



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

AURILENE ANDRADE LEAL

***SISTEMA DE PONTUAÇÃO NO TEXTO NARRATIVO: UMA PROPOSTA DE
REFLEXÃO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL***

FORTALEZA – CEARÁ

2021

AURILENE ANDRADE LEAL

SISTEMA DE PONTUAÇÃO NO TEXTO NARRATIVO: UMA PROPOSTA DE
REFLEXÃO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional, no Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helenice Araújo Costa.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Leal, Aurilene Andrade.

Sistema de pontuação no texto narrativo: uma proposta de reflexão para o 6º ano do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Aurilene Andrade Leal. - 2021.

128 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria Helenice Araújo Costa..

1. Pontuação. Complexidade. Cognição situada. Aprendizagem. . I. Título.

AURILENE ANDRADE LEAL

SISTEMA DE PONTUAÇÃO NO TEXTO NARRATIVO: UMA PROPOSTA DE
REFLEXÃO PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. no Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovado em: 27 de abril de 2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Maria Helenice Araújo Costa (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof.^a Dr.^a Maria Ednilza Oliveira Moreira
Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a Dr.^a Andrezza Alves Queiroz
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Dedico este trabalho, especialmente, à minha família: Iran, meu esposo, pelo incentivo nos momentos em que duvidei; a Ylanna, minha filha, por ter tirado tempo para mostrar amor e cuidado comigo; a Hygor, meu filho, que mediu as consequências das traquinagens juvenis para contribuir com seu apoio emocional.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Jeová, a quem procuro colocar minha dedicação em primeiro lugar, pois é a fonte de tudo que é bom e necessário para minha vida.

À minha mãe e a meus irmãos, que nem entendem muito as coisas todas que descobri nos livros.

À minha amiga Letícia e sua família, pela confiança e o carinho com que me acolheram.

Ao Alexandre, meu companheiro de estudos específicos e um amigo carinhoso para a vida inteira.

À Eliane, Maurício, Karolina, Keldma, aos quais me dirigi tantas vezes em busca de orientação e de palavras que me dessem segurança.

Ao Gisleno, meu querido amigo, por dividir comigo até o carinho de sua mãe.

À Socorro, a menina de sua família, com quem troquei confidencialidades e tantas outras experiências.

À Pauline, Sharon, Aurinha, Davi, Sâmua, dos quais tive todo apoio e pude também sentir o carinho de boa amizade.

À diretora de minha escola, professora Ivanete, e as coordenadoras Luciana e Marisa, pela credibilidade a mim dispensada.

Aos meus amigos da Semed – Buriti dos Lopes, especialmente Fátima, Jeane e minha queridíssima Gilse.

Aos meus irmãos Natan e Amparo, que contribuíram com apoio, carinho e uma amizade valiosa, além dos muitos cafés e das boas risadas.

A todos os professores do curso que tanto incentivaram esta caminhada.

Ao meu querido amigo Francisco Machado por sua contribuição de valor inestimável!

À minha orientadora Helenice – grandiosa não só pelos títulos que carrega, mas, especialmente, pela grandeza de ser humano que é.

À CAPES pela bolsa concedida que em muito contribuiu para manutenção dos recursos didáticos necessários.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Paulo Freire)

RESUMO

Neste trabalho, realizamos reflexões sobre a aprendizagem do sistema de pontuação. Assumindo como pressupostos teóricos centrais a abordagem sociocognitivista de linguagem (MONDADA e DUBOIS, 2003; MARCUSCHI, 2007), a perspectiva da aprendizagem como cognição situada (COSTA, 2010), as contribuições de Maturana para a educação (PELLANDA, 2009) e a complexidade do conhecimento e da aprendizagem (MORIN, 2001; DEMO, 2002), temos como objetivo geral discutir a influência do conhecimento construído de forma situada sobre o emprego de sinais de pontuação na produção de textos narrativos. Adotamos como método a pesquisa-ação e desenvolvemos a experiência com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Parnaíba-PI. Devido à situação de pandemia, os participantes foram organizados em dois grupos: um na modalidade remota (via WhatsApp) e outro no âmbito escolar. Nos dois grupos, salvo as adaptações necessárias, foram usados os mesmos recursos didáticos e estratégias metodológicas. As oficinas foram realizadas no quarto bimestre letivo de 2020. Para a geração de dados, desenvolvemos a atividade diagnóstica de conhecimento inicial, a atividade de verificação final da aprendizagem e entrevistas coletivas após cada uma dessas atividades. Os resultados foram discutidos em função dos seguintes critérios de análise: competência textual – domínio da estrutura/forma do texto narrativo; domínio do código e estruturas linguísticas; e capacidade de empregar convencionalmente os sinais de pontuação estudados. mesmo havendo desigualdade de níveis de aprendizagem, os resultados finais sugerem significativos avanços dos alunos participantes, quanto à compreensão do sistema de pontuação em textos narrativos, em comparação aos conhecimentos apresentados por eles na atividade diagnóstica de conhecimento inicial. Entendemos que essas conquistas podem ser atribuídas a um conjunto de fatores, dos quais destacamos os seguintes: a forma como o tema foi apresentado; as reflexões que apontaram a função do sistema de pontuação nas construções sintáticas e suas especificidades semânticas; a parceria dos participantes no planejamento das oficinas; as interações deles nas discussões; e o entendimento desse aporte que reverbera o aprendizado individual e coletivo.

Palavras-chave: Pontuação. Complexidade. Cognição situada. Aprendizagem.

ABSTRACT

In this work, we reflect on the learning of the punctuation system. Taking as central theoretical assumptions the sociocognitive approach to language (MONDADA and Dubois, 2003; MARCUSCHI, 2007), the perspective of learning as situated cognition (COSTA 2010), the contributions of Maturana to education (PELLANDA, 2009) and the complexity of knowledge and learning (MORIN, 2001; DEMO, 2002), we have as a general objective to discuss the influence of knowledge built in a situated way on the use of punctuation marks in the writing of narrative texts. We used as a method the action research and developed the experience with students of the sixth grade of Elementary School of a public school in the city of Parnaíba, Piauí state. Due to the pandemic situation, the participants were organized into two groups: one in the remote modality (via WhatsApp) and the other one in the school environment. In both groups, except for the necessary adaptations, the same teaching resources and methodological strategies were used. The workshops were carried out in the fourth two-month period of 2020. To generate data, we developed the Diagnostic Activity of Initial Knowledge, the Diagnostic Activity of Final Knowledge and collective interviews, conducted after each of these activities. The results were discussed based on the following analysis criteria: Textual competence - mastery of the structure/form of the narrative text; Mastery of the code and linguistic structures and Ability to use conventionally the punctuation marks studied. Even though there is inequality of learning levels, the final results suggest significant advances of the participating students regarding the understanding of the punctuation system in narrative texts, in comparison to the knowledge presented by them in the diagnostic activity of initial knowledge. We consider that these achievements can be ascribed to a set of factors, from which we highlight: the way the theme was presented; the reflections that indicated the function of the punctuation system in syntactic structures and their semantic specificities; the participants' partnership in the planning of the workshops; their interactions in the discussions and the understanding of this contribution that reverberates both individual and collective learning.

Keywords: Punctuation. Complexity. Situated cognition. Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Blocos temáticos das oficinas	67
Quadro 2 –	Dados da Atividade Diagnóstica de Conhecimento	
	inicial.....	71
Quadro 3 –	Informativo de função da pontuação.....	84
Quadro 4 –	Pontuação do texto narrativo.....	97
Quadro 5 –	Dados da Atividade de Verificação Final da	
	Aprendizagem.....	117
Figura 1 –	Texto de anúncio para ilustrar uso pontuação.....	31

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1	Sistema de pontuação e ensino.....	18
2.2	Pontuação e o processo de produção textual	23
2.3	Pontuação – em recursos didáticos.....	27
2.3.1	Abordagens em gramáticas.....	28
2.3.2	Abordagens em sites.....	32
2.3.3	Abordagens em manuais didáticos com orientação ao professor.....	34
2.4	Conhecimento e aprendizagem complexa.....	49
2.4.1	Perspectiva sociocognitivista de linguagem.....	50
2.4.2	As contribuições de Maturana para os estudos linguísticos.....	54
2.4.3	A não linearidade do conhecimento e da aprendizagem.....	57
3	METODOLOGIA.....	60
3.1	Tipo da pesquisa.....	60
3.2	Contexto e participantes da pesquisa.....	61
3.3	Procedimentos.....	63
3.3.1	Atividade diagnóstica de conhecimento inicial e entrevista.....	64
3.3.2	Oficina de interações construtivas.....	65
3.3.3	Atividade de verificação final da aprendizagem e entrevista.....	67
3.4	Recursos.....	67
3.5	Corpus.....	68
3.6	Crítérios de análise.....	68
4	ANÁLISE DE DADOS.....	70
4.1	Fase 1 - As revelações do primeiro encontro.....	71
4.2	Fase 2 - As oficinas de interações construtivas.....	74
4.3	Fase 3 - Os resultados.....	106
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
	REFERÊNCIAS	120
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	124
	ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES	
	(PARTICIPANTES ADOLESCENTES).....	127

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS.....	128
---	------------

1 INTRODUÇÃO

O sistema de pontuação, um conjunto de recursos gráficos diretamente ligados à língua escrita, objetiva contribuir para a construção de sentido do texto e, assim, permitir maior aproximação entre a intenção de quem produz e a percepção de quem lê.

Aos alunos os sinais de pontuação são apresentados nos anos iniciais do ensino fundamental, o que talvez justifique por que o assunto é considerado fácil no processo ensino-aprendizagem por alguns professores e alunos nos anos finais. Todavia, observamos que alguns professores, ao se referirem à falta de habilidade leitora de seus alunos, afirmam que estes, ao lerem - individual ou coletivamente - em sala de aula, “engolem” os sinais de pontuação, “leem como se fosse um amontoado de palavras e, por isso, não compreendem nada”. Ao se referirem à escrita, dizem que alguns alunos empregam sinais de pontuação porque sabem que um texto tem de apresentar qualquer pontuação, outros empregam apenas o ponto final no final do texto, e há aqueles que nem usam pontuação.

Assim, embora o assunto é relevante, apresentado desde os anos iniciais e considerado de fácil aprendizagem, levantamos as seguintes questões: Por que muitos alunos não percebem os sinais de pontuação quando leem? Por que os alunos se equivocam no uso dessa pontuação, ou a desconsideram quando em suas produções mesmo nos anos em que se espera que já tenham domínio quanto ao uso desses recursos?

No intuito de entendermos essas questões, analisamos o assunto em pesquisas a respeito da aprendizagem do sistema de pontuação e também sobre sua abordagem em livros didáticos, e recorremos também a diálogos sobre leitura e produção de texto em sala de aula com professores de diferentes componentes curriculares da unidade escolar onde foi realizada a pesquisa.

Sobre a aprendizagem do sistema de pontuação, consideramos as seguintes pesquisas, as quais organizamos em ordem cronológica para observarmos, além dos porquês para nossas questões de pesquisa, se houve mudanças em relação ao tratamento dado ao assunto no decorrer do tempo e se, de alguma forma, tendo havido mudanças, se essas impactaram o ensino de pontuação nos anos do Ensino Fundamental.

Rocha (1997), ao falar sobre os desafios de compreender e ensinar o

sistema de pontuação, atribui as dificuldades ao fato de os sinais de pontuação terem surgido tardiamente e, durante sua evolução histórica, não ter havido concordância em relação a suas funções (semântica ou prosódica?) no texto.

Mais tarde, Silva e Brandão (2005) enfatizam a importância da pesquisa para os professores dos anos iniciais. Para as autoras, faz-se necessário buscar estratégias didáticas que promovam a aprendizagem dos sinais de pontuação sem alguns vícios conceituais, que somente atrapalham a compreensão, como aqueles vinculados ao ritmo da fala e os que abordam frases isoladas. Ao contrário, deve ser caracterizado como um dos recursos gráficos para o estabelecimento da coesão e da coerência do texto. Elas reforçam essa ideia, ainda, citando Corrêa (1994), quando se refere ao duplo engano no ensino de pontuação: do aluno, por querer transpor as marcas de fala para a escrita, e do professor, que parece tratar a pontuação como recurso auxiliar da fala.” (SILVA; BRANDÃO, 2005. p.125).

Segundo entendimento das autoras, a pontuação deve primeiro ser perceptível para as crianças, seja no que elas leem, seja no que elas escrevem, cabendo então ao professor criar situações didáticas para que os alunos a percebam e passem a empregá-la em suas produções. Considerando esses princípios, propõem atividades sobre pontuação a serem executadas por crianças da 3ª série (4º ano) que, ao serem analisadas, evidenciaram um desempenho significativo na aprendizagem aferido pela comparação entre o pré-teste e o pós-teste.

Do mesmo ano, Prestes (2005) destaca a importância da pontuação na expressão do pensamento do escritor e como esse recurso orienta o leitor. Faz isso por enfatizar as contribuições de teóricos nos registros da evolução da pontuação e de como a imprensa e o tratamento informatizado de textos contribuíram para a universalização do sistema de pontuação. Evidencia ainda o ponto de vista de autores sobre essas mudanças, dentre esses, Chacon (1998, p. 138), para quem as evoluções são reveladoras do “caráter semiótico da escrita”; Costa (1994, p. 20), com sua advertência para a não-unilateralidade das alterações das regras de uso, dadas as possibilidades frasais que a pontuação oferece; Allen (2002), que diz: “A pontuação tem um único objetivo e prático propósito: tornar a leitura clara e fácil de entender.”

Anos mais tarde, em outro estudo, Rocha (2012) tece considerações sobre as concepções infantis acerca do sistema de pontuar no período dos primeiros três anos iniciais do ensino fundamental com base em três tarefas de revisão de texto que foram produzidos por outras crianças de mesma faixa etária e de mesmo nível de

escolaridade. Como estratégia para realização da atividade, o pesquisador pediu ajuda às crianças na correção de textos para um livro de histórias infantis, ocasião em que estas foram entrevistadas. Das respostas a essa entrevista, pode-se perceber que, quanto à percepção da pontuação na revisão de texto, é pouco visível para as crianças menores e evolui, progressivamente, com o avanço idade/série.

De acordo com os dados das pesquisas sobre sistema de pontuação levantados até aqui, verificamos que não há muitas pesquisas sobre o ensino dos sinais de pontuação e que, dentre essas, a maioria faz abordagens e reflexões sobre o ensino de pontuação concentradas nos anos iniciais de escolarização. Essas pesquisas em geral apontam que alguns problemas relacionados à aprendizagem do sistema de pontuação observados nos anos iniciais – o não uso e a falta de percepção dos sinais de pontuação no texto, por exemplo – são recorrentes nos anos finais. Vimos então uma lacuna para novas pesquisas sobre o tema tendo como protagonistas os alunos dos anos finais com dificuldades que são comuns nessa etapa no que diz respeito ao sistema de pontuação. Nessa perspectiva, desenvolvemos essa pesquisa dialogando com esse público.

Nos livros didáticos do ensino fundamental dos anos iniciais, a abordagem do sistema de pontuação, segundo Silva e Silva (2018), demonstra, até certo ponto, regularidade quanto à apresentação dos sinais de pontuação com ênfase naqueles comuns aos textos narrativos. Mesmo que de forma prescritiva, segundo as autoras, é comum virem expostos os seguintes sinais: ponto final, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, travessão, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dentre outros. No entanto, nos livros dos anos finais, o assunto é apresentado de forma fragmentada. Não há nenhum que apresente todos os sinais, não há consenso quanto à abordagem dos sinais para um determinado ano de ensino, em alguns anos de ensino, tal abordagem nem chega a surgir. Vale salientar, no entanto, que, independentemente de serem apresentados ou não em livros didáticos, os sinais de pontuação fazem parte de um sistema suscitado pelos textos na interação com outros elementos, nos quais ganham status e funções a depender do contexto.

Além disso, sabemos que a presença do sistema de pontuação nos manuais didáticos por si só não garante uma aprendizagem significativa; vai depender da abordagem do livro e da estratégia didática pelo professor na sala de aula. Isso fica evidente ao observarmos os frequentes desvios de percepção e de emprego dos sinais de pontuação nos registros escritos dos alunos dos anos finais e, até mesmo,

do ensino médio, em que já se espera o domínio em relação ao uso desses recursos auxiliares da escrita.

Nos diálogos com professores de componentes curriculares diversos em que discutimos as atividades de leitura e produção de texto na sala de aula, quando se referiam às dificuldades de compreensão do texto, a maioria disse que os alunos não gostam de ler em grande parte, e “não reparam a pontuação, não fazem pausas”.

Quando falamos sobre a correção dos textos escritos dos alunos, os professores de português disseram apontar “o erro”, e devolver a atividade para o aluno com alguma proposta de análise e/ou revisão, mas que, geralmente, não acompanham esses processos; os professores dos demais componentes curriculares, no comum, ignoram os desvios, desde que eles tenham entendido o que o aluno quis dizer.

O que vimos nas pesquisas observadas, na análise do assunto nos livros didáticos, nos diálogos com professores, não respondeu às nossas indagações, mas forneceu pistas que nos levaram a desenvolver a seguinte hipótese: a questão da não apropriação convencional do sistema de pontuação por alguns alunos dos anos finais do ensino fundamental pode estar diretamente ligada, por um lado, à falta de compreensão do que seja esse sistema; por outro lado, à forma superficial como o tema é tratado, seja nos livros didáticos, seja na própria atuação do professor.

