seguida, o que havia iniciado.

Diante da especificidade de usos dessas marcas de pontuação, lamenta-se que a riqueza linguística (sintática, pragmática, discursiva e enunciativa) desses fenômenos podem não serem abordadas, ao longo de todo o Ensino Fundamental II, simplesmente pela ausência de uma concepção linguística mais reflexiva (para perceber a especificidade dos usos) em torno da natureza e das funções linguísticas destes recursos. Isso porque, em todos os momentos em que se propôs um estudo mais sistemático dos sinais de pontuação, apenas se reproduziu conceitos e conteúdos engessados por uma tradição gramatical prescritiva. Embora se reconheça que nas propostas de atividades a compreensão e o reconhecimento de aspectos discursivos e enunciativos sejam bastante exploradas.

Outro momento do volume destinado ao 9º ano que merece ser considerado aqui, aparece numa proposta de atividade (cf. imagem 26) no capítulo 3 da mesma unidade I em que se registra um tangenciamento do papel das marcas de pontuação na construção dos sentidos de um texto.

1. No enunciado principal do anúncio, há duas orações, sendo uma delas adjetiva. Identifique-a e classifique-a.
2. Imagine que a oração adjetiva estivesse entre vírgulas.
  - a) Que mudança de sentido essa pontuação provocaria em relação à expressão **todo mundo**?
  - b) Esse novo sentido seria coerente com a realidade, isto é, com o número de pessoas que voam? Por quê?

**Imagem 26**

(CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Português-linguagens. Ensino fundamental II. São Paulo: Saraiva, 2012).

A questão 2 da atividade solicita que se analise o papel da presença e da ausência de vírgulas, intercalando a oração adjetiva, no enunciado: “Nem todo mundo que voa precisa dormir em posição desconfortável”. Espera-se que as respostas e reflexões possam levar as seguintes conclusões:

- 1) “Nem todo mundo, que voa, precisa dormir em posição desconfortável”

Nesta primeira possibilidade, a presença das vírgulas deve conduzir à compreensão de que todo mundo voa, uma vez que a expressão intercalada apontará uma generalização — indicando que o determinante (a oração adjetiva explicativa) explicita uma característica naturalmente presente ou esperada na expressão especificada: “todo mundo”.

2) “Nem todo mundo que voa precisa dormir em posição desconfortável”

Na segunda possibilidade (que corresponde à escrita original como aparece no texto da propaganda), a ausência das vírgulas deve ser traduzida como um comportamento especificador, que sintaticamente se classifica como uma oração adjetiva restritiva — indicando que nem todo mundo viaja, ou que o anúncio é feito especificamente para aquelas pessoas que viajam.

Depois de esclarecidos esses aspectos, pode-se entender os propósitos das perguntas que são feitas na questão: a) Que mudança de sentido essa pontuação provocaria em relação à expressão todo mundo? e b) Esse novo sentido seria coerente com a realidade, isto é, com o número de pessoas que voam?

Note-se, aqui, que as funções comunicativas das vírgulas exploradas estão bem distantes daquelas alencadas no capítulo em que a vírgula foi apresentada como recurso sintático e rítmico/melódico. No caso em questão, os efeitos sintáticos e melódicos das vírgulas têm efeito nulo. Sua utilização é motivada, exclusivamente, por aspectos discursivos, que estabelecem uma relação mais específica em relação aos sentidos do enunciado. Seu valor parte do que está expresso no texto e associa-se com conhecimento de mundo compartilhado pelos interlocutores envolvidos no ato comunicativo.

Ao longo de todo o volume destinado ao 9º ano, percebe-se a presença da **utilização** de muitos e variados recursos de pontuação como o negrito, o itálico, os colchetes dentre outros cujos sentidos vão além de uma sinalização da organização sintática, ou da indicação de aspectos rítmico-melódicos do processo de leitura. Infelizmente, como está frisado, eles aparecem sendo utilizados, não sendo analisados, isto é, não como objeto de reflexão e de aprendizagem.