Pelo que expomos até aqui, consideramos uma série de razões que, a nosso ver, justificam a pesquisa que realizamos:

- a) a relevância do conteúdo para o desempenho do aluno em suas produções textuais;
- b) a escassez de pesquisas na busca do que fazer em relação aos alunos dos anos finais do ensino fundamental que não dominaram o sistema de pontuação no período ideal;
- c) o modo como o sistema é explicitado nos manuais didáticos;
- d) o olhar aparentemente descuidado de alguns professores no trato do assunto;
- e) e a necessidade premente de contribuir mais efetivamente para a correção das inadequações de uso desses recursos da escrita, as quais obstam o desenvolvimento da competência leitora/escritora dos discentes.

Frente a tais fatores que evidenciam um espaço, no campo das pesquisas em educação, a ser contemplado por proposta de reflexão sobre aprendizagem do sistema de pontuação nos anos finais, realizamos nossa pesquisa com alunos do 6º ano do ensino fundamental com o objetivo geral de discutir a influência do conhecimento construído de forma situada sobre o emprego de sinais de pontuação na produção de textos narrativos, a fim de que, a partir dali, esses alunos possam, no âmbito do texto escrito, expressarem-se de forma autônoma, conscientes de recursos disponíveis para a expressão de suas intenções, inicialmente, no texto narrativo e, progressivamente, em todos que se apresentarem no decorrer de suas vidas na escola e demais espaços nos quais atuarão. Vale ressaltar que optamos pelo gênero narrativo por ser mais recorrente em livros do sexto ano e por comportar vários sinais de pontuação, dentre os quais os que enfatizamos nesse estudo: ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, aspas, ponto final, ponto e vírgula, vírgula, dois pontos e travessão.

Considerando o caráter construcionista dado à pesquisa, essa é desenvolvida sob uma abordagem sociocognitivista da linguagem. Tal abordagem favorece nosso trabalho tendo em vista que atuamos sob a perspectiva de que ensinar e aprender são ações complexas, que requerem um olhar para além do que o cenário mostra, pois o sujeito a quem queremos alcançar se apresenta na sala de aula com todos os saberes que para lá carrega de suas vivências no mundo.

No que concerne à organização deste trabalho, além deste primeiro capítulo introdutório em que fizemos reflexões acerca de como o sistema de pontuação é encarado por professores e alunos e sobre como se dá a abordagem do tema em pesquisas, e as questões que nos levaram a essa pesquisa, teremos mais três capítulos, seguidos das considerações finais, apêndices e anexos.

No segundo capítulo, trataremos do nosso referencial teórico, dividido em quatro partes: na primeira, falaremos do sistema de pontuação, evidenciando aspectos de sua historicidade que incidem nas dificuldades de aprendê-lo e ensiná-lo; na segunda, sobre seu espaço de realização - a produção textual escrita; na terceira, sobre como as fontes mais comuns de pesquisas discentes e docentes (sites, gramáticas e livros didáticos) abordam o tema e na quarta, discutiremos sobre conhecimento e aprendizagem complexa tendo vista que, para dar conta de uma aprendizagem significativa, o ensino deve acontecer via pensamento complexo. Para tanto, buscamos orientações nas contribuições de Maturana para os estudos

linguísticos e na compreensão da não linearidade do conhecimento e da aprendizagem.

No terceiro capítulo, tratamos da metodologia do nosso estudo, em que detalhamos o tipo e contexto de pesquisa, o perfil dos participantes, os procedimentos realizados ao longo das oficinas, os instrumentos usados para a captação da emergência de dados e os critérios de análise. Ainda nesse capítulo, apresentamos a análise dos dados gerados na Atividade Diagnóstica de Conhecimento Inicial (doravante ADI), da Atividade de Verificação final da aprendizagem (doravante AVF) e das entrevistas coletivas realizadas após a conclusão de cada uma dessas atividades. Para finalizar, discutimos os resultados sob cada um dos critérios de análise adotados: competência textual – domínio da estrutura/forma do texto narrativo, domínio do código e estruturas linguísticas e capacidade de empregar convencionalmente os sinais de pontuação estudados.

Por conseguinte, tecemos nossas considerações finais, retomando nossas questões de pesquisa, e finalizamos com as referências seguidas de anexos, em que trazemos os documentos e termos que autorizam a realização de nossa pesquisa, como o parecer do Comitê de Ética e os Termos de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Trataremos aqui dos estudos que referenciam nossa pesquisa, organizados em três partes: na primeira, falaremos do sistema de pontuação, evidenciando aspectos de sua historicidade que incidem nas dificuldades de aprendê-lo e ensiná-lo; na segunda, sobre seu espaço de realização, a produção textual escrita; na terceira, sobre como as fontes mais comuns de pesquisas discentes e docentes (gramáticas, sites e livro didático) abordam o tema.

2.1 Sistema de pontuação e ensino

O surgimento da pontuação, segundo informa Rocha (1997), foi um acontecimento tardio, marcado por paradoxos ao longo de sua evolução, a qual está intrínseca à trajetória da própria escrita, que era vista como um registro da fala, e as palavras eram escritas sem segmentação, sem espaço e sem pontuação, cabendo ao leitor, na oralização, a responsabilidade de dar conta dessas questões. Sua origem remonta aos textos sagrados que eram recitados e apresentavam-se sob a forma de indicadores para respirar durante a leitura em voz alta.

De acordo com Rocha (1997, p. 2), na Idade Média, o uso da pontuação era orientado principalmente por duas vertentes: “a pontuação com função semântica (respondendo à necessidade de clareza e de lógica), à qual o advento da imprensa atribuiu espaço, a partir dos séculos XVI, e a pontuação com uma função prosódica (atendendo às pausas para respirar)” (ROCHA, 1997, p. 91), de natureza oral, um tanto mais valorizada, pois garantia fluência leitora e deleite a um público que não tinha, na maioria, propriedade de leitura. Essa última concepção é notadamente aceita pelos leitores atuais, mesmo aqueles frequentadores de escola.

Para Rocha (1997, p. 2),

Do ponto de vista histórico, a pontuação não apenas foi uma aquisição tardia, mas uma lenta conquista, em muitos aspectos identificada com a evolução da própria escrita. Assim, buscar suas origens implica necessariamente refletir um pouco sobre a trajetória da escrita.

Neste sentido, a autora traça, em sua pesquisa, o trajeto da escrita e pontuação da antiguidade clássica ao século XX, entendendo que tais informações

possibilitariam a compreensão da “flutuação contemporânea e das lacunas da instrução escolar” (ROCHA, 1997, p. 2). A autora destaca o fato de que inicialmente a escrita era vista como mero registro da fala, sem nenhuma pontuação gráfica, esta sendo empregada na oralidade pelo leitor para que não houvesse desacordos no entendimento do texto; depois, os gregos passaram a usar métodos de pontuação, dentre eles um sistema mais simples de dois termos – *distinctio* (sinal gráfico que separava dois enunciados completos) e o *subdistinctio* (sinal que marcava a divisão dentro de enunciados incompletos). No entanto, esse sistema, aparentemente simples, concorria e problematizava, quanto à real concepção sobre pontuar, com a

utilização de um sistema de pontos aparentemente homogêneo, mas que provocava muitos embaraços (Desbordes, 1990:237). Este sistema, considerado tardio e ensinado pelos gramáticos, consistia no emprego de três pontos com duas funções diferentes: uma semântica (indicar completude maior ou menor dos enunciados) e outra prosódica (pausa para respirar). Havia o ponto no alto, indicando enunciado completo; o ponto em baixo, mostrando que o enunciado estava incompleto e o ponto no meio que correspondia à necessidade fisiológica de respirar (ROCHA, 1997, p. 2).

Possivelmente, foi nesse embate que se iniciou o que Chafe (1987 *apud* ROCHA, 1997, p. 2), chamou de um “debate secular e inconcluso sobre se (ou em qual extensão) a pontuação é de fato determinada pela gramática, ou pela fonologia”, questão que perdurou ao longo dos tempos, pois, de um lado, existe uma perspectiva que observa a pontuação pertencente ao âmbito restrito da escrita e, de outro, os que admitem a função no eixo da oralidade, não somente da escrita.

Rocha (1997) cita, em sua pesquisa, os defensores de ambas as perspectivas: primeiro, os que a consideram estritamente vinculada à escrita:

Nunberg (1990:6), que considera a pontuação de fato como um subsistema linguístico, portanto, a ser encarado como parte do sistema mais amplo da linguagem escrita. [...] Tournier (*apud* PERROT, 1980:67), para quem a pontuação está no âmbito da escrita e não da fala, em razão de seus signos não serem pronunciados. [...] Smith (1982:156) também considera a pontuação exclusivamente no domínio da escrita, servindo apenas para delimitar os significados no texto e representar certas convenções da escrita, necessárias à sua consistência (ROCHA, 1997, p. 8).

Segundo, os que defendem os dois vínculos, ou seja, os que consideram a pontuação relacionada tanto com a gramática como com a fonologia, a saber:

- a) Halliday (1989), para quem, ao se escrever um discurso, a pontuação pode ser interpretada inconscientemente como marcadores de organização sintática ou de marcadores de unidade prosódica. Além disso, a pontuação seria muito mais uma questão de estilo, pois o autor pode escolher os usos a depender de seu objetivo, o que não é surpreendente, tendo em vista que, apesar das diferenças, a linguagem oral e a escrita possuem a mesma gramática;
- b) Catch (1980, p. 22), que vê a inseparabilidade da "sintaxe, pausas, entonação e sentido" mesmo quando analisados separadamente, notando-se a função suprasegmental da pontuação, o que a coloca como fenômeno interdisciplinar;
- c) E Gruaz (1980, p. 8), para quem o assunto poderia ser chamado de "ortotipográfico" – "um terreno de contornos fluidos, que parece limitar-se com os domínios da tipografia, da escritura e da língua" – e a pontuação deveria ser objeto de conhecimento de outras áreas (ROCHA, 1997, p. 7).

Em consonância com essa mesma perspectiva, Serafini (2001, p. 67), que reforça a ideia de ser difícil o ensino dos sinais de pontuação, assevera que a “pontuação tem a função de subdividir o texto de modo a facilitar a sua compreensão.” Ela atribui as dificuldades de empregar corretamente os sinais de pontuação ao fato de que, ao usá-los,

não se deve respeitar apenas as pausas e as mudanças de tom da língua falada, mas também, e em muitos casos, a estrutura da frase. Muitas das dificuldades apontadas pelos estudantes no uso de uma pontuação correta estão relacionadas com a ausência de uma clara concepção da estrutura da frase (SERAFINI, 2001, p. 67-68).

A autora compartilha do mesmo pensamento de Halliday (1989), citado anteriormente, no que se refere às escolhas do escritor, do seu estilo ao pontuar, fato que, para ela, aumenta ainda mais as dificuldades de emprego do “correto uso da pontuação em português” (SERAFINI, 2001, p. 86). Segundo a autora, existe dificuldade também em decorrência do fato de existirem vários estilos:

há quem prefira escrever longos períodos com pontuação variada (vírgula, ponto-e-vírgula, parêntese, travessões), outros escrevem períodos breves

utilizando somente os pontos. Mas há quem use muitas vírgulas, salientando tudo que vem intercalado, outros a utilizam somente quando estritamente necessárias (SERAFINI, 2001, p. 68).

Bechara (2009), sobre o que compreende por pontuação, cita Catrach (1994) quando ela diz que se trata de um

sistema de pontuação 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 todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas. (BECHARA, 2009, p. 604).

Para o autor, o sistema de pontuação está assim imbricado à construção de sentido dos enunciados, subordinado ao interesse (estilo) do escritor e às convenções linguísticas como organizadores a serviço da clareza textual, facilitando a leitura e a compreensão de textos. Nesse sentido, ao falar da relação entre a pontuação e o entendimento do texto, o autor relata que o enunciado é um todo organizado por “princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica”, sedimentados “por unidades melódicas e rítmicas” (BECHARA, 2009, p.605); se tais princípios fossem ignorados na leitura, trariam prejuízos a sua “função comunicativa”. Para ele,

Os sinais de pontuação, que já vêm sendo empregados desde muito tempo, procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica. Por isso, uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto ao desconhecimento dessa solidariedade a que nos referimos (BECHARA, 2009, p. 606).

Persiste uma insuficiência conceitual que contemple os diversos aspectos relacionados à pontuação, sejam sintáticos, semânticos ou prosódicos. Embora não haja consenso entre gramáticos quanto ao uso dos sinais de pontuação, ambos entendem o valor desses na organização e para a compreensão do texto, “no papel de regularizador das hierarquias sintáticas”. (BECHARA, 2009, p. 607).

Diante do exposto, percebemos que, apesar de a pontuação ter sua origem na oralidade e não se poder negar a forte motivação prosódica do sistema de pontuação, mesmo não havendo consenso entre os estudiosos, é fato que as pesquisas mostram a multifuncionalidade do sistema. Cada um se justifica conforme o aspecto que destaca:

- a) Quando destaca a entoação, vemos a relação com a compreensão do texto modulando a leitura para isso. Há, pois, que admitirmos que a vírgula, por exemplo, nem sempre estará a serviço da entoação;
- b) Quando enfatiza o sentido, ser inteligível é o mais importante, como no caso: “*Não! Entrei*”./ “*Não entrei!*” em que a pontuação é que determina o valor semântico da frase;
- c) Quando destacada a sintaxe com suas regras, fica proibida, por exemplo, a separação de sujeito e predicado por qualquer pontuação, mesmo que o sintagma nominal seja longo e haja uma certa pausa durante a leitura, e justifica a separação de orações coordenadas, mesmo que não haja uma pausa perceptível durante a leitura.

Além disso, muitos concordam que a pontuação pode ser utilizada a critério do escritor, a depender de sua criatividade e/ou intenções.

Sinteticamente, vimos que a pontuação está inserida na construção do texto, seja na organização do pensamento, em função do contexto de circulação, seja na postura do escritor, que não se vê sozinho no ato de produzir. Como tais fatores têm impactado no ensino sobre o sistema de pontuação na escola?

Provavelmente, em termos gerais, pelas múltiplas abordagens da pontuação, a escola tem, como em muitos outros aspectos ditos gramaticais, praticado a cultura da simplificação para que o aluno possa entender melhor, e, por consequência, tem colhido constantemente uma safra de leitores e escritores com baixo grau de proficiência.

Nesse sentido, há novas expectativas, visto que o sistema educacional tem sofrido, nas últimas décadas, algumas reformulações na busca pela qualidade do ensino. Mais recentemente, resultada de muitos debates e reflexões a respeito do papel da educação escolar frente às mudanças na realidade do Brasil e do mundo e tendo em vista a indiscutível necessidade de a escola estreitar laços com as demandas sociais, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que visa: contribuir para a efetivação da qualidade da educação em todo o país; fornecer subsídio, entre outros, para a implementação de políticas que se referem “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 8).

Diante disso e considerando que aos componentes da área das linguagens é atribuída a responsabilidade de possibilitar aos estudantes participação em “práticas de linguagem diversificadas”, contribuindo para que eles ampliem suas “capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens”, a partir dos conhecimentos adquiridos no percurso de suas vidas (BRASIL, 2018, p. 63), esperamos que, gradativamente, mediante também o desenvolvimento de pesquisas como a que realizamos, haja melhores condições de trabalho e mais recursos didáticos disponibilizados ao aluno, mas, especialmente, na qualificação do profissional articulador dos movimentos escolares que produzem conhecimento.

Com foco na contribuição de nossa pesquisa e entendendo que o texto, espaço de realização do sistema de pontuação (entendido como conjunto de recursos visuais diretamente ligados à língua escrita), consideramos importante uma reflexão, a ser vista no próximo tópico, sobre a produção de texto no âmbito escolar, para percebermos as nuances no entorno do ato soli(t/d)ário de produzir texto.

2.2 Pontuação e o processo de produção textual

Quando pensamos no texto escrito enquanto espaço do sistema de pontuação, consideramos ser necessário ter em mente a natureza e as funções desse sistema, o texto como um todo semanticamente constituído, no papel que a escola vem desempenhando e em estratégias pedagógicas que contribuam para que o estudante entenda as relações dos elementos constituintes do sentido textual.

Em relação ao sistema de pontuação, Dacanal (2016) diz que, quanto à natureza, trata-se de um conjunto de sinais visuais diretamente ligados à escrita; quanto à função, é a de servir como elemento ancilar na explicitação do sentido do texto por fornecer elementos que permitam ao leitor captar e estabelecer o sentido do texto da forma mais plena possível.

Sobre o texto, Neves (2018) argumenta que para que seja construído um texto coeso, semanticamente consistente, o autor lança mão de recursos não só linguísticos representativos de seus interesses e intenções que, por sua vez, são influenciados pelo contexto da produção discursiva. Dentre esses recursos, encontram-se os sinais de pontuação, recursos gráficos, como parte de um sistema que participa da construção do sentido textual.

Tendo em vista que o processo de produção de texto envolve processos bastante complexos os quais compreendem não só a apreensão de um código formal, mas também da apropriação de uma multiplicidade de regras sociais que envolvem a linguagem; tendo em vista ainda que o texto é um espaço de interação em que seu autor concretiza suas intenções e metas através da articulação de categorias lexicais, semânticas, sintáticas, estruturais, outros recursos visuais (como a pontuação) e as influências do contexto da produção discursiva, entendemos ser importante para a aprendizagem da pontuação (e não só) refletir sobre como se dá essa articulação para a construção de sentido textual.

Para tanto, acreditamos ser relevante iniciar pela concepção de texto que defendemos. Neste trabalho, adotamos a concepção de texto defendida por Beaugrande (1997), para quem “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” (BEAUGRANDE, 1997, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 80). Partindo dessa concepção, o texto não se limita a uma estrutura, nem pode ser analisado em uma perspectiva apenas estruturalista, tampouco usado como pretexto para o ensino de gramática. Isso está de acordo com a orientação de Catach (1994), segundo a qual, para que se entendam as funções da pontuação, os aspectos sintáticos, rítmico-melódicos, enunciativo-discursivos – marcantes na expressão escrita contribuintes para a construção dos sentidos dos enunciados – que justificam os usos da pontuação no texto devem ser analisados considerando o todo textual.

Adotar essa concepção é atualizar-se às últimas orientações sobre o trato didático dado à produção de texto na sala de aula, visto que, ao longo dos anos, as aulas de redação foram pautadas em citação de regras estruturais e temas estanques, não raro desvinculados da realidade do aprendiz. No entanto, o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora essas práticas ainda sejam observáveis com certa facilidade, promoveu a aproximação do termo “produção textual”, ao qual subjaz a ideia de interação entre o sujeito e seus multiletramentos e aspectos linguísticos para a realização textual que supere os limites da sala de aula. O documento sugere que, na produção textual, devem-se considerar não só os aspectos notacionais, mas também os discursivos. No que diz respeito aos aspectos notacionais da pontuação, o documento propõe que o estudante, ao fim dos anos iniciais do ensino fundamental, deverá ser capaz de empregar corretamente “maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências; separação entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois pontos, travessão ou aspas;

a indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações”. Em relação aos aspectos discursivos, a orientação é que, nesse mesmo período, o aluno possa substituir as marcas de oralidade (e, aí, daí, então, né) pelos recursos de coesão de que dispõe o sistema de pontuação”. (BRASIL, 1998, p.74)

De forma semelhante, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assume-se também a abordagem enunciativo-discursiva da linguagem e se define a produção textual como um dos eixos integradores da linguagem, que compreende , “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” [...] (BRASIL, 2018, p. 72).

Segundo Rojo (2009), a escola tem como um dos objetivos principais viabilizar a participação dos alunos em práticas sociais da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática e poderá fazê-lo se, também com ética e democracia, a educação linguística levar em consideração os multiletramentos (valorizando os que se têm e apresentando outros); os letramentos multissemióticos (os textos impressos têm dado lugar ao espaço virtual de leituras e produções não só escritas) e os letramentos críticos e protagonistas voltados para o entender os discursos que se (re)constroem em seus contextos. Segundo a autora,

o letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente(...). Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramento que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam (ROJO, 2009, p. 108).

Nesse entendimento, cabe à escola propiciar a vivência de tais experiências aos alunos por meio de estratégias didáticas. O sentir-se participante de contextos sociais diversos e, como tal, com poder de interferência e opinião, poderá motivá-los a buscar as adequações da língua que lhes possibilitem interagir de forma segura nesses espaços sociais. A fluidez no ato da escrita depende significativamente da interação pela e na linguagem.

Articular as situações de produção textual na escola deve resultar em contribuição para que os alunos ampliem, paulatinamente, suas habilidades de formalização de produções discursivas representativas de seus valores sociais. A fim

de que possa contribuir para o desempenho da escrita de seus alunos, é relevante que o professor conheça quais são as maiores dificuldades envolvidas no processo de produção de textos, tanto daqueles que escrevem relativamente bem como dos que evoluem mais demoradamente nesse processo.

Um dos recursos fundamentais, entre os que se articulam na revelação das intenções dos escritos e que destacamos nesta pesquisa, é o sistema de pontuação. Considerando-o como um conjunto de recursos que interfere na organização gramatical-discursiva da escrita, podemos tomar também como apoio a visão de Bakhtin para

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista de suas possibilidades, de representações e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas por uma perspectiva estilística. (BAKHTIN, 2013, p. 24-25).

Segundo essa concepção, não podemos separar os aspectos gramaticais dos aspectos semânticos e estilísticos, sugerindo-se, assim, o envolvimento do aprendiz – seus conhecimentos prévios, suas vontades no manejo da linguagem, formal ou informal, consciente das escolhas das palavras, a julgar pelo contexto, e suas organizações sintáticas, em nome da coerência, da coesão, da clareza. Nesse sentido, Serafini (2001, p. 155) assevera que “pouco vale o estudo sistêmico da gramática ao referir-se a princípios de composição”. Para ela,

[...] um ensino sistêmico da gramática é de pouca utilidade para o desenvolvimento das capacidades de redação dos alunos se for separado da atividade concreta de escrita. Ao contrário, é muito útil aprender algumas regras da gramática e de uso da língua se elas forem necessárias para um texto específico. (SERAFINI, 2001, p. 155).

Segundo Vieira (2005), a produção textual escrita envolve aspectos comunicativos – o escritor tem o leitor em mente, se preocupa com o texto que está sendo escrito, mas também em como este será lido – e também os aspectos cognitivos e psicológicos. Para a autora,

O redator experiente sabe como ignorar determinadas imposições, enquanto lida com outros aspectos. Ele pode, por exemplo, deixar para depois uma seleção mais refinada do vocabulário, enquanto estrutura sintaticamente uma frase ou organiza os parágrafos do texto. Também pode registrar as ideias de forma corrida, à medida que lhe vão chegando à mente, e só depois segmentá-las em blocos significativos. (ROCHA, 2005, p. 82-83).

Percebemos que o cenário no qual o sistema de pontuação se manifesta é formado tanto por peças pré-moldadas (as convenções) como por soluções que se estruturam a partir de uma gama de fatores que se alteram no processo que vai do planejamento à revisão final de um texto. Assim, por mais que se busque a linearidade (ao menos no princípio) no resultado da produção, ela se faz por processos extremamente complexos, não lineares. Falaremos sobre esse aspecto no capítulo 3 (três).

Refletiremos a seguir sobre como o sistema de pontuação é abordado nos recursos didáticos mais acessíveis a alunos e a professores e sobre como essa abordagem impacta ou não na aprendizagem desse tema pelos alunos.

2.3 Pontuação – em recursos didáticos

As gramáticas, os sites educacionais e os livros didáticos são, conforme pudemos observar ao longo dos últimos anos no ambiente escolar, as três principais fontes de pesquisa dos discentes e docentes sobre assuntos concernentes à língua. Dentre essas fontes, ao longo dos anos, percebemos que há um notável grau de confiança, por parte de professores e alunos, em livro impresso, sobretudo, naqueles aprovados por programas responsáveis pela seleção de livros que compõem o acervo das escolas públicas de nosso país, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Isso agrega credibilidade aos livros que se encontram na biblioteca da escola, todavia, nem sempre é possível acessar rapidamente esse recurso. Os sites educacionais viabilizam com agilidade informações sobre os diversos campos do saber com a vantagem de estarem próximos quase o tempo todo. Para a prática pedagógica, dar atenção a como essas fontes abordam o assunto que se pretende ensinar, possivelmente ajudará o professor a planejar suas atividades e a orientar as pesquisas de seus alunos, pois ele terá a percepção de que o material carece ou não de complementação.

Neste subtópico, apresentamos a análise de como algumas gramáticas, sites educacionais e o livro didático com instruções para o professor abordam o sistema de pontuação. Para nossa pesquisa, os dados dessa análise contribuíram para percebermos as lacunas desses materiais e para orientar algumas decisões de planejamento das oficinas. Fizemos as seguintes escolhas para essa análise:

As gramáticas – *A Tópicos especiais de gramática aplicada ao texto*, de Pacco (2010), *Gramática aplicada ao texto*, de Moura (2006); a *Gramática objetiva* de Moraes (2005); e a *Gramática: texto: análise e construção de sentido* de Abaurre & Pontara (2006) pela indicação do estudo da gramática aplicada ao texto.

Os sites - da *só português*, da *infoescola* e o *da escolabrasil* – por serem, conforme indicam os números de acessos, os mais populares.

A coleção de livro didático/manual do professor: *Tecendo linguagens* das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy A M Araújo (2018) por ser a coleção que irá acompanhar os alunos do sexto ano no triênio 2020-2022.

2.3.1 Abordagens em gramáticas

Dentre os manuais de gramática consultados, há aqueles de considerável aceitação para o ensino de gramática nas diversas redes de ensino do Brasil. Com efeito, estão, assim, acessíveis ao público o qual queremos alcançar: os professores. Entendemos que refletir como cada uma aborda o assunto poderá contribuir para a compreensão do que seja realmente o sistema de pontuação e suas implicações no processo de aprendê-lo e ensiná-lo.

Inicialmente, consideramos a Gramática pedagógica de Bagno (1961), A gramática do português brasileiro revelada em textos de Neves (2018) e a Gramática do português brasileiro de Castilho (2019). No entanto, nelas, não encontramos menção específica ao sistema de pontuação.

Nas gramáticas aplicadas ao texto ou com proposta de análise a partir deles, observamos abordagens distintas sobre o assunto.

Pacco (2010) diz que o sistema de pontuação tem papel organizador das relações e das proporções das partes de um discurso. Para ele, os sinais de pontuação, “são necessários tanto para a correta organização dos termos ou das orações quanto para a explicitação das relações semânticas de um período, ou seja, para a clareza dos sentidos”. (PACCO, 2010. p.179) Para exemplificar esse ponto, o autor toma a vírgula por exemplo: essa pode ser empregada tanto para separar termos essenciais de acessórios como também é responsável por construir sentidos. Diz ainda que, apesar de muitas vezes indicarem pausas, “os sinais de pontuação têm, preponderantemente, uma justificativa sintática ou semântica.” (PACCO, 2010) O

sistema de pontuação é, para o autor, constituído, entre outros, dos seguintes sinais gráficos:

*essencialmente separadores: vírgula (,), ponto-e-vírgula (;), ponto final (.), ponto de exclamação (!), ponto de interrogação (?). *sinais de comunicação: dois-pontos (:), travessão (-), e parênteses (). (PACCO,2010. p.179)

Ao se referir ao uso da vírgula, frisa que “nem toda vírgula corresponde a uma pausa e nem toda pausa corresponde a uma vírgula” (PACCO, 2010. p.180); chama ainda a atenção para a multifuncionalidade do travessão.

É usado principalmente para substituir vírgulas ou parênteses para assinalar uma expressão intercalada. É usado principalmente para isolar expressões explicativas, apositivas, retificadoras e subsidiárias. Indica também a mudança de interlocutor na transcrição de um diálogo. (PACCO, 2010, p.188)

Tais abordagens ampliam a visão das funções da pontuação na construção do texto. Traz à tona a possibilidade de escolha que esse ou aquele escritor poderá fazer desses usos, estabelecendo, conforme diz Serafini (2001), os usos por estilo.

Noutra direção, em Moura (2006), há um capítulo que se propõe ao estudo das orações (coordenadas e subordinadas) e da pontuação. Por ser uma gramática, a julgar pela capa, aplicada ao texto e o capítulo iniciar-se com a sugestão de leitura de dois textos, esperava-se o estudo de tais objetos a partir da análise textual. Todavia, o que se vê é um clássico exemplo de texto como pretexto para resolução de questões. Deles apenas se destacam orações para classificação em coordenadas ou subordinadas e, no que se refere à pontuação, apresenta-se uma questão de certo ou errado a respeito do uso da vírgula; na sequência, elenca as regras gramaticais para uso da vírgula e do ponto e vírgula sem estabelecer, para isso, qualquer vínculo com os textos apresentados.

Entendemos que as regras são de conhecimento necessário, mas a forma como estão apresentadas por esse autor, a nosso ver, não favorece a aprendizagem do sistema de pontuação. A vinculação das regras a situações reais de uso, partindo da percepção de seu papel, seja por justificativa sintática, seja por semântica, ou ainda se apresenta necessariamente situação de pausa ou não, se poderia haver substituição sem prejudicar o sentido por outro sinal de pontuação, entre outros, provavelmente contribuiria para reflexões e, a partir daí, para a aprendizagem.

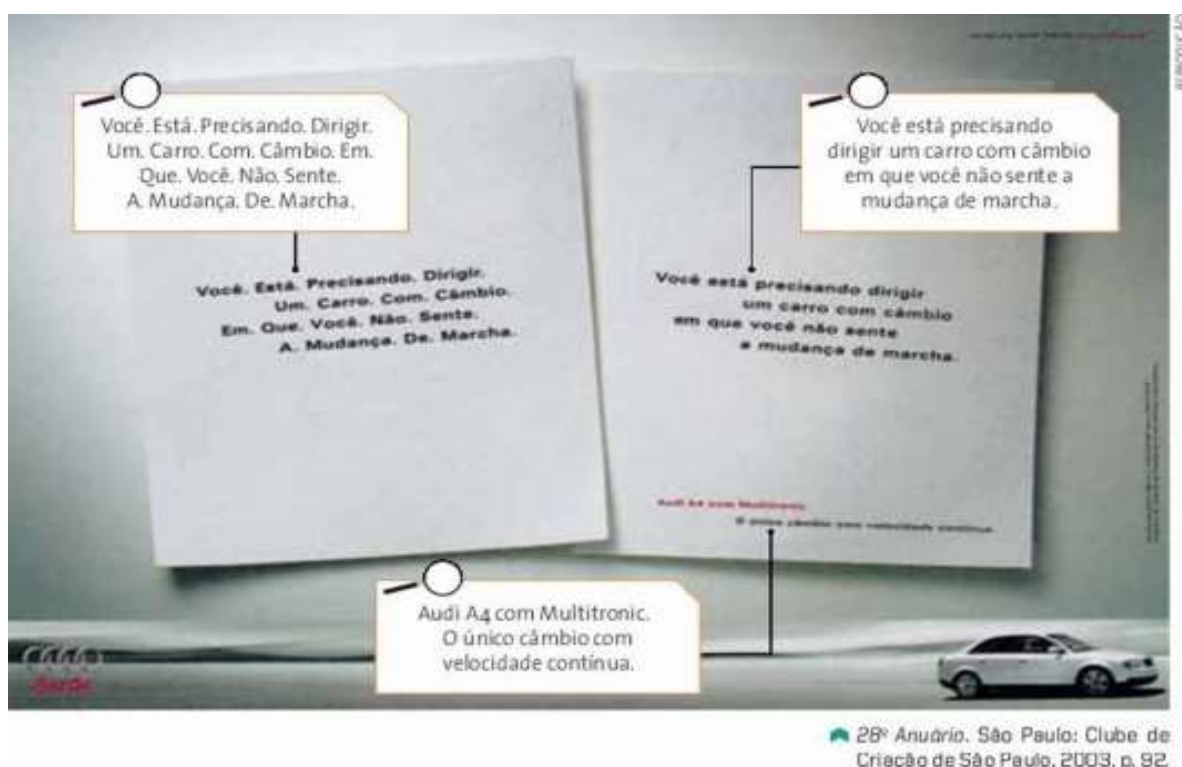
Em Moraes (2005), percebemos uma explícita associação dos sinais de pontuação ao contexto fonológico quando ele diz que

Para reproduzir, na linguagem escrita, os muitos recursos da fala, dispomos de uma série de sinais gráficos denominados sinais de pontuação. Alguns sinais de pontuação servem principalmente para marcar pausas na escrita (vírgula, ponto, ponto-e-vírgula); outros, para marcar a entoação da fala (interrogação, exclamação, dois-pontos, reticências). (MORAES, 2013, p. 369).

Ao trazer as regras para uso da pontuação, é sucinto, faz um apanhado daquelas que, para ele, são mais recorrentes e chega a ser categórico quando diz, por exemplo, que “o ponto de interrogação é usado apenas nas frases interrogativas diretas.” (MORAES, 2013. p.369). Sabe-se que essa é a sua função inicialmente apresentada aos alunos, mas o seu uso pode ser associado a outras funções como quando, em meio a sentenças, aparece entre parênteses para indicar uma dúvida pontual. Como diz Ferrarezi (2019), ainda, pode associar-se ao ponto de exclamação com função de intensificar o valor exclamativo, encontrado tão comumente em alguns gêneros narrativos.

Não distante do entendimento de Moraes (2013), Abaurre & Pontara (2006) associam os sinais de pontuação diretamente à prosódia. Usam o seguinte anúncio para ilustrar sua justificativa.

Figura 1 - Texto de anúncio para ilustrar uso pontuação



Fonte: <https://www.google.com/search?q=audi+A4+com+multitronic+anuncio+2003>

Observa-se que esse tem como função anunciar um carro que possui câmbio com velocidade contínua, ou seja, em que não se sente alteração de velocidade durante a mudança de marchas; usa como contraste comparativo outros carros nos quais a transição não se dá de forma tão suave, que são representados por um enunciado truncado pelo uso do ponto final após cada palavra para sugerir o movimento do carro sem o recurso anunciado. Para as autoras, a ilustração é adequada por deixar “evidente um dos mais importantes papéis desempenhados pelos sinais de pontuação nos textos escritos: “indicar pausas na leitura.” (ABAURRE, 2006. p. 569).

Nesse sentido, Ferrarezi (2019) explica que, nos anos iniciais, é importante a compreensão de que o acréscimo de diacríticos a uma “boa construção do texto” possibilita que a criança entenda se o escrito se trata de um questionamento, um esclarecimento ou mesmo ironia, mas que não se deve manter apenas a perspectiva da função diacrítica em anos posteriores, em que a criança adentra o campo da organização sintática da frase. Com base nesse autor, a nosso ver, a abordagem das autoras não contempla satisfatoriamente o nível dos alunos dos anos finais do ensino

fundamental a quem o recurso é dirigido, pois evidenciam a pausa e a entonação ao organizar os sinais de pontuação em dois possíveis grupos:

- 1) Sinais de pontuação que indicam pausas correspondentes ao término de unidades de forma e de sentido: o ponto, a vírgula e o ponto-e-vírgula.
- 2) Sinais de pontuação que delimitam, na escrita, unidades que, na fala, costumam vir associadas a entoações específicas: os dois-pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, as aspas, os parênteses, o travessão. (ABAURRE; PONTARA, 2006, p.569).