As investigações e as análises desenvolvidas neste trabalho revelaram a necessidade de uma abordagem de aprendizagem desses recursos que fosse mais significativa e que proporcionasse sua adequada e consciente utilização. Considerando que as marcas de pontuação promovem a organização da estrutura textual e manifestam intenções discursivas nem sempre explicitadas no aspectos mais imediatos do texto, sente-

se a necessidade de se propor um tratamento dos sinais/marcas de pontuação que aborde todos esses aspectos.

Assim, sugere-se uma forma de abordagem por categorização que os organize quanto às suas funções sintáticas e quanto aos seus papéis discursivos/enunciativos. Apesar de envolver as noções em torno do uso discursivo de tais recursos, a proposta é bastante simples uma vez que parte do princípio que distingue a natureza linguística dos sinais e respeita suas funções comunicativas. Assim, seria possível considerar a seguinte categorização:

### Sinais de pontuação — Proposta resultante

Sinais de Pontuação		Marcas Discursivas
Sinais Sintáticos	Sinais Discursivos	
a) Ponto (.)	a) Aspas (“ ”)	1 Negrito
b) Vírgula (,)	b) Travessões — —	2 Sublinhado
c) Ponto e vírgula (;)	c) Parênteses ( )	3 Itálico
d) Dois-pontos (:)	d) Colchetes [ ]	4 Maiúscula
e) Reticências (...)	e) Vírgula (,)	5 Maiúscula Contínua
f) Interrogação (?)		6 Divisão Silábica
g) Exclamação (!)		

A categorização apresentada no quadro acima pode ajudar a promover uma compreensão mais significativa das funções dos sinais de pontuação utilizados num texto, pois leva em consideração sua natureza linguística e suas funções comunicativas. Parece razoável que não se atribua ao negrito, ao itálico, ao sublinhado etc., os mesmo valores que se atribui ao ponto, à vírgula, aos dois-pontos etc.

A proposta de organização apresentada aqui leva em consideração que os grupos de sinais, que se distinguem entre si, compartilham a mesma natureza, isto é, pertencem à mesma espécie: a) sintáticos, cuja função é a organização da estrutura textual no nível da frase, do período ou do parágrafo; b) discursivos, que se caracterizam por indicar intencionalidades que não estão expressos no texto.

A vírgula seria, de acordo com essa proposta, o único sinal que transitaria entre as duas categorias, podendo funcionar como marca sintática quando sua presença ou ausência interfere na estrutura sintática e/ou significativa das frases e períodos; ou funcionando também como sinal discursivo, quando sua presença ou ausência não perturba a estrutura sintática do segmento textual, mas interfere nos sentidos dos enunciados.

Poder-se-ia considerar outras variantes para a organização de uma proposta de categorização dos sinais de pontuação, mas a que se apresenta aqui é considerada adequada para o segmento escolar cujo material foi analisado neste trabalho: Ensino Fundamental II.

As virtudes dessa forma de apresentação está no fato de que ela não explora aspectos muito abstratos típicos de abordagens e definições linguísticas; além disso, ela respeita os traços distintivos e os unificadores desses grupos de sinais, que são facilmente perceptíveis no trato com o texto escrito — o que foi demonstrado nas análises feitas aqui.

Por fim, a razoabilidade dessa pequena proposta fundamenta-se no fato de ela ter surgido da prática do ensino de Língua Portuguesa do professor-pesquisador responsável por essas análises. Os alunos, como usuários da modalidade escrita, sempre que apresentados a ela, enxergam sentido nas distinções da categorização que propõe reunir os sinais de pontuação conforme suas funções comunicativas e seu papel sintático.

Para esta pesquisa, essas relações de sentido foram observadas especificamente no comportamento dos alunos do Ensino Fundamental II, mas esses traços distintivos e unificadores poderão ser avaliados a partir da exposição a alunos de outros níveis de escolaridades, inclusive a alunos dos cursos de graduação. O que se quer dizer com isso é que as dificuldades em torno do tema perpassam toda a formação escolar de estudantes de Língua Portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios do ensino de LP são enormes, constantes, múltiplos e renovam-se sempre como a própria natureza da língua. O estudo realizado nessa pesquisa sobre os sinais de pontuação a partir da análise do material didático adotado no Ensino Fundamental II da Escola Municipal Silvestre Pericles mostrou bem essa realidade.