Os esclarecimentos que se seguem sobre cada um desses pontos são organizados em *conceito – exemplos em textos sem análise semântica - regras de uso*.

Na última seção do capítulo sobre pontuação, é apresentada uma proposta de produção textual introduzida pela seguinte informação:

Pela natureza da função que desempenham, os sinais de pontuação são utilizados em qualquer texto escrito. Em algumas situações mais específicas, porém, observamos que, tendo concebido uma determinada estrutura sintática para seu texto, um autor precisa fazer um uso particular da pontuação para manter uma estrutura paralelística. (ABAURRE; PONTARA, 2006, p. 580).

Não discorre sobre as funções específicas relacionadas ao gênero crônica, mas indica ter havido uso intencional da pontuação para impor um ritmo de leitura e para “contribuir para o desenvolvimento de determinada ideia, essencial para o sentido do texto” (ABAURRE; PONTARA, 2006. p. 581). Incentiva que os alunos façam também uma crônica semelhante à que foi apresentada na atividade e com os mesmos usos da vírgula e o ponto-e-vírgula, o que nos lembrou um incentivo ao que Dahlet (2002) chama de comportamento de imitação.

2.3.2 A abordagem em sites

Os três sites que escolhemos abordam o assunto de forma semelhante. O do só português, por Luciana Kuchenbecker Araújo, define os sinais de pontuação como

recursos de linguagem empregados na língua escrita e desempenham a função de demarcadores de unidades e de sinalizadores de limites de estruturas sintáticas nos textos escritos. Assim, os sinais de pontuação cumprem o papel dos recursos prosódicos, utilizados na fala para darmos

ritmo, entoação e pausas e indicarmos os limites sintáticos e unidades de sentido. Como na fala temos o contato direto com nossos interlocutores, contamos também com nossos gestos para tentar deixar claro aquilo que queremos dizer. Na escrita, porém, são os sinais de pontuação que garantem a coesão e a coerência interna dos textos, bem como os efeitos de sentidos dos enunciados. (www.portugues.com.br/gramatica/pontuacao.html)

No site da infoescola, assinado por Cynthia Cordeiro, é dito que os sinais de pontuação,

são recursos prosódicos que conferem às orações ritmo, entoação e pausa, bem como indicam limites sintáticos e unidades de sentido. Na escrita, substituem, em parte, o papel desempenhado pelos gestos na fala, garantindo coesão, coerência e boa compreensão da informação transmitida. (<https://www.infoescola.com/portugues/pontuacao/>)

Para o site da *brasilecola*, por Sabrina Vilarinho e Vânia Duarte, os sinais de pontuação representam os recursos atribuídos à escrita. Dentre suas muitas finalidades, está a de reproduzir pausas e entonações da fala. E afirma que servem geralmente para representação de,

pausas na fala, nos casos do ponto, vírgula e ponto e vírgula; ou entonações, nos casos do ponto de exclamação e de interrogação, por exemplo. Além de pausa na fala e entonação da voz, os sinais de pontuação reproduzem, na escrita, nossas emoções, intenções e anseios. (brasilecola.uol.com.br)

Todos os sites admitem que os sinais de pontuação são recursos da escrita, mas enfatizam a sua função prosódica em primeiro plano e elencam listas de regras gramaticais para uso dos sinais de pontuação. Embora não se possa negar que a oração seja um contexto do ponto de vista de que a “gramática é inerentemente contextualizada” (ANTUNES.2014.p.40), os novos estudos e às teorias deles advindas e a legislação educacional que nelas se baseiam trazem orientações para que o ensino da língua tenha por eixo os textos orais e escritos. Os sites apresentam basicamente a sequência *conceito-regras-exemplos*. Em termos gerais, atendem à busca rápida, fácil, resumida do assunto, é só copiar e colar; talvez, uma perspectiva didático-pedagógica que não propicia o aprendizado no qual se espera que o aluno se engaje na construção do conhecimento. Requerem um trabalho de curadoria do professor quando for incluí-los como material didático, e dos alunos quando em suas pesquisas para ampliarem seus conhecimentos a respeito do assunto. O modelo de

abordagem por meio do qual se apresentam imprime uma ideia de que os alunos precisam aprender as regras para usá-las ou que conhecê-las garante desenvolvimento de habilidades de escrita, proficiência para o uso da pontuação em suas produções. Apesar de ser importante o conhecimento das regras, ele por si só não garante a adequação dos usos, visto que esses usos são exigidos pela construção de sentido, por meio das construções sintáticas.

2.3.3 Abordagem em manuais didáticos com orientação ao professor

Nesta subseção, apresentaremos uma análise do livro didático, mais especificamente o manual do professor de língua portuguesa da coleção adotada pelo município da escola onde desenvolvemos nossa pesquisa, não apenas o manual do 6º ano, mas também os manuais dos demais anos para verificarmos o tratamento dado à pontuação nessa etapa da educação básica pela coleção que acompanhará os alunos até o 8º ano. Ainda, para observarmos de que maneira as orientações ao professor são relevantes para a execução das atividades propostas com o tema.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar (de acordo com critérios expostos em editais fundamentados pelas leis educacionais vigentes) e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática e regular às escolas públicas. A coleção que analisamos foi aprovada pelo PNLD em 2019, e teve ampla aceitação por professores na escolha para o triênio 2020-2022, inclusive pela escola onde foi realizada a pesquisa.

Os manuais analisados constituem a coleção *Tecendo linguagens*, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, lançada pela Editora IBEP, em 2019, cujas autoras são: Tânia Amaral Oliveira, licenciada e mestre em Letras pela USP; formadora de educadores na área de língua portuguesa e comunicação, e Lucy Aparecida Melo Araújo, mestranda em língua portuguesa pela PUC-SP.

Sabe-se o que o livro didático, ao longo dos anos, tem exercido um papel relevante na dinâmica da sala de aula (muito mais do que devia) auxiliando o professor e, até mesmo, direcionando o currículo escolar e o processo de ensino aprendizagem. Em muitos casos, trata-se de único material utilizado pelo professor e pelos alunos. Atualmente, com as novas orientações trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a instituição dos currículos estaduais, dele tem sido exigidas regulações

que atendam às competências gerais do documento regulador em vista a formação integral do cidadão.

É oferecido ao professor um manual (doravante MP) o qual consiste no livro do aluno (doravante LA) acrescido de orientações ao professor (doravante OP) dando sugestões e informações, através de apêndice que complementa o material descrevendo a obra, explicando a proposta; apresentando os fundamentos teóricos e metodológicos; assim como orientando quanto à adequada utilização do livro, teoricamente se embasando na BNCC, por mostrar o vínculo do conteúdo em questão e a proposta de atividade com as competências gerais dessa e as específicas do componente curricular. Tudo isso, segundo o manual, objetivando aperfeiçoar o trabalho do professor, procurando atuar em sua formação.

Vamos nos ater em nossa pesquisa apenas ao tratamento dado pela coleção ao nosso objeto de conhecimento: pontuação. Assim, verificaremos a abordagem metodológica presente no LA e de como as OP prescritas contribuem para o desenvolvimento das atividades propostas com o tema. Faremos pela ordem sequencial crescente da coleção.

Inicialmente, no livro do 6º ano, pontuação não é objeto específico de nenhuma de suas seções. Todavia, nas OP, é sugerido sua abordagem em cinco situações. São elas:

- a) Primeira - no momento em que o professor exemplifica e aponta as características da crônica, é orientado a explicar aos alunos que, ao produzir um texto em determinado gênero, é necessário levar em consideração os seguintes itens:

- por que e para que escrevemos (intenção comunicativa);
- a quem o texto se destina (interlocutor);
- como o texto deve estar organizado;
- quais são os tipos de linguagem utilizados (verbal, visual, multissemiótica etc.);
- como adequar vocabulário, combinação de palavras, **pontuação**, etc.(grifo nosso) às intenções do texto;
- em que suporte o texto circulará.

Fonte: Livro do 6º ano, p.88

Observa-se nessa orientação, a pontuação inserida no planejamento da produção escrita, o que atribui a essa a relevância das escolhas lexicais e de

construções sintáticas para a formação do sentido textual. Vale ressaltar que, apesar das instruções de produção, não há ainda solicitação de produção escrita para atestar a compreensão e o desenvolvimento da habilidade. Trata-se de uma quebra de expectativa na metodologia usual. Não é, no entanto, a nosso ver, um aspecto negativo, poderá ser observado em produções posteriores.

b) Segunda, na seção *Por dentro do texto*, na questão cujo enunciado “*Como a reprodução da fala do jornalista é destacada no texto? Que expressão indica a fala da pessoa entrevistada?*” (p.140) Chama a atenção para o uso das aspas na função de marcar discurso dentro de um trecho de texto. As OP recomendam, para essa questão, que o professor leve os alunos à compreensão dos efeitos de sentido em decorrência da pontuação, no caso as aspas, para marcar a reprodução da fala dos entrevistados. E, como se trata de destacar a fala, recomenda enfatizar os verbos de dizer presentes no trecho e incentiva o uso de outros exemplos para ampliar a informação, definindo-os para estabelecer a relação com a fala. Relaciona tal atividade ao desenvolvimento da habilidade EF67LP06 (BNCC 2018, p.163) que diz: “*Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção de hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.*”

Situa, pois, a pontuação em função da topicalização de elementos, estratégia de organização do construto semântico-sintático do texto.

c) Terceira e quarta, nas OP é apresentada a orientação:

Oriente os alunos a realizar uma primeira leitura autônoma e silenciosa do texto. Em seguida, combine com alguns deles uma leitura dramatizada do causo. Sugira aos leitores dessa etapa que gesticulem e mudem a entonação de voz conforme a pontuação expressiva e o modo de falar de alguém do interior do estado de São Paulo (caipira). Como esse causo tem o objetivo de apresentar uma anedota ou façanha do caipira com humor, crie um ambiente para que os alunos se divirtam com a leitura dramatizada da história.

Fonte: livro 6º ano p.197

Essa orientação é para a seção *Prática de leitura* que apresenta como base da atividade o texto *Dois caboclos na enfermaria*, de Rolando Boldrin. Em que se nota a pontuação relacionada à leitura expressiva do texto, o que contempla a habilidade relacionada EF69LP53 (BNCC, p.161) que consiste em ler em voz alta textos literários diversos. O mesmo se dá em capítulos à frente para leitura de outro texto do mesmo gênero.

d) Quinta, na seção *Por dentro do texto*, o ponto de exclamação é

evidenciado, em meio a outras questões de interpretação textual, como recurso para a expressividade, como em: “ – Aiii!/ - Aii, aii, aii! Dói demais!” (p.199) na expectativa de que os alunos compreendam e respondam que, para tornar a história interessante, o contador usa diferentes recursos expressivos de linguagem como o uso da interjeição e do ponto de exclamação. Na OP, informa que as questões se relacionam aos efeitos de sentido provocados pela escolha lexical e pela pontuação expressiva devidamente voltada para o desenvolvimento da habilidade EF69LP47. (BNCC, p.158):

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes [...] do uso de pontuação expressiva, [...]

Essa habilidade se relaciona com as práticas de linguagem no campo artístico-literário por meio do eixo leitura.

Vimos que, apesar de inicialmente, fazer relação com a escrita, mesmo que durante uma atividade de leitura, todas as habilidades relacionadas à pontuação no manual do sexto ano estão situadas nos eixos da leitura e da oralidade. Segundo Dahlet (2002) essa aproximação do sistema de pontuação ao “fonografismo” dificulta a compreensão clara da sua área de realização, que é a escrita, cujo caráter bidimensional favorece a percepção da pontuação tanto na organização sintática do texto como da pontuação enunciativa.

No sétimo ano, pontuação também não é capítulo de nenhuma seção. Entretanto, são registradas quatro menções nas quais se observa ênfase na função de dar expressividade à leitura. Como no seguinte caso, em que, sob o enunciado: “*No conto, o narrador ora focaliza o jogo com o narrador esportivo, ora focaliza os personagens e suas emoções durante a partida.*” Seguem as seguintes proposições:

- a. Identifique os trechos em que o narrador se refere à partida de futebol.
- b. Destaque dois trechos em que a emoção dos personagens seja enfocada pelo narrador.
- c. Que recursos linguísticos o autor utiliza para provocar emoções no leitor?

Nesta atividade, segundo a orientação ao OP, os alunos devem observar as emoções dos personagens por meio da análise da pontuação expressiva, das escolhas lexicais, da variedade linguística, de onomatopeias e da interação entre recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos, alinhadas às habilidades (EF69LP47) e (EF69LP54) DA BNCC. Reforça ainda, por sugerir ao professor que oriente os alunos a ler o texto de forma expressiva para que possam *identificar a função do uso da pontuação e de frases curtas para transmitir e provocar emoção no leitor*. (p.101) Tais instruções apenas poderão implicar aprendizagem se o professor estiver atento às informações subjacentes a elas. Observemos que as duas habilidades relacionadas são de eixos diferentes: a primeira (EF69LP47) é situada no eixo leitura, foca na percepção do efeito de sentido provocado, entre outros recursos, pela pontuação na leitura expressiva, e a segunda (EF69LP54), na da análise linguística e semiótica que consiste em:

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (BRASI, 2018, p.161)

Nessa, o efeito de sentido decorre da interação entre elementos. As escolhas lexicais, as sugestões dos movimentos por meio das construções sintáticas, os cenários sugeridos pelas descrições e a pontuação enquanto recurso fonológico-semântico ou sintático participam da construção global do texto sem particularização desse ou daquele recurso, mais num imbricamento deles.

b) Nas duas apresentações seguintes (p. 118,142), as atividades, bem como as instruções do OP, estão vinculadas exclusivamente à leitura expressiva do texto teatral dentro da seção PRÁTICA DE LEITURA. Isso reforça ainda mais a habilidade EF69LP53.

c) Com base no trecho

BOI VERMELHO - É uma menina! Que o nome dela lembre a minha cor! Podia ter o nome de... Rosa! Que tal Rosa? É um bonito nome!

CORO - Vem, meu boi bonito etc

BOI AMARELO – É uma menina! O nome dela podia lembrar a minha cor... o miolo da margarida é amarelinho... Que tal Margarida? É um bonito nome!

CORO - Vem, meu boi bonito... etc.

BOI BRANCO - É uma menina?

Nem Rosa, nem Margarida

nem branco, que suja tanto!

O nome desta menina

deve ser verde assim

igual ao verde perfeito

deste pé de alecrim! (Reaparece o Alecrim.)

O nome desta criança deve ser verde-verdura

coisa nova

muito pura

o nome?

É ESPERANÇA

Fonte: Livro 7º ano, p.146.

É solicitado ao aluno por meio de questões que ele identifique nominalmente os sinais de pontuação usados durante o texto; qual a função daqueles empregados para finalizar as frases nas falas do personagem esperando que esses apontem o uso para dar expressividade ao texto e indicar pausas; que efeito de sentido é produzido por esses usos, supondo que o estudante aponte que para modificar a entonação e o ritmo da voz dos atores de modo a transmitir emoção e diferentes sentimentos ao realizar as falas. Para essas questões, a OP orienta que os alunos devem fazer uma análise semiótica da linguagem empregada no texto dramático, como pontuação expressiva, jogo de palavras e uso de personificação, mesmo que não nomeada ainda. Ainda que o professor os acompanhe nessa análise e os ajude a compreender de que maneira esses elementos colaboram para a construção da compreensão global do texto (EF69LP54) (p.146), a ênfase da atividade acima, assim como na maioria das outras atividades contidas na obra, está no caráter expressivo e entoacional que a pontuação agrega aos textos. Embora exista a possibilidade de, com essa abordagem inicial, o aluno refletir sobre as funções

discursiva da pontuação presente no texto, o que poderia se relacionada a outros exemplos em práticas de uso, evidencia-se o foco na entonação apenas.

Na última menção, na seção *Reflexão sobre o uso da língua* - cujo título é “Coesão e coerência” - traz a seguinte questão:

3. Agora leia esse outro trecho da carta ao leitor e responda a seguir.
E por outro lado, seriam os livros digitais formas superiores leitura?
a) Tente ler a oração retirando o ponto de interrogação. Ela teria o mesmo sentido? Explique.
b) Em sua opinião, qual é o papel da pontuação no texto?

Fonte: Livro do 7º ano, p. 182.

Intuito dessa questão é mostrar que, assim como a falta de palavras ou expressões para substituir, reiterar ou estabelecer relação entre as ideias de um texto pode trazer prejuízos à sua progressão e continuidade, os sinais de pontuação também podem comprometer a coesão textual se retirados ou substituídos, pois fazem parte dos mecanismos de organização interna do texto, orações, períodos e parágrafos. A OP diz que o objetivo do item b é que os alunos respondam que o papel da pontuação no texto é atribuir sentido, mas também relacionar ideias no contexto (p.182). Neste caso, vemos uma tentativa das autoras de levar os alunos a perceber a entonação como posições frente ao discurso, trabalhando a pontuação na perspectiva discursiva da linguagem, o que cria chances de que o aluno mais associe à semântica do que à simples entonação que normalmente tem-se vinculado aos sinais de pontuação até aqui.

Nesse manual, as habilidades pretendidas com as abordagens sobre pontuação se situam nos eixos da leitura e da oralidade com ênfase na leitura expressiva. Mas as OP, no último caso, potencializam uma reflexão sobre o valor semântico da pontuação e de como essa articula, como contribui para a organização das relações sintáticas. Sendo necessário, para isso, que o professor amplie sua compreensão sobre como se dá a relação de ideias por meio da pontuação.

No volume do oitavo ano, sinais de pontuação aparecem em quatro partes.

Primeira - intitula uma das seções *Reflexões sobre o uso da língua* no seu terceiro capítulo (p.94). Inicialmente é feita a contextualização do gênero cordel com leituras e algumas questões consecutivas. Delimita-se ao tema a partir da terceira questão, valendo-se de trechos do texto inicial, solicitando ao aluno que informe qual

a função da vírgula no trecho destacado; que volte ao texto e encontre outros trechos que tenham a vírgula com a mesma função. Num outro trecho, que o aluno perceba a função da vírgula de separar itens de uma enumeração; a da função das aspas de dar destaque a termo ou expressão num texto; a função do ponto final de encerrar períodos.

Para essas questões, a OP traz o seguinte:

5. Espera-se que os alunos respondam que identificaram a quantidade de períodos pela quantidade de pontos-finais.
6. Se achar interessante, relacione no quadro de giz os nomes dos sinais de pontuação apresentados no quadro e, na medida em que mencionar as funções, peça aos alunos que citem exemplos. Transcreva alguns desses exemplos e analise com eles a função daquele sinal na situação de uso proposta. Informe aos alunos que as aspas são usadas aos pares, como dois sinais gráficos, no início e no fim da parte destacada do texto. Quando é necessário destacar uma parte dentro de outra que já está destacada, usa-se apenas um sinal gráfico no início e um sinal gráfico no fim. (p.96)

As OP podem impactar significativamente a estratégia do professor, pois sugerem a ampliação do assunto por meio de apresentação de outros contextos de uso dos sinais de pontuação, inclusive em situações conhecidas pelos próprios alunos nas quais poderão, provavelmente, ser observadas as multifuncionalidades dos sinais de pontuação.

Enumera na questão seguinte, sob o enunciado: “*Leia...algumas funções dos sinais de pontuação.*” As funções dos seguintes sinais:

a) Ponto final (.)

É empregado para encerrar período e nas abreviaturas.

b) Ponto e vírgula (;)

Separar orações de um período longo em que já existam vírgulas.

Separar os itens de enunciados, leis, decretos, regulamentos.

c) Vírgula (,)

Separa elementos de uma enumeração.

Separa vocativos e apostos.

Separa orações intercaladas.

Separa adjuntos adverbiais no início ou no meio da frase.

Indica elipse do verbo, isto é, supressão de um verbo subentendido.

Separa expressões explicativas.

Nas datas, separa o nome do lugar.

d) Aspas (“ ”)

destacam palavras ou expressões, palavras estrangeiras ou gírias, artigos de jornais e revistas, títulos de poemas.

Antes ou depois de citações ou transcrições textuais.

Indicam a fala de uma pessoa (em substituição ao travessão, no discurso direto)

Fonte: Livro do 8º ano, p.96.

Depois solicita ao aluno que diga o nome da pontuação empregada e explique a sua função em alguns trechos destacados. Num desses trechos, a depender da ampliação que o professor dê, poderá gerar conhecimento distorcido. Como no trecho:

No Brasil, o cordel surgiu na segunda metade do século XIX e expandiu-se da Bahia ao Pará, antes de alcançar outros estados.

Fonte: Livro do 8º ano, p.97.

Vemos o uso da vírgula para separar adjuntos adverbiais (resposta esperada), todavia, em situações que requerem cuidado. Nos dois casos, trata-se de uso optativo, visto que são, primeiro, adjunto adverbial curto, assim definido por ser formado por apenas duas palavras, e, no segundo, por separar adjunto adverbial (*da Bahia ao Pará*) de outro adjunto adverbial (*antes de alcançar outros estados.*). Seja qual deles for a justificativa para o uso, mesmo sendo o último uma oração adverbial reduzida de infinitivo, será de caráter optativo. A inconveniência nesse caso é que, o aluno inexperiente, sem as informações sobre as irregularidades quanto ao uso da pontuação nesses eventos, terá, mesmo que não quando em suas próprias produções, sua compreensão do assunto comprometida. A seleção do trecho poderia conter exemplos em que as regras exploradas não deixassem dúvidas durante as observações desses.

Antes de apresentar outro quadro de funções atribuídas aos SP dois-pontos, pontos de interrogação e exclamação, travessão e reticências, expõe a ideia de uso para revelar intenção do escrevente, ou seja, como expressão da subjetividade, como em: “*Com que intenção as reticências foram empregadas...*”(p.97) na expectativa de que o aluno perceba, segundo orientação da OP, que o uso se deu para indicar a interrupção do pensamento do eu poético, dando a entender que ele estava pensando ou buscando na memória os versos que escrevia.

Do quadro de funções, descrito como prescreve a gramática normativa, destacamos as funções atribuídas ao ponto de interrogação:

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

Fonte: Livro do 8º ano, p.97.

Assim, faz relação com uso criativo desse SP em gêneros diversos, em especial do âmbito midiático, como realce, humor, enfim, para a construção de semioses. Segundo Ferrarezi (2019) quando fala dos sinais de natureza fonológico-semântica, dentre os quais se encontra o de interrogação, afirma que esses podem “ser usados sozinhos ou conjugado com outros sinais”, mas que sua compreensão está vinculada ao “conteúdo semântico do que está escrito”, ou seja, conforme explica o autor, “um ponto não indica sozinho que se trata de uma pergunta, afirmação ou ironia.” (FERRAREZI, 2019. p.57)

As OP sugerem que o professor relacione no quadro os nomes dos sinais de pontuação e, na medida em que mencionar as funções, peça aos alunos que citem exemplos, transcreva alguns desses e analise com eles essas funções nas situações de uso propostas. A partir dessa sugestão, o professor poderá apresentar outros textos, criar situações. Neste caso, as OP favorecem à pesquisa sobre o assunto tanto para o professor como para o aluno, segundo Demo (2015), “questão absolutamente fundamental é tornar a pesquisa o ambiente didático cotidiano, no professor e no aluno, desde logo...”(p.14) é um caminho para a aprendizagem significativa.

Segunda - na seção ***aplicando conhecimento*** na seguinte atividade.

1. Releia alguns versos do poema de cordel *O burro é um ser humano*, observando os sinais de pontuação destacados.

Ao ver um burro cansado
Perguntei no pensamento:
- Como é que um homem pode
causar tanto sofrimento?
- Como pode ser tão mau
com esse pobre animal?
- Coitado desse jumento!
“ – Você, meu caro poeta,
com esse seu sentimento
foi por Deus abençoado.
E agora, nesse momento,
vai ter a capacidade
e a oportunidade
de escutar o jumento.”

“- Desculpe, caro poeta,
magoar não é meu plano,
mas o homem me maltrata
e ainda comete o engano
de dizer que eu sou burro”,
e falou dando um esturro:

“O burro é o ser humano.”

*Reproduza o quadro a seguir e complete-o, indicando o nome do sinal de pontuação e o verso que o exemplifica, conforme a função a que se refere.

FUNÇÃO DO SINAL DE PONTUAÇÃO	INDICAÇÃO DO NOME	EXEMPLO
Indicar a fala de uma pessoa, em substituição ao travessão(são empregadas antes e depois da fala)		
Indicar espanto, pena.		
Separar vocativos.		
Indicar uma fala ou declaração(são empregados antes da fala ou declaração).		
Separar adjuntos adverbiais.		
Indicar perguntas diretas.		
Indicar o discurso direto.		

Fonte: Livro do 8º ano, p.98.

A atividade objetiva verificar se o aluno conseguiu aprender as regras dos SP estudados no quadro anterior por meio da reconstrução desse quadro. Segundo Dahlet (2002), esse método, tal qual empregado nas gramáticas *normativas*, “*ajudam muito pouco em matéria de saber pontuar*”(p.30). Observando o quadro, nota-se em dois casos o uso de pistas adicionais (em negrito) a fim de facilitar para o aluno a identificação do sinal. Tal facilitação, todavia, poderá influenciar a percepção mais pela visualização que pela observância da função por meio da compreensão via leitura. A OP diz para o professor verificar se os alunos alcançam a compreensão de que os dois-pontos antecedem a citação ou fala e que as aspas são empregadas antes e depois da citação (daí, provavelmente, o destaque por meio de pistas).

Terceira e quarta – as duas últimas alusões ao tema consistem em orientações para durante a mediação da produção de texto dos alunos, seja individual ou em grupo, durante a revisão dos textos.

“Acompanhe de perto os ajustes e verifique se os alunos não deixaram passar alguma coisa nos rascunhos, para que não haja problemas na versão final. Peça que fiquem atentos à ortografia, concordâncias nominal e verbal e pontuação.

Fonte: Livro do 8º ano, p.208.

Com essa orientação, espera-se que o aluno tenha consciências e habilidade de colocar a pontuação no seu lugar: a escrita. Entretanto, melhor seria se já tivesse havido um trabalho que assim a tivesse apresentado mais claramente antes.

Chamou-nos a atenção na OP o trecho:

.... Supervisione a revisão nos grupos e as individuais, para garantir que todos os ajustes serão realizados. **Oriente os alunos que embora a linguagem seja informal, deve-se respeitar as regras de concordância verbal e nominal, o uso de pontuação, a ortografia adequada e as regências verbal e nominal.** (grifo nosso)

Fonte: Livro do 8º, p. 258.

É sabido que a linguagem informal não segue as mesmas orientações da linguagem formal, embora os sinais de pontuação perpassem as fronteiras da formalidade e da informalidade, no que diz respeito a algumas funções sintáticas, como da vírgula, por exemplo, não é esperado na linguagem informal que se aproxima, normalmente, da fala, especialmente quando se trata de alunos do ensino fundamental.

No nono ano, em subtópicos dentro de seções *Reflexão sobre a língua*, o manual do professor cita quatro vezes a pontuação:

A primeira nas OP, a fim de o professor chamar a atenção dos alunos, durante a leitura, para a expressividade acentuada pelos sinais de pontuação (p.40), preocupação principal no decorrer da coleção.

Nas duas seguintes, destaca o uso da vírgula. Num evento, para separação de termos da oração, exemplifica através da análise do seguinte período composto:

- Querido Mário, vamos ver se desenreda um pouco, porque não posso passar toda a manhã desfrutando o papo.

Fonte: Livro d 9º ano, p.46

Acentuando a vírgula na separação do vocativo, aspecto mencionado no ano anterior, o qual se procura recordar através da análise de assertivas certas e erradas. Entretanto, embora o tópico se intitule *Uso da vírgula para separar termos da oração*, no segundo evento, vê-se o uso para separar orações coordenadas, o que nos parece ser realmente o foco, visto que na questão seguinte o que se indaga é quantas orações as vírgulas separam no período. Depois segue um quadro informativo que inicia por dizer que

A pontuação indica, na escrita, as diversas possibilidades de entoação da fala, além de contribuir com a expressão de pensamentos, sentidos, emoções, entre outros, tornando mais claro o entendimento de um texto. No emprego dos sinais de pontuação, a vírgula é um ponto que requer bastante atenção.

Fonte: Livro do 9º ano, p.47.

A partir do qual pode se inferir que a pontuação é primeiramente representativa do ritmo da fala e tem outras contribuições, denotando o paradoxo persistente envolto nos “conceitos de oral e escrito” (DAHLET,2006). Quanto ao fato da vírgula requerer mais atenção, recorre à influência da ordem canônica da língua (sujeito – verbo – objeto) no modo de pontuar. Depois do que cita alguns outros casos de função da vírgula:

1. Separar o aposto (termo explicativo).
2. Isolar vocativo (termo que chama a atenção).
3. Isolar expressões que indicam circunstâncias variadas como tempo, lugar, modo, companhia (adjuntos adverbiais invertidos ou intercalados na oração).
4. **Antes dos conectivos, mas, porém, contudo, pois, logo.**
5. isolar termos explicativos como isto é, a saber a meu ver [...] os quais servem para retificar, continuar ou concluir o q se está dizendo.
6. Separar termos coordenados (uma lista, por exemplo). (p.47,48)

Fonte: Livro do 9º, p. 47, 48.

Em meio às regras gramaticalmente estruturalizadas, a regra 4 (quatro), a nosso ver, da maneira como está, nas mãos de algum leitor inexperiente, pode gerar a compreensão de que a vírgula é empregada antes apenas dos conectivos ali relacionados. Poderiam tê-la colocado a título de exemplificação como ocorre na regra 5 (cinco). A OP para o estudo desse quadro, diz para, “se possível”, o professor analisar algumas ocorrências da vírgula em textos diversos, a fim de que eles identifiquem o uso adequado desse sinal de pontuação (a vírgula), principalmente em situações de intercalação de elementos na oração (OP. p.47). Vê-se que, na ausência dos textos trazidos pelo professor, o destaque da função ficará comprometida. Pois, ao propor uma atividade para assegurar a aprendizagem da unidade estudada, quando aborda atividade para a prática da pontuação, ignora o uso da vírgula nas funções ali destacadas e aborda, numa questão, o uso do travessão duplo usados para substituí-las na separação do aposto. (p.49. questão 2c)

No outro evento, o uso da vírgula é retomado, num bloco de duas questões, para tratar da pontuação nas orações subordinadas adverbiais (p.165), nas quais é proposta a inversão das orações principal e subordinada para observar se haverá ou não a necessidade de acréscimo de pontuação e a relevância que toma a oração que inicia o período, antes de apresentar um quadro explicativo:

Uso da vírgula é obrigatório

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

Se encoraja a discriminação e o preconceito, **enquanto privilegia classes sociais**, um país não é democrático.

Enquanto se privilegiam classes sociais, encoraja-se a discriminação e o preconceito.

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

Combatendo-se o preconceito, as vítimas da intolerância serão mais felizes.

Combatido o preconceito, as desigualdades sociais diminuem.

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

Um país não é democrático **se encoraja a discriminação e o preconceito**. (p.165,166)

Fonte: Livro do 9º ano, p. 165,166.

No item B, há referência específica à pontuação nas orações reduzidas, contudo, a mesma regra que se aplica às subordinadas desenvolvidas aplica-se também às reduzidas, ou seja, quando a oração reduzida vier antes da principal, a vírgula é necessária, e quando vier depois, não é obrigatória. Os exemplos em questão são separados por vírgulas por estarem deslocados.

Vale salientar que essas atividades não estão contextualizadas a nenhum gênero textual e as exemplificações são feitas por meio de períodos, como pode ser observado no quadro acima, repetitivos.

A OP sugere que os alunos respondam sozinhos às questões, depois troquem informações com os colegas, estando o professor apenas como mediador da atividade para o caso de surgimento de dúvidas. Espera-se que esses já tenham adquirido autonomia neste sentido, tendo em vista que já estudaram o assunto em unidade anterior. No entanto as abordagens podem gerar dúvidas ou conhecimento comprometido.

Por fim, a quarta menção é a reincidência de uma OP (dada no ano anterior) na qual o professor é orientado a apenas auxiliar os alunos na revisão de seus textos, chamando a atenção para a obrigatoriedade do uso convencional de regência e de concordância nominal e verbal e pontuação, ortografia adequada independente se a linguagem for formal ou informal. (p.210) na contramão da ordem das variações linguísticas.

Sintetizando, vimos que a pontuação é apresentada em todos os manuais sendo mais destacada no oitavo ano. Porém, conforme Dahlet (2002), ao fazer

proposta para o ensino de pontuação, diz inicialmente crer ser difícil ou até impossível *“pretender a compreensão de um sistema, qualquer que seja ele, sem defini-lo, bem como a área que ele afeta.”* Nesse sentido, na coleção não verificamos a pontuação apresentada de forma clara como um sistema da escrita, que agrega multifuncionalidades, um tratamento nessa perspectiva, certamente, complementar o ensino da pontuação, facilitando a apropriação desse mecanismo tão importante do texto escrito.

Nos manuais do 6º (sexto) e 7º (sétimos) anos, as OP são as oportunidades do trabalho com o assunto, exigindo sobremaneira que essas orientações sejam seguidas e ampliadas pelo professor, no LA, sem que essas aconteçam, os sinais de pontuação não terão nenhuma evidência no decorrer desses anos, salvo havendo alguma curiosidade por parte do aluno.

Nos manuais do 8º(oitavo) e 9º(nono) anos, a pontuação, tal qual é apresentada nas gramáticas normativas que, geralmente, como diz Dahlet (2002) quando fala de pontuação e sua metalinguagem gramatical

Ora, as gramáticas associam abusivamente a pontuação ao oral, como se o deslizamento fosse óbvio. Assim, pois, no que diz respeito à pausa, que, desligada de qualquer definição, se refere ora ao escritor (lado produção) ora ao leitor (lado recepção), TORRES (s/d., p. 254) diz que a pontuação serve “para indicar na escrita as diferentes pausas que devem ser observadas por quem fala ou lê”; KURY (1988), BARROS (1985) e CUNHA (1980) vêem na pontuação um meio, ainda que muito imperfeito, de compensar as perdas que a passagem do oral ao escrito produz. É nesse sentido que os sinais tentam “reproduzir as pausas, as cadências, o ritmo, a entoação da linguagem falada” (KURY, 1988, p. 65; DAHLET 2002, p. 31)

Sabe-se que a língua falada e a língua escrita são muito diferentes não podendo esta seguir o ritmo daquela, ou seja, não deve considerar a respiração e as pausas naturais para padronizar a marcação estrutural da língua conforme aventa Ferrarezi (2019).