Os desafios começaram com a impressão de que o tema parecia “lugar comum” e já bastante discutido quer numa abordagem mais gramatical (normativa), quer em um tratamento mais linguístico. A natureza e as funções dos recursos de pontuação pareciam suficientemente esclarecidos, indicando que não se teria muito a acrescentar às questões envolvendo o ensino-aprendizagem desses recursos de escrita no ensino fundamental. No entanto, como o interesse pelo tema nasceu das práticas de sala de aula, sabia-se que havia muito a ser refletido, revisto e esclarecido em torno do tema.

Ao longo das leituras em busca de posicionamentos teóricos que ajudassem na orientação das análises e na compreensão das questões levantadas no início da investigação, encontraram-se tantas imprecisões quanto lacunas no que diz respeito à natureza linguística e às funções desempenhadas por tais recursos tão particulares da expressão escrita.

O registro de informações (conceitos, categorizações e classificações) difusas — não necessariamente contraditórias — foi sendo filtrado para se encontrar um liame em que se pudesse “garimpar” traços comuns subjacentes e identificadores de um princípio linguístico<sup>39</sup>. Dentro dessa perspectiva, o principal problema verificado foi que, em geral, todas as vezes que se abordava o tema, apontava-se para aspectos acidentais como se fossem a natureza do recurso: confundindo-se os efeitos prosódicos que eles imprimem ao processo de leitura como sendo as razões de seu uso que, por sua vez, são de ordem sintática e/ou discursiva/enunciativa.

Chegando-se aqui, ao final da investigação, o resultado das leituras e das análises apontam para a necessidade de se compreender a natureza linguística desses recursos a partir de suas funções sintáticas e discursivas. Julga-se igualmente necessário também uma orientação metodológica que trate adequadamente os efeitos prosódicos que tais recursos imprimem ao processo de leitura em voz alta.

---

<sup>39</sup> Princípio — significa a parte de uma coisa a partir da qual se pode empreender o primeiro movimento (ARISTÓTELES, 2012, p. 131)

Diante desses resultados atingidos pela pesquisa, ousa-se fazer uma pequena proposta de tratamento dos sinais de pontuação que pode ajudar no processo de aprendizagem e viabilizar abordagens de ensino que tratem de forma coerente as razões de uso e os papéis linguísticos desses recursos na organização da estrutura textual e na elaboração discursiva dos seus sentidos.

Acredita-se que a categorização apresentada aqui, embora tenha nascido a partir das análises de material didático destinado ao Ensino Fundamental II, pode servir como orientação para o trabalho com esses recursos de escrita em todos os níveis de escolaridade. Acredita-se, inclusive, que tal proposta possa ser de grande utilidade também até para alunos dos cursos de graduação que sentem muitas dificuldades quando precisam utilizar sinais como travessões e parênteses, pois não têm consciência de seu poder de intervir nos aspectos pragmáticos daquilo que se quer registrar sem, necessariamente, precisar expressar verbalmente.

Tem-se consciência que muitas outras questões em torno do tema poderiam ter sido levantadas, no entanto, para os objetivos estabelecidos pela pesquisa, acredita-se que os resultados esclarecem as questões propostas que, por meio das análises realizadas e por meio dos levantamentos teóricos, foram respondidas. Quando se pensa nos problemas vivenciados em sala de aula que suscitaram o interesse por este tema, registra-se uma satisfação, pois o resultado final esclarece bastante muitos dos problemas levantados no início dos trabalhos.