No caso da coleção, para possibilitar ao aluno uma aprendizagem satisfatória, de acordo com a análise dos manuais, é imprescindível que o professor interfira no sentido de buscar preencher as lacunas no que diz respeito às informações para compreensão do sistema de pontuação como condição para não permitir que haja bloqueio das possibilidades de se conhecer o sistema de pontuação e suas funcionalidades, essenciais para desenvolver habilidade de escrita. Conforme aponta Dahlet (2002) “as atividades cujo objetivo é a aproximação do oral e do escrito, “longe

de permitir ao aluno um domínio razoável, o mantêm, no melhor dos casos, num comportamento de imitação”. (DAHLET, 2002. p. 36)

As questões consideradas até aqui quanto a como o sistema de pontuação é abordado nas gramáticas, nos sites de pesquisa e no material didático do aluno e do professor, não objetivam fazer juízo de valor sobre nenhuma das fontes citadas (vemos a impossibilidade de um livro didático dispor de todas as informações sobre todos os assunto) antes, queremos evidenciar a imprescindibilidade da presença de professores pesquisadores, no mínimo, de seu próprio material didático e/ou daqueles a que seus alunos têm acesso. Um planejamento preocupado com a efetivação da aprendizagem passa (também) pelo conhecimento pleno dos recursos didáticos disponíveis para, a partir disso, observar as lacunas que nele se apresentam e que carecem de ser preenchidas. O olhar que compreenda esse fato carece do entendimento de que a aprendizagem percorre caminhos complexos, uma complexidade que exige a percepção do entorno dos atos comunicativos seja no contexto das construções orais ou das produções escritas. Nesse sentido, vamos refletir sobre o conhecimento e a aprendizagem complexa no capítulo seguinte.

2.4 Conhecimento e aprendizagem complexa

Vimos até aqui, que se constitui um desafio o ensino dos sinais de pontuação dada a complexidade do assunto e a necessidade de novos conhecimentos por parte do professor que lhe possibilite desenvolver estratégias didáticas capazes de contemplar a compreensão do sistema de pontuação como conjunto de recursos gráficos fundamentais para a organização e clareza textual. Assim, nesta seção, levando em conta o paradigma da complexidade, vamos considerar, sob a visão de Pellanda (2009), as contribuições de Maturana para a educação— cujos pressupostos anunciam uma consciência com base no respeito às diferenças, que apontam um sujeito sistêmico, interligado aos contextos nos quais participa a partir de um olhar biológico, visão necessária no âmbito escolar para melhor organização das propostas didático-pedagógicas. E, na perspectiva da não linearidade do conhecimento e da aprendizagem, consideraremos Demo (2005) numa reflexão sobre processos de aprender, antes do que discorreremos sobre a perspectiva de língua que adotamos dada a suas características capazes de articular os movimentos necessários para o alcance dos interesses da pesquisa.

2.4.1 Perspectiva sociocognitivista de linguagem

Dentre os estudos das atividades cognitivas, a linguística vem se destacando com pesquisas sobre a perspectiva sociocognitivista de língua, a noção de texto se encontra ampliada após as descobertas da “ciência cognitiva”. A partir desses estudos, a linguagem e a cognição passaram a ser observadas como atividades entrelaçadas e não mais separadas.

Por isso, percebemos que a sociocognição está intrínseca à Teoria da Complexidade, pois, na interação social dos sujeitos, são construídas relações e trocas de conhecimento e aprendizagem de forma não linear. Assim, optamos pela perspectiva sociocognitivista de linguagem para articulação de nosso trabalho.

Os conhecimentos adquiridos por meio das relações comunicativas entre sujeitos são resultado da interação social e não de uma mente isolada. Na perspectiva da abordagem sociocognitiva, a linguagem é vista não como uma representação dos referentes mundanos ou uma mera competência de habilidades cognitivas inatas, mas como o local onde, dialeticamente, a exterioridade (o cultural, o social e o histórico) se relaciona com os processos internos (nossos esquemas mentais), construindo discursiva e intersubjetivamente versões públicas do mundo.

Para Bakhtin (1999),

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, [...]. (BAKHTIN, 1999, p. 41).

Nessa acepção, a linguagem é concebida como uma ação social, interacional e cognitiva, constitutiva do conhecimento e do próprio indivíduo, sujeito que se vale de seus conhecimentos para formulação de seus discursos, adequando-os aos contextos sociais, históricos e culturais no quais se realizam, desconstruindo e construindo seus conhecimentos num processo contínuo. A concepção de uma abordagem sociocognitivista da linguagem, relativamente recente nos estudos linguísticos.

O interesse pelos fatores relacionados à produção, à recepção e à interpretação de textos se tornou preocupação ainda maior com o início dos estudos

na área da linguística textual, com avanço das ciências da linguagem, na segunda metade do século XX. Até então, segundo Marcuschi (2012), as descrições das normas linguística eram abstratas, restringindo-se apenas ao padrão da língua escrita, e não consideravam os seus diversos usos, nem as situações comunicativas, não podendo, assim, dar conta de todas as nuances do texto. Para o autor,

os docentes focalizavam (e um grande número focaliza ainda hoje) o ensino e aprendizagem da leitura no vocabulário e nas categorias gramaticais, e o ensino da redação nos desvios ortográficos e morfossintáticos. Coerência, coesão, progressão temática não se constituíam em objeto de preocupação” (MARCUSCHI, 2012, p. 11-12).

A mudança de postura trouxe consequências importantes na nova maneira de se conceber e de se trabalhar a linguagem, que não mais é vista com uma função linear representativa de pensamento ou apenas instrumento de comunicação, ou retrato do mundo, mas passa a ser concebida como uma ação social, interacional e cognitiva, constitutiva do conhecimento e do próprio ser humano. Destaca-se, assim, no âmbito dos estudos linguísticos, um interesse crescente por aspectos sociocognitivos, interacionais que presumem troca, compartilhamento de sentidos e construção conjunta do saber. A partir desses estudos, a linguagem e a cognição passaram a ser observadas como atividades entrelaçadas e não mais separadas. Segundo Marcuschi (2012), os estudos linguísticos promoveram o texto ao *status* de evento interativo permeado por ações linguísticas, cognitivas e sociais, em que vários elementos se conectam, composto por “elementos que seriam multifuncionais” (COSTA, 2016, p. 48).

Marcuschi (2005, p. 64), ao falar sobre as abordagens sociocognitivistas da língua, assegura que

A língua se manifesta como um conjunto de práticas sócio interativas de tal modo que os efeitos de codificação e de standardização da língua não são os únicos aspectos definidores da língua; eles são o resultado de práticas sedimentares que devem ser descritas nos seus efeitos constituintes. Isso permite concluir que a calibragem de nossos enquadres cognitivos (espaços mentais, modelos, esquemas) não vem de uma simples exterioridade sócio-histórica, mas de nossa relação de continuidade entre sociedade e cognição, isto é, de um crivo sociocognitivo.

Para essa abordagem, a língua não é apenas representativa de símbolos e dados, há uma conexão da linguagem com aspectos externos –socioculturais e

históricos – articulados aos fatores internos – aos esquemas mentais, construções discursivas e intersubjetivas. Para Marcuschi (2005, p. 69),

Conhecer um objeto como cadeira, mesa, bicicleta, avião, livro, banana, sapoti não é apenas identificar algo que está ali, nem usar um termo que lhe caiba, mas é fazer uma experiência de reconhecimento com base num conjunto de condições que foram estabilizadas numa dada cultura. O mundo de nossos discursos (não sabemos como é o outro) é socio-cognitivamente produzido. O discurso é o lugar privilegiado da designação desse mundo.

Sobre a noção de cognição contingenciada – abordagem elaborada considerando os aspectos sociocognitivos, o que resulta numa cognição estabelecida pela experiência social, que permite a codificação e a decodificação de sinais como pistas enunciativas na produção de sentido, possibilitando que façamos inferências a partir delas, Marcuschi (2007) afirma que

Trata-se, na realidade, de sugerir que, ao lado de uma forma de cognição que se dá com modelos mentais ou experimentos mentais, há uma cognição que se dá diretamente na elaboração mental vinculada a situações concretas colaborativamente trabalhadas na interação contextualizadora da língua. (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

O autor defende os aspectos cognitivos numa tentativa de dar conta da questão da subjetividade, do contexto e da relação interacional entre as subjetividades através da linguagem. Dessa reflexão, podemos inferir que indivíduos podem ter desempenhos diferentes ao executar as mesmas atividades apresentadas da mesma forma, mas realizadas em contextos sociais díspares. Isso denota um imbricamento da visão da sociocognição da linguagem com o paradigma da complexidade. Nelas, o conhecimento e a aprendizagem andam na contramão da linearidade.

Mondada e Dubois (2002), ao se referirem aos objetos de discurso, dizem que esses são construtos resultantes das relações culturais as quais se alimentam continuamente por atividades linguísticas, que se originam das práticas individuais e sociais desenvolvidas através de mediações semióticas complexas. Para as autoras,

Os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. (MONDADA; DUBOIS, 2003, p. 118).

Assim, os objetos do discurso têm sua definição somente em práticas reais de comunicação, seus contextos definem seus sentidos.

Salomão (1999) diz que uma orientação sociocognitivista deve tomar a linguagem como “operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, em situação comunicativa real, que produz significados como construções”. (SALOMÃO, 1999, p. 64).

Defendendo uma postura sociocognitivista para os fatos da linguagem e da cognição, Marcuschi (2002) explica que o surgimento da linguagem se dá porque somos dotados de cognição e que só somos seres cognitivos porque temos linguagem e estamos aptos a desenvolvê-la. Esse entendimento se faz necessário para a compreensão de como se dá a construção do conhecimento dos indivíduos como resultante de prática conjunta de significações. É por meio da linguagem, nas interações do sujeito com seus semelhantes e com o mundo, que se constrói conhecimentos, conforme diz Salomão (1999):

A capacidade da linguagem, herança da espécie, permite a produção de infinitas representações, através das quais o sujeito se conhece e se dão a conhecer, ajustam a situação em que se encontram a conhecimentos previamente acumulados, e criam novos conhecimentos. (SALOMÃO, 1999, p. 74).

Só podemos pensar num método de ensino adequado se esse valorizar essas relações, lançando mão de uma abordagem sociocognitivista da linguagem para não incorrerem em consequências como a relatada por Pellanda (2009):

A educação tradicional fracassou exatamente por essa falta de conexão entre aquilo que necessitamos para nossa construção, constituição. E o que nos é oferecido, na maioria das vezes, não se conecta com nossos desejos e emoções como também não contempla nossa necessidade biológica profunda (autopoietica) de sermos autores, inventores de nós mesmos. Essa falta de conexão entre o que precisamos para viver, ou seja, nossa necessidade de construir sentido no que estudamos e o que é oferecido na escola, é a tragédia da educação tradicional. (PELLANDA, 2009, p. 76).

Desse aspecto ressaltado por Pellanda (2009) nesta fala e por tudo que vimos até aqui, inferimos que o nosso objeto de conhecimento, os sinais de pontuação, pode não estar sendo compreendido de forma plena devido a questões como a falta de conectividade entre objeto de conhecimento e os interesses do aprendiz, o qual, talvez, não perceba ainda a importância social de estudá-lo. Para que houvesse conexões suficientes para a construção de sentido em nossa proposta de reflexão sobre o sistema de pontuação no texto narrativo com alunos do sexto ano do ensino fundamental, empregamos a abordagem sociocognitivista da língua como

articuladora de todos os passos desta pesquisa. Cientes de que essa abordagem só se realiza na perspectiva da complexidade, procuramos entendê-la para situarmos nossas práticas pedagógicas no viés da complexidade e, nisso, encontramos em Maturana uma postura que se coaduna com os nossos interesses nesta pesquisa. Vamos, por isso, refletir sobre suas contribuições para os estudos linguísticos no próximo tópico.

2.4.2 Contribuições de Maturana para os estudos linguísticos

A nosso ver, para os objetivos da educação no que diz respeito à formação integral do cidadão, os estudos de Maturana dão significativa contribuição tendo em vista que valorizam sobremaneira as relações do indivíduo com o outro, com o mundo, com ele mesmo e com os sentimentos que nele se desenvolvem. A partir de sua concepção ecossistêmica da realidade, entendemos que educar é tentar promover um convívio solidário delineador de percursos a serem experimentados, aprender é inserir-se em um processo contínuo motivado pelas perturbações de si, de outros, do meio em que vive. Ao quebrar as fronteiras do determinismo, as reflexões maturanianas provocaram desconfortos, incômodos, a fim de despertar um olhar mais sensível para os complexos movimentos do aprender humano.

Nas palavras de Pellanda, “Maturana é um cientista complexo e perturbador. Ele vai se inserir num movimento que mudou a cara da ciência do século XX: o movimento cibernético. (PELLANDA, 2009, p. 15).

O movimento cibernético e a segunda cibernética¹, indubitavelmente, impulsionaram os estudos científicos, mas as questões determinísticas, os conceitos de inativismo, empirismo e determinismo, vinculados a esses movimentos, fizeram Maturana-Varela se afastarem, pois seus estudos os direcionaram para outro rumo que os levou a instituírem a Teoria da Biologia do conhecer. Suas pesquisas nascerem no campo da biologia, o seu caráter complexo e perturbador é perceptível nos pressupostos teóricos por eles consolidados que influenciam a percepção de movimentos dentro de diversas áreas do conhecimento, inclusive da linguística. Segundo a teoria, “os organismos vivos são organizados de tal forma que os

¹ Relacionados à Cibernética - caracterizada como a "área da ciência que estuda os processos de controle e transmissão de informação nos seres vivos e nas máquinas" (Grzybowski, 2010, p. 375).

resultados de suas relações com o meio no qual vivem produzem novamente os mesmos componentes, máquinas autopoieticas” (PELLANDA, 2009, p. 24).

A expressão predicativa autopoietica vem da expressão autopoiese ou autopoiesis originária do grego “auto”, “próprio” e poiesis “criação”. Na biologia, refere-se à capacidade dos seres vivos de produzirem a si próprios por meio de uma contínua autorregulação resultante da constante associação com o meio. Denominar os seres vivos de “máquinas autopoieticas” significa dizer que o “resultado de seu operar é sempre eles mesmos, não dependendo de um administrador externo ao sistema” (PELLANDA 2009, p. 24). Essa afirmação só pode ser compreendida em sua essência por meio do pensamento complexo, considerando, inclusive, a não linearidade do pensamento, pois, conforme PELLANDA (2009),

Trata-se de um conceito complexo porque um sistema autopoietico implica, simultaneamente, autonomia (sistema fechado) e aberturas (sistema aberto) através das trocas energéticas com o exterior. Sendo assim, há um princípio de complementaridade onde situações muito diferentes podem conviver e não acarretam exclusão de um terceiro termo. (PELLANDA, 2009, p. 23).

A complexidade parece estar na capacidade de perceber que, no ser humano, os movimentos se desenvolvem dentro do próprio ser e no que resulta desses movimentos. A teoria da autopoiese é uma das principais contribuições de Maturana para a educação, pois pode levar professores a refletir sobre o processo de ensinar e aprender, a se inquietar, perturbar-se, recriar-se e, com isso, ou a partir disso, olhar os sujeitos da aprendizagem (e a si mesmos) com a compreensão de como ajudá-los significativamente a criarem os seus espaços de aprendizagem, a se definirem pelas suas vontades, suas necessidades.

Outro conceito da Teoria da Biologia do conhecer é o de acoplamento estrutural, o qual é definido por Maturana-Varela na seguinte fala:

Desde que uma unidade não entre numa interação destrutiva com seu meio, nós, como observadores, necessariamente veremos entre a estrutura do meio e a da unidade uma compatibilidade ou comensurabilidade. Existindo tal compatibilidade, meio e unidade atuam como fontes mútuas de perturbações e desencadeiam mudanças mútuas de estado, num processo contínuo que designamos com o nome de 'acoplamento estrutural'. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 133).

Neste conceito, podemos observar que reside a ideia de imbricamento entre organismos e meios. Para Demo (2005), a ideia de sistema determinado estruturalmente põe por terra o instrucionismo, visto que a realidade não se impõe ao sujeito. Para ele, não é aceitável o sistema de ensino que isola o pensamento do indivíduo. O autor ressalta o imbricamento dessas noções mais especificamente para a linguagem ao dizer que

de um lado, coincidem com teorias linguísticas que se centram em processos performativos da linguagem: o centro da linguagem seria coordenações de ação como resultado de interações recorrentes. Essa recursividade manifesta-se no operar em coordenações consensuais de comportamentos. Isso implica, obviamente, consenso ou conduta consensual, por meio da qual se chega facilmente a comportamentos apreendidos, não apenas reprodutivos ou instintivos. Segue que as coordenações de conduta são tipicamente reconstrutivas, porque determinadas estruturalmente a partir de dentro e porque inseridas na história. (DEMO, 2005, p. 53).

Vemos, assim, que o aprender e a criação de conhecimento em cada ser prescinde do manifesto do próprio ser, de movimentos internos e externos que ocorrem simultaneamente de forma complexamente interativa. Assim, como Demo (2002) enfatiza, o método de ensino instrucionista, por desconsiderar os pensamentos, conhecimentos e vontades desse indivíduo, não é capaz de promover as “perturbações” basilares no processo de aprender.

As contribuições de Maturana (1995) refutam veementemente o instrucionismo que ainda impera em grande parte das escolas brasileiras e que revela uma perspectiva pedagógica tradicionalista em que os sujeitos não são inseridos na construção ou criação de conhecimentos. O autor instiga uma perspectiva de conhecimento por meio de um pensamento complexo, mas afetuoso e empático. Suas contribuições nos levam ao entendimento de que conhecimento e a aprendizagem não são lineares. Mas o que implica a não linearidade do conhecimento e da aprendizagem? Trataremos desse assunto no próximo tópico.

2.4.3 A não linearidade do conhecimento e da aprendizagem

De acordo com as concepções de aprendizagem a partir dos postulados de Maturana, as práticas pedagógicas que desconsiderem as reações emocionais do indivíduo e os tantos outros movimentos cognitivos frente às situações que lhes são apresentadas, desconsidera os reais caminhos pelos quais a aprendizagem perpassa ou mesmo seu caráter contínuo. Segundo Demo (2002),

“Saber pensar” não é somente ver a lógica das coisas, exarar raciocínios formais corretos, mas principalmente surpreender lógicas onde aparentemente não haveria, pensar flexivelmente para dar conta de realidade flexível, decifrar o que é ambíguo e contraditório, ordenar a importância de elementos embaralhados numa situação, encontrar similaridades ou diferenças onde parece não haver, reconstruir o conhecimento anterior e formular perspectivas inovadoras (DEMO, 2002, p. 44).

Consideramos que os exercícios cognitivos relacionados à busca do conhecimento são vários e complexos. Quando esses objetivam aprender para ensinar, requerem um tanto mais de esforço, tendo em vista que agregam outro objetivo: o da aprendizagem do outro. Em se tratando de aprendizagem escolar, percebemos um grau de responsabilidade maior, pois, comumente, a escola promove aos alunos os primeiros contatos com vários assuntos, assuntos esses capazes de nortear ou, em alguns casos, definir o rumo da vida deles. Da citação anterior, entendemos que o saber é complexo, supera a ordem linear, busca onde parece não haver; que o aprender se “consolida” na acomodação e na criação de novas expectativas.

Em nossa pesquisa, procuramos partir de uma abordagem complexa que rompesse a forma simplista com que, na maioria dos casos, o sistema de pontuação é apresentado aos estudantes. Sendo assim, discutimos sobre a Teoria da Complexidade e, para compreendê-la, partimos do conceito de Complexidade empregado por Morin (2015).

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...Por isso o conhecimento necessita ordenar os fenômenos

rechaçando a desordem, afastar o incerto, isto é, selecionar os elementos da ordem e da certeza, precisar, clarificar, distinguir, hierarquizar (MORIN, 2015, p. 13-14).

Essa teoria se caracteriza pela sua dinamicidade – olha para o indivíduo no meio social e particular, “ultrapassa o horizonte do conhecimento” (DEMO, 2002, p.15); pela não linearidade – enxerga além do cenário, “equilíbrio em desequilíbrio” (DEMO 2002, p. 17); pelo caos – considera as curiosidades e perturbações para o desejo do novo; pela imprevisibilidade – leva em conta que as circunstâncias mudam, mas a vida continua; pela sensibilidade – pondera que cada ser tem seu tempo, nem todos respondem convencionalmente; e pela adaptabilidade – leva em consideração que há um curso e maneiras de percorrê-lo.

De forma quase poética, Demo (2002) explicita o constante movimento do processo de criação de conhecimento no qual podemos observar as características relacionadas há pouco.

[...] o conhecimento flagra as brechas abertas e planta nelas “estratégias de intervenção alternativa. [...] intervém [...] na natureza, na sociedade, em si mesmo, mas a tessitura disruptiva do conhecimento assombra vibrante, quase um protesto incontido da criatura limitada que sonha ultrapassar todos os limites. Se o olhar fosse linear, seguiria o conformismo, a capitulação. Em sua não linearidade emergem utopia, esperança, revolta, confronto. Conhecimento não deixa nada de pé. Seu primeiro ímpeto é desconstruir, [...] depois reconstrói, mas sempre sob o signo da provisoriedade para poder continuar desconstruindo (DEMO, 2002, p. 127).

Demo (2002) ressalta ainda que a visão linear está no plano da aceitação, e a não linearidade na busca por realizações e inquietações que não se satisfazem, é o conhecimento, então, um processo continuamente incompleto. Franco (2011), por sua vez, busca definir a não linearidade, citando Larsen-Freeman (1997) e dizendo que

um sistema não-linear é aquele cujo efeito é desproporcional à causa, embora, às vezes, apresente características lineares. Em outras palavras, o sistema se comporta de uma maneira inesperada, mudando drasticamente a partir de pequenas alterações no estágio inicial. Se uma pequena pedra rolar, por exemplo, ela pode provocar uma avalanche. (FRANCO, 2011a, p. 36).

Nessa perspectiva, para Demo (2005), o conhecimento e a aprendizagem são processos não lineares, pois são fenômenos tipicamente complexos.

Consequentemente, esse conceito põe em xeque o sistema educacional vigente e por extensão, desautoriza a escola, uma vez que esta funciona sob a perspectiva do conhecimento como processo linear.

Diante do exposto, vimos que o conhecimento e a aprendizagem andam por caminhos complexos e que compreender os postulados da complexidade desses poderá nos aproximar, enquanto professor/pesquisador, de nossos alunos e eles de conhecimentos para seu exercício cotidiano por intermédio de um olhar mais sensível, conforme aponta Maturana (1995), e mais interdisciplinar, com possibilidades de desconstruções, como afirma Demo (2005). Com isso em mente, apresentamos a seguir a metodologia de nossa pesquisa.

3 METODOLOGIA

De acordo com Demo (2005), “a reconstrução do conhecimento implica processo complexo e sempre recorrente, que começa naturalmente pelo uso do *senso comum*. Conhecemos a partir do conhecimento” (DEMO, 2005, p. 31).

No intuito de reconstruir e/ou ampliar os conhecimentos a partir do que já se discutiu, por vezes descontruindo algumas partes deles, e sempre valorizando os outros com suas particularidades e anseios, pensamos em cada tópico desta seção na qual detalharemos a pesquisa: o tipo, o contexto, os participantes, os instrumentos, os procedimentos realizados ao longo das oficinas, os instrumentos usados para a captação da emergência de dados e os critérios de análise.

3.1 Tipo de pesquisa

Nesse sentido, considerando que o atual contexto pandêmico influenciou o modo de viver das pessoas em vários setores de suas vidas, as estratégias educacionais, mais que antes, devem ser sensíveis a essas mudanças, especialmente no que se refere aos alunos de escolas públicas de muitas regiões do nosso país, que não têm acesso aos meios tecnológicos mínimos para o uso de plataformas digitais que permitam, remotamente, as interações com os outros, com o mundo além do que passa na TV, com seus orientadores, ou mesmo com fontes que se estendam além dos livros didáticos que normalmente têm na escola. Com tudo isso, para esses jovens, a (re)construção de conhecimentos se torna um processo bem mais complexo na nova realidade devido às ansiedades geradas por toda a situação causada pelo novo coronavírus, que tem se estendido além do imaginado e mostrado uma sociedade muito desigual no que se refere aos acessos, em especial, à educação escolar.

Adotamos a pesquisa-ação como metodologia a ser utilizada, dado o seu aspecto flexível, autorreflexivo, interativo. Conforme Tripp (2005, p. 445), “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos”. Como a emergência do sentido se faz de forma recursiva, a pesquisa é, por sua vez, também afetada pela aprendizagem do aluno.

Tripp (2005, p. 454, 455) ainda explica que, “de uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”. Se desenvolve, assim, por meio de ações coletivas em que se faz importante firmar acordos entre pesquisador e participantes para que estes, mais que uma participação compulsória, possam auxiliar com informações; ajudar a colhê-las por observar, por exemplo, a participação dos outros participantes; auxiliar no planejamento, direta ou indiretamente, e na implementação das mudanças na prática”. Isso está em acordo com Thiollent quando esse diz que “com a pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2011, p. 25) .

De acordo com a perspectiva sociognitivista de língua que adotamos, essa foi a melhor forma de se trabalhar com os problemas comuns encontrados na sala de aula, hoje acentuados pela distância entre as pessoas, pela divisão de grupos. A pesquisa-ação, de caráter qualitativo, nos permitiu uma constante interação entre teoria e prática, e, nesse enlace, possibilitou-nos interferir na realidade encontrada por meio de práticas que discutiram problemas, apresentaram possíveis soluções, mas também, refletiram sobre a mesma de forma a valorizar as participações e interações entre os participantes com o fim na aprendizagem coletiva que provocou processos de transformações na situação problema.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com os alunos de uma escola pública da cidade de Parnaíba – PI, situada numa esquina com uma avenida de trânsito intenso e acidentes frequentes; atravessar a faixa de pedestre nela é só um dos obstáculos que os alunos enfrentam todo dia para chegar na escola. A maioria deles moram na circunvizinhança, que é prioritariamente residencial, mas com o comércio movimentado e diverso, inclusive com expressivo número de bares e pontos de vendas de entorpecentes. Há, entre eles, os que sofrem conflitos familiares e com a pobreza. Apesar de o cenário não ser ao todo favorável, a escola é a mais bem conceituada na zona onde se situa.

Nossa pesquisa ocorreu no final do quarto bimestre do conturbado ano letivo de 2020, em meio a uma pandemia. A programação das atividades sofreu algumas alterações para que se tornasse viável seu desenvolvimento: a duração total das atividades com participantes passou de 20 (vinte) para 23 (vinte e três) horas, visto que as oficinas interativas, com duração prevista para 15 (quinze) horas-aula, estenderam-se para 18 (dezoito) horas-aula; o turno de realização, que seria apenas no contra turno das aulas regulares, adaptou-se também para o horário regular com a devida permissão da direção e dos professores desse horário.

Quanto aos participantes, apesar de termos observado os desvios quanto ao uso dos sinais de pontuação, ao longo de nossos anos de docência, em todos os anos do Ensino Fundamental e mesmo do Ensino Médio, foram alunos matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental, pois acreditamos que o quanto antes se apropriarem desse sistema de recursos da escrita, mais rapidamente poderão, no âmbito do texto escrito, expressar-se de forma mais autônoma, conscientes de recursos auxiliares disponíveis para a organização de seus textos escritos, para a expressão de suas intenções no texto narrativo e, progressivamente, em todos que se apresentarem no decorrer de suas vidas na escola e demais espaços nos quais atuarão.

Dadas as medidas sanitárias para contenção da disseminação da covid-19, dentre os alunos do 6º ano que participariam da pesquisa, foram selecionados apenas 15 (quinze) que disseram possuir suporte tecnológico para participar das aulas por meio de plataforma online (Google meet). No entanto, logo após o primeiro encontro, notou-se a inviabilidade desse canal por insuficiência de internet, o que nos levou a dar novos rumos ao desenvolvimento de nossa pesquisa.

Então, com a colaboração da direção da escola, com a permissão dos pais conseguida via ligação telefônica e com base no decreto estadual do Piauí nº 19.219, emitido em 21 de setembro de 2020, que aprova o Protocolo Específico Nº 042/2020, com Medidas de Prevenção e Controle da Disseminação do Sars-CoV-2 (Covid-19) no que concerne ao retorno de aulas presenciais, decidimos realizar as atividades com alunos em dois grupos: um presencial com 8 (oito) alunos e outro online com 3 (três) alunas que moram mais distante, totalizando 11 (onze) participantes. Dos quinze inicialmente inscritos, quatro desistiram por não terem acesso à internet e nem poderem ir à escola. Nos dois casos, as atividades foram desenvolvidas com base nos mesmos recursos didáticos, por intermédio de estratégias pedagógicas semelhantes

dada a diferença de modalidade, mas como o mesmo referencial teórico. Não notamos diferença nos resultados que motivassem comparação entre os grupos dada a modalidade dos encontros. Os textos escritos produzidos neles constituíram o corpus da pesquisa.

Considerando o envolvimento de seres humanos na pesquisa, o projeto da pesquisa foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, cujo parecer de aprovação encontra-se em anexo.

Os participantes receberam dois documentos: o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos pais, e o termo assentimento livre e esclarecido (TALE), que foi assinado pelo próprio anulo, os quais também estão nos anexos.

3.3 Procedimentos

Demo (2002), quando fala de aprendizagem complexa, levanta a questão da interdisciplinaridade e alerta que “é preciso superar o conhecimento disciplinarizado, porque reduzindo a realidade ao olhar de apenas uma disciplina [...] ao invés de construir a realidade, inventa-a (DEMO 2002, p.9).

Pensar em conhecimento e aprendizagem via pensamento complexo não é um caminho que se possa trilhar sozinho com a segurança de que se vai chegar com a bagagem esperada ao final. Pensando nisso, a primeira atividade de nossa pesquisa foi apresentar o projeto a ser realizado à gestão escolar no intuito de formar parcerias em função da realização dos objetivos da pesquisa a ser realizada, e, mais detalhadamente, discuti-lo com todos professores da turma, disponibilizando estratégias didáticas em suas áreas de conhecimento com fim na observância dos efeitos dos sinais de pontuação para a compreensão e nas produções textuais. Essas foram bem aceitas inicialmente, mas pouco executadas pelos professores, possivelmente, dadas as dificuldades com as aulas na modalidade remota.

De acordo com Thiollent (2009, p. 16),

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Assim, desde o momento do convite à atividade final da pesquisa, procuramos estreitar nossa relação com os participantes ao tempo que realizamos reflexões coletivas com foco na busca por soluções para realização de possíveis transformações na situação que observamos a respeito do sistema de pontuação. Para esse processo de interações colaborativas, desenvolvemos essa pesquisa-ação em três etapas: na primeira, promovemos a **atividade diagnóstica** de conhecimentos **inicial e entrevista**; na **segunda**, as **oficinas de interações construtivas** e na terceira, a atividade de verificação final da aprendizagem e entrevista. Consideramos essas ações pertinentes, pois promoveram a interação comunicativa e a aprendizagem a partir dali, em consonância com a representação da perspectiva sociocognitivista da linguagem, na sua dinamicidade em contextos reais e diversos nos quais se realiza. Detalharemos a seguir como agimos em cada um deles.

3.3.1 Atividade diagnóstica de conhecimento inicial e entrevista

Consistiu na proposta de produção de um miniconto. Considerando que esse gênero foi objeto de atenção das aulas regulares de língua portuguesa, as considerações a esse respeito desse tipo de narrativa foram feitas de modo breve através de interação/troca de conhecimentos com os participantes.

Ocorreu depois da apresentação do projeto aos participantes, a suas famílias, aos gestores da escola e aos professores das turmas do 6º ano.

Constituiu-se a primeira etapa da pesquisa-ação. Serviu para evidenciar o grau de conhecimento dos alunos quanto ao uso dos sinais de pontuação na construção do texto narrativo, o que nos deu dados relevantes para desenvolvimento da pesquisa, bem como subsídios para regularmos nossa proposta de ensino e adaptá-la aos estudantes e, assim, levá-los a construir os conhecimentos pretendidos. Ainda serviu de base de comparação com a atividade de verificação final da aprendizagem no encerramento da pesquisa.

Para nossa melhor compreensão dos usos da pontuação nos textos produzidos pelos participantes, realizamos de forma coletiva a primeira entrevista. Nessa entrevista, buscamos respostas para as seguintes questões:

- a) Que sinais de pontuação o aluno conhece?
- b) Consegue relacionar o nome do sinal com sua função básica?

- c) Que sinais de pontuação o aluno empregou em seu texto? Com que função?
- d) A pontuação que emprega em seu próprio texto representa sua intencionalidade?
- e) Quais critérios o aluno usa para pontuar seu texto?

A expectativa era de levantar dados a partir dessas questões que indicassem o grau de conhecimento sobre pontuação que os alunos tinham inicialmente. As informações trazidas nos textos e as geradas na entrevista nos fizeram verificar se eles empregaram adequadamente ou não os sinais de pontuação nos textos; se observaram a importância desses recursos para a organização do texto; se tinham ou não consciência dos usos dos sinais de pontuação na produção de texto.

3.3.2 Oficinas de interações construtivas

Constituiu a segunda etapa da pesquisa. Aqui, a pesquisadora precisou assumir o papel de colaborador e, como tal, teve que lançar mão de princípios que valorizassem os conhecimentos dos alunos (dos multiletramentos); adotou a concepção de linguagem capaz de estabelecer um diálogo aberto e construtivo com os aprendizes; mediou as atividades propostas aos discentes viabilizando a reconstrução/criação de conhecimentos de forma reflexiva e interativa. Esta etapa foi realizada em 18 (dezoito) horas subdivididas em 5 (cinco) encontros:

No primeiro, propiciamos reflexões sobre o sistema de pontuação. Inicialmente foi apresentado aos alunos um texto, por meio de uma leitura dramatizada, com o objetivo de apresentar um pouco da história e algumas curiosidades a respeito do sistema de pontuação com a leveza de um texto literário no qual as falas dos alunos, literalmente, preencheram as lacunas do texto. Nesse momento, o pesquisador instigou a curiosidade e a interação entre os participantes e os nominou coautores do texto desenvolvido durante as interações. Depois disso, as reflexões sobre o sistema de pontuação se deram em contextos textuais diversos: em textos cujo sentido foi mudado pela alteração dos sinais de pontuação (construção de sentido); nos que evidenciam uso criativo desses recursos; noutros em que são utilizados para organizar sintaticamente a oração como elemento de coesão; e em um

que não apresenta uso convencional, mas tem o sentido mantido por estratégia de linguagem.