Espera-se que qualquer professor de LP que possa ter acesso ao conteúdo das análises e das discussões apresentadas nesta pesquisa enxergue as poucas, mas pertinentes contribuições que a investigação oferece para a melhor compreensão em torno dos usos, da aplicabilidade e das funções linguísticas dos sinais de pontuação na expressão escrita.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. **A especificidade do escrito é de ordem linguística o discursiva?** In: CATACH, Nina (Org.). Para uma teoria da língua escrita. São Paulo: Ática, 2006.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 1994.
- AMORIM, Luiz G. Duarte. **Reflexões para uma filosofia da pontuação**. Maceió: UFAL, 2001. 100 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2001.
- ARISTÓTELES. **Da Alma** (De Anima). Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Metafísica** (Obras Completas). Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLICHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- BARBIER, Frédéric. **História do livro**. Trad. Valdir Heitor Barzotto. São Paulo: Paulistana, 2008.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Matemática**. Brasília: MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de língua portuguesa**. MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <[http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro\\_didatico.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html)>. Acesso em: 12 out. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2011: língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2010.
- CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CARLOS, Míoto; SILVA, Maria C.F; LOPES, Ruth. **Manual de sintaxe**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CATACH, Nina. **La punctuation: histoire et systeme** (que sais-je). 2ª ed. Paris: Universitaires de France, 1994.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens 6º ano**. 7ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens 7º ano**. 7ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens 8º ano**. 7ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens 9º ano**. 7ª. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

CHACON, L. **Ritmo da Escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, C. & CINTRA, L. F. L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994 e 2008.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Trad. Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

COUTINHO, Solange G.; FREIRE, Verônica E. C. **Design para Educação**: uma avaliação do uso da imagem nos livros infantis de língua portuguesa. Salvador: UNIFACS, 2006.

DAHLET, Véronique. **As (man)obras da pontuação**: usos e significações. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DESBORDES, Françoise. **Concepções sobre a escrita na roma antiga**. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas).

\_\_\_\_\_. **A pretensa confusão entre o escrito e o oral nas teorias da Antiguidade**. In: CATACH, N. (Org.) Para uma teoria da Língua Escrita. Trad. de Fulvia M. L. Moretto e Guacira Marcondes Machado. São Paulo: Editora Ática, 2006.

**Dicionário de Latim-Português**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FÁVERO, L. Lopes; ANDRADE, M. Lucia. Oliveira; AQUINO, Z. G. Oliveira de. **Oralidade e escrita** – perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

FLORES, V. do Nascimento et al. **Enunciação e gramática**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FREGONEZI, D. **Livro didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão?** In: LEFFA, V. (Org.). Tela 2 (Textos em Linguística Aplicada). CD-rom. Pelotas: Educat, 2003.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GODOY, Arilda S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In Revista de Administração de Empresas, v. 35 n.2 Mar/Abril 1995<sup>a</sup>, p.57-63.

HOUAISS, Antônio. **Elementos de bibliografia**. São Paulo: HUCITEC, 1983.

LAJOLO, Marisa. **Em aberto: livro didático e a qualidade de ensino**. Brasília: SEDIAI, 1996.

LIMA, C. H da R. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 22<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1992.

MARCHADO FILHO, A. Venâncio Lopes. **A pontuação em manuscritos medievais portugueses**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTIN, Robert. **O escrito como espaço de convenções**. In: CATACH, Nina (Org.). Para uma teoria da língua escrita. São Paulo: Ática, 2006. (coleção múltiplas escritas).

MARTINET, André. **Elementos de Linguística Geral**. 3<sup>a</sup> ed. Trad. Jorge Morais-Barbosa. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1970.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RANGEL, E. **Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado**. In: DIONISIO, A. P. (Org.) O livro didático de Português. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RIBEIRO, João. **Grammatica Portugueza – Curso Superior**. 20<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1923.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 21<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem**. Brasília: INEP, 1996.

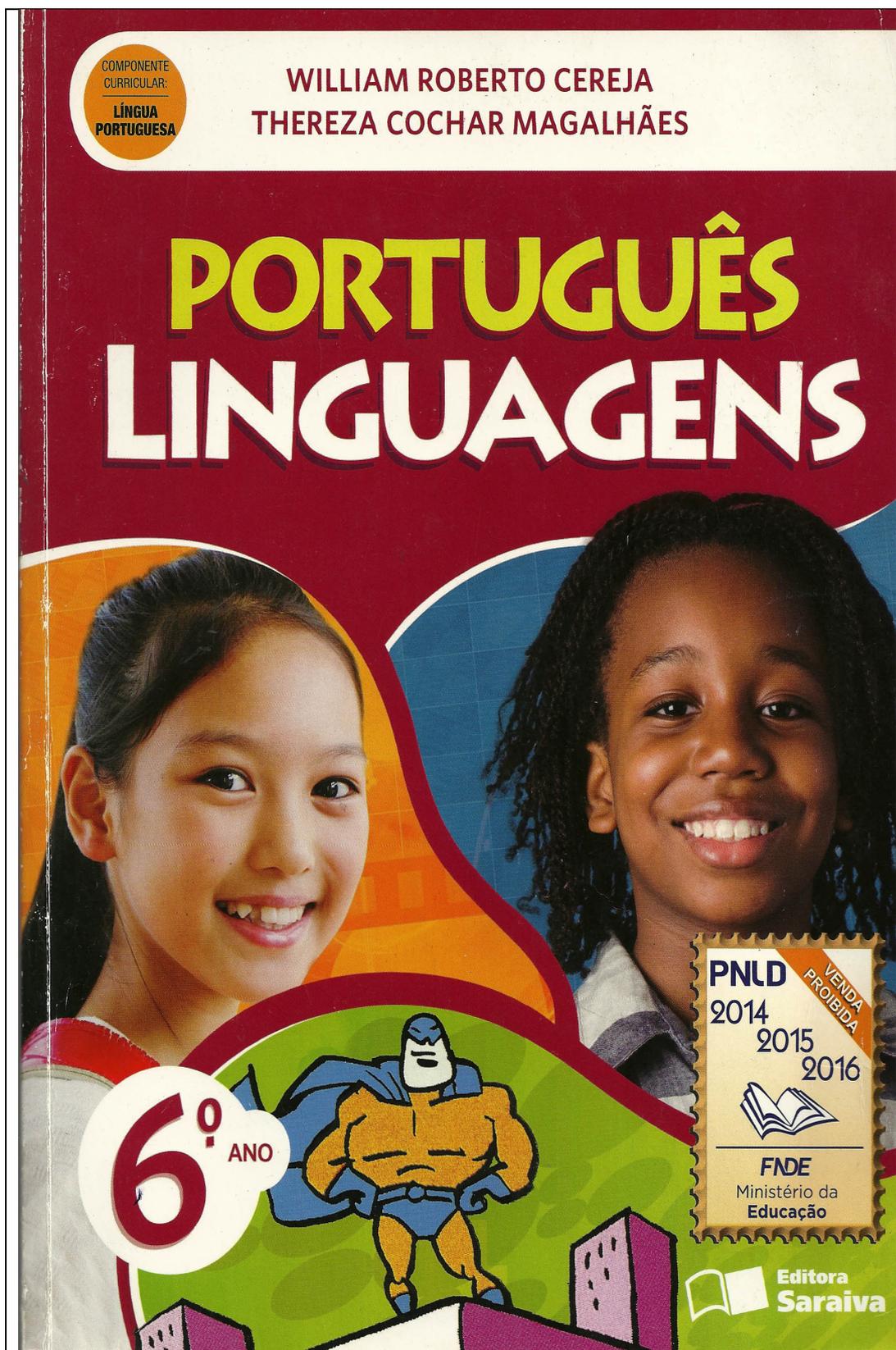
SOARES M. B. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na Cibercultura. Educação e Sociedade: Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 12 out. 2015.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. e adap. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2008.

VILLELA, Ana M. Nápoles. **Qual o papel da pontuação na representação escrita da língua?** Belo Horizonte: PUCMINAS, 2005.

**ANEXOS**

CAPA DO LIVRO DESTINADO AO 6º ANO



CAPA DO LIVRO DESTINADO AO 7º ANO



CAPA DO LIVRO DESTINADO AO 8º ANO



CAPA DO LIVRO DESTINADO AO 9º ANO