No segundo encontro, enfatizou-se os sinais – vírgula, ponto-final, dois-pontos, travessão, reticências, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, aspas – no intuito de refletir sobre suas funções em situações de usos diversos. Propusemos atividades com textos para observação do uso convencional dos sinais de pontuação.

No terceiro encontro, o objetivo foi contextualizar o sistema de pontuação no texto narrativo. Apresentamos aos alunos um conto e refletimos, a partir da leitura desse texto, sobre as particularidades do gênero, sobretudo sobre as estratégias de produção e, nisso, a observância dos sinais de pontuação presentes e suas funções no papel de colaborar para a compreensão do texto.

No quarto encontro, o intuito foi realizar uma atividade de produção de texto. Considerando que o processo de produção inclui planejamento, produção e revisão, nesse encontro, ocorreram as duas primeiras partes. Para alinhar as produções às práticas sociais, a proposta (analisada e decidida pelos alunos participantes) é um produto para ser apresentado aos idosos de uma casa de repouso, pessoas que já vivem isoladas pelas circunstâncias sociais e um tanto mais carentes agora por consequência da pandemia.

No quinto encontro, os alunos revisaram seus textos produzidos no encontro anterior. Tal atividade foi, conforme escolhido pelo grupo, desenvolvida em grupo para que pudessem trocar experiências, verificar as situações de uso dos outros colegas, o que contribuiu para a autoestima, o trabalho em equipe, a empatia, o aprendizado significativo. Os participantes foram convidados a apresentar seus textos à turma para, com isso, ser possível observar com que segurança o fizeram, se demonstram algum avanço na aprendizagem depois das reflexões realizadas em relação à pontuação.

Vale salientar que as mesmas atividades foram realizadas nos dois grupos participantes (presencial e remoto).

Para sistematizar a análise dos dados, organizamos as oficinas em três blocos temáticos. São eles:

Quadro 1 – blocos temáticos das oficinas

BLOCO I	BLOCO II	BLOCO III
Vi, refleti - sistema de pontuação: alguns pontos de sua história e de suas Multifuncionalidades.	Aprendi – os sinais de pontuação e suas funções no texto narrativo.	Pratiquei - os sinais de pontuação na produção do Texto narrativo.

Fonte: elaborado pela autora

3.3.3 Atividade de verificação final da aprendizagem e entrevista

Consistiu na produção de um conto com tema livre com o objetivo de promover entretenimento aos idosos de uma casa de repouso do município de Parnaíba-PI. Foi realizada na etapa final depois das reflexões a respeito do sistema de pontuação para analisarmos se tais reflexões impactaram a aprendizagem da pontuação.

A entrevista final se deu de forma coletiva e ocorreu depois de cada apresentação dos textos pelos alunos. Essa estratégia foi adotada em negociação com os participantes, que perceberam que poderiam tirar proveito da observação dos usos dos colegas. O objetivo foi responder às seguintes questões:

O aluno ampliou o uso de sinais em sua produção final?

O uso da pontuação revela consciência de sua importância na construção de sentido do texto?

O aluno tem consciência do uso de cada sinal?

3.4 Recursos

Para geração dos dados por intermédio do desenvolvimento dos procedimentos descritos anteriormente, utilizamos recursos básicos diferenciados em cada grupo: no online (via whatsapp), arquivos em word para leitura e realização das atividades escritas, fotos, vídeos e áudios; na turma presencial, material impresso para leituras individuais e realização de atividades escritas, notebook e datashow para exposição de textos e vídeos.

Aplicativo whatsapp: canal para o desenvolvimento das atividades na modalidade remota. Mas também para compartilhamentos compartilhamento de

notícias, agenda das oficinas, documentos relativos à pesquisa. Alguns participantes usaram também para registrarem opiniões a respeito dos encontros.

3.5 Corpus

Constitui-se *corpus* desta pesquisa os vinte e dois textos narrativos: onze produzidos na atividade diagnóstica de conhecimento inicial, e onze, construídos depois das oficinas, na atividade de verificação final da aprendizagem, bem como as informações obtidas nas entrevistas ao fim de cada uma dessas atividades.

3.6 Critérios de análise

Adotamos os critérios de análise de nossa pesquisa tendo em mente que, conforme Viana (1989),

“diferentes indivíduos realizam o trabalho de aprendizagem com velocidades variadas, que a mesma aprendizagem exige diversificação de procedimentos para os diversos indivíduos e que, finalmente, os níveis alcançados são também variados”. (VIANNA, 1989:87).

Entendendo essa realidade, trabalhamos com o intuito de incentivar a participação de todos os alunos explorando as situações de aprendizagem, fazendo-os conscientes dos possíveis proveitos das interações para a criação de conhecimentos significativos, no caso específico, a respeito do sistema de pontuação. São eles:

1. Competência textual – domínio da estrutura/forma do texto narrativo.

Guiando-nos por esse critério, verificaremos se houve o atendimento à proposta quanto ao uso adequado do gênero textual solicitado, o que por sua vez implica também a adequação do uso da pontuação.

2. Domínio do código e estruturas linguísticas.

Tomando por base esse critério levaremos em consideração a adequação dos usos dos conhecimentos gramaticais - sintáticos e estruturais - dos textos, uma vez que os sinais de pontuação se colocam (para o autor) como elementos

organizadores, auxiliares da escrita, na construção de sentido e revelação de suas intenções comunicativas.

3. Capacidade de empregar convencionalmente os sinais de pontuação estudados.

Seguindo esse critério e tendo em conta o uso dos sinais de pontuação estudados (ponto-final, dois-pontos, travessão, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências, vírgula, aspas), analisaremos se nas situações de uso há coerência entre função dos sinais de pontuação e a intenção do autor.

Com base nesses critérios, discutiremos, especificamente ao final da análise de dados, os resultados obtidos na articulação dos dados gerados pela atividade diagnóstica de conhecimento inicial e final, bem dos das entrevistas coletivas ao final dessas atividades.

4 ANÁLISE DE DADOS

Demonstramos em detalhes de que modo realizamos as oficinas de interações construtivas, as atividades que realizamos nelas e algumas reflexões sobre os dados gerados a partir delas em consonância com a abordagem sociocognitivista de linguagem que adotamos e a complexidade da aprendizagem através dos pressupostos de Marcuschi (2007), Costa (2010), Demo (2002) e Maturana (1997) entre outros.

Para melhor compreensão dos dados e as reflexões a partir deles, organizamos o tratamento dado a esses em três fases:

Na primeira trataremos da atividade diagnóstica de conhecimento inicial;

Na segunda parte, apresentamos a análise das oficinas que organizamos em três blocos temáticos;

Na terceira, sob os critérios de análise expostos na metodologia, apresentamos de forma mais específica a discussão dos resultados dos dados gerados na AVF relacionando-os como os dados da ADI e da entrevista coletiva final, a fim de indicar se as reflexões desenvolvidas durante as oficinas sobre o sistema de pontuação contribuíram para a aprendizagem dos alunos participantes a respeito desse sistema gráfico.

Ao passo que desenvolvemos cada fase, queremos transparecer a forma inclusiva, dialógica que procuramos manter a cada encontro partindo do princípio da cognição situada de que “nada valerá um projeto que não promova a participação ativa dos alunos em experiências que contextualizem a apropriação do conhecimento” (COSTA, 2010. p. 164) que, a nosso ver, contempla a perspectiva de linguagem sociocognitiva, que só se realiza no contexto da complexidade no qual, para atuarmos, carecemos, conforme as reflexões maturanianas, de entendê-lo como

espaço onde os seres humanos possam se relacionar com outros de maneira fluida, nas conversas e na experimentação de si mesmo, em ambientes perturbadores, de forma a serem desafiados por situações que os desestabilizem, levando-os a autoorganização (PELLANDA, 2009, p.87).

Assim, para a promoção da interações no intuito de gerar aprendizagem, propomos um espaço em que os participantes pudessem perceber, além das nuances que expomos de nosso objeto (o sistema de pontuação e suas funções no texto narrativo), outros saberes que emergiram dessas interações.

4.1 Fase 1 – as revelações do primeiro encontro e da entrevista

Com o objetivo de identificar como os alunos do 6º ano usam os sinais de pontuação no texto narrativo, desenvolvemos, introduzindo as oficinas, a atividade Diagnóstica de Conhecimento Inicial, que consistiu numa produção de texto narrativo - gênero trabalhado em aulas anteriores com a professora regular dos participantes. Essa atividade foi desenvolvida no primeiro encontro com os alunos após a apresentação do projeto de pesquisa e de seus objetivos específicos.

Partimos da leitura do texto *A incapacidade de ser verdadeiro*, de Carlos Drummond de Andrade, de conhecimento de todos os participantes por já ter sido analisado em aulas regulares, com o intuito de relembrar os elementos da narrativa a fim de agilizar a atividade no sentido de evitar/minimizar situações em que o participante alegasse não saber criar, não conhecer a estrutura do texto. Destacamos também a estrutura física do texto chamando a atenção para margens, uso de letras maiúsculas, terminações dos parágrafos, entre outros aspectos. Embora tenham surgido por parte de um aluno durante a conversa indagações sobre o uso da pontuação, não detalhamos nada a respeito para não influenciar na consciência atual deles em relação aos usos convencionais da pontuação.

Organizamos os dados gerados pelos textos dos alunos no seguinte quadro:

Quadro 2 Dados da Atividade Diagnóstica de Conhecimento Inicial (continua)

TEXTO	SINAL	USO	MOTIVO	DESVIOS
1(P1)	Vírgula	12x	Intercalar adjunto adverbial deslocado longos e curtos.	Desnecessária para separar orações de um período compostos por subordinação, ausência para intercalar adjunto adverbial.
	Ponto final	5x	Finalizar parágrafos e períodos.	Ausência para finalizar período.
	Ponto-de-interrogação	1x	Fazer pergunta direta.	
2(P2)	Ponto-final	7x	Finalizar período e parágrafos.	Desnecessário para finalizar o título, ausência para finaliza período.
	Travessão	1x	Indicar discurso direto.	
	Dois-pontos	1x	Anunciar a fala.	
	Vírgula	5x	Separar oração coordenada, separar vocativo.	Uso para separar sujeito de predicado; ausência para separar orações reduzidas gerando ambiguidade.

(continuação)

3(P3)	Vírgula	3x	Separar oração coordenada sindética adversativa.	Uso para separar adjunto adverbial no final do período, ausência para separar oração coordenada sindética adversativa e vocativo.
	Ponto-final	3x	Finalizar períodos; finalizar parágrafos.	
	Dois-pontos	3x	Anunciar fala.	
	Travessão	3x	Marcar discurso direto.	
	Ponto-de-interrogação	1x	Indicar surpresa.	
	Ponto-de-interrogação	1x	Fazer pergunta direta.	
4(P4)	Vírgula	5x	Separar adjunto adverbial deslocado, e oração coordenada.	Ausência para separar adjunto adverbial deslocado.
	Ponto-final	5x	Para finalizar o primeiro parágrafo e finalizar período.	Ausência para finalizar período.
	Dois-pontos	1x	Anunciar fala.	
	Travessão	1x	Indicar discurso direto.	
5(P5)	Vírgula	10x	Separar termos explicativos, oração coordenada adversativa, Separar adjunto adverbial deslocado.	
	Ponto-final	3x	Finalizar período e Finalizar parágrafo.	Ausência para finalizar parágrafos.
	Dois-pontos	7x	Anunciar fala.	
	Travessão	7x	Marcar discurso direto.	
	Ponto-de-exclamação	1x	Indicar surpresa.	
	Ponto-de-interrogação	5x	Fazer perguntar direta.	
6(P6)	Ponto final	8x	Finalizar período e parágrafo.	Uso aleatório entre palavras.
	Vírgula	1x	Separar oração.	Ausência para separa vocativo.
	Dois-pontos	1x	Anunciar fala.	
	Travessão	1x	Indicar discurso direto.	
7 (P7)	Vírgula	27x	Enumeração, separar orações coordenadas assindéticas, separar adjunto adverbial deslocado.	Ausência para separar vocativo.
	Ponto final	9x	Finalizar período, finalizar parágrafos.	
8 (P8)	Travessão	5x	Marcar discurso direto.	

(conclusão)

	Ponto final	1 x	Finalizar período.	Ausência para finalizar parágrafos.
	Vírgula	0		Ausência para separar vocativo e adjunto adverbial deslocado.
9(P9)	Vírgula	2x		Ausência para separar termos explicativos. Uso na finalização de orações absolutas.
	Ponto final	8x	Para finalizar frase, período e parágrafo.	
	Ponto exclamação	5x	Enfatizar uma reclamação.	
	Travessão	1x	Marcar discurso direto.	
	Dois pontos	2x	Anunciar a fala.	
10(P10)	Ponto final	2x	Finalizar parágrafos.	Ausência para finalizar parágrafos.
	Vírgula	1x	Separar orações coordenadas.	Ausência para separar adjunto adverbial deslocado.
11(P11)	Ponto final	4x	Finalizar parágrafos.	Ausência para finalizar período.

Fonte: elaborado pela autora

Pelos dados informados no quadro, podemos observar que:

há uso regular de sinais em todos os textos com bom grau de adequação, o que denota conhecimento dos sinais de pontuação e de regras de uso;

embora o número de acertos seja superior ao número de desvios, há equívocos no emprego da pontuação em todos eles, por uso e/ou por ausência;

dos vinte e três desvios observados, apenas oito ocorreram por uso; os demais foram por ausência de pontuação;

as oito situações de desvios por uso ocorreram em trechos sintaticamente organizados semelhantes às situações de uso adequado, o que nos fez inferir, inicialmente, se tratar de emprego intuitivo dessa pontuação.

Diante desses dados e dessa inferência, realizamos uma entrevista coletiva para checarmos as motivações dos usos da pontuação empregada nos textos dos participantes e também para entendermos de que forma se justificam os desvios apresentados. Perguntamos:

- Que sinais de pontuação o aluno empregou em seu texto?
- Com que função cada um foi empregado?
- A seu ver, a pontuação que empregada representa sua intencionalidade?
- Quais critérios uso para pontuar seu texto?

A partir das respostas a essas questões, chegamos às seguintes conclusões:

todos os alunos conhecem nominalmente os sinais de pontuação que, comumente, podem aparecer num texto narrativo: ponto-final, vírgula, dois-pontos, travessão, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências, aspas;

somente sobre as aspas não souberam indicar alguma função;

quando olharam para seus próprios textos, no entanto, alguns alunos observaram que usam, relativamente, pouca pontuação, mas que “não tinham observado para isso ainda, não parece ser tão necessário assim, eu leio e entendo o que eu quero dizer.”

Quando perguntados sobre qual a motivação do uso da pontuação empregada, o principal critério apontado foi o estabelecimento de pausa pela vírgula – quando separa período relativamente longo em um parágrafo – e a finalização do texto pelo ponto final.

Por esses dados, percebemos que há conhecimento quanto à existência do sistema gráfico, mas há certa imaturidade em relação ao seu valor na construção de sentido do texto e na interação desse sistema com os demais elementos textuais para esse fim.

As informações geradas pela atividade e pela a entrevista serviram para orientação de alguns passos da pesquisa e para comparação com os dados da Atividade Diagnóstica Final, realizada ao final das oficinas.

O tópico a seguir tratará de como as oficinas de interações construtivas foram desenvolvidas e de nossas observações acerca da participação dos alunos.

4.2 Fase 2 – as oficinas de interações construtivas

Para contemplar o objetivo de refletir sobre as funções dos sinais de pontuação e efeitos de sentido decorrentes de seus usos no texto narrativo, desenvolvemos atividades organizadas em blocos: no bloco I, apresentamos um pouco da história da pontuação, o cenário do sistema de pontuação e sua relevância no texto escrito para a construção de sentido; no II, apresentamos as funções dos sinais de pontuação e refletimos sobre elas no texto narrativo; no III, refletimos sobre

como pensar na pontuação no processo de produção de texto do planejamento à produção final.

Entendemos que tratar da dinâmica da linguagem em sala de aula não pode se dar de forma ritualística, pois não se trata de determinações, convenções fixas, mas está sujeita às ações dos seus falantes. Assim como NEVES (2019), vemos que

privilegiar reflexão é exatamente a razão de preconizar-se um tratamento da gramática que vise ao uso linguístico. Não apenas o estudioso da língua portuguesa, mas também o falante comum, conduzido na reflexão sobre o uso da linguagem, vai poder orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processo discursivo, e, a partir daí, chegar a uma sistematização dos fatos da língua legitimada pelo efetivo funcionamento da linguagem (NEVES, 2019, p.115)

Afinal, o sistema de pontuação é um desses recursos que se envolve nas construções linguísticas, colaborando para a significação do evento textual.

Para trabalharmos com os dois grupos participantes (remoto e presencial) de forma igualitária, as oficinas foram desenvolvidas com base nas mesmas estratégias pedagógicas. Por não ter havido impacto no resultado das atividades em função da modalidade de ensino, analisamos os textos sem distinção nesse sentido.

BLOCO 1. VI, REFLETI – SISTEMA DE PONTUAÇÃO: ALGUNS PONTOS DE SUA HISTÓRIA E DE SUAS MULTIFUNCIONALIDADES.

Dividimos essa oficina em duas partes.

Na primeira, apresentamos o sistema de pontuação em sua área de realização: a escrita, fundamental para que haja clareza na aprendizagem de suas multifuncionalidades. Assim como Dahlet (2002), acreditamos ser *“difícil, quem sabe impossível, pretender a compreensão de um sistema, qualquer que seja ele, sem defini-lo, bem como a área que ele afeta”*. Para tanto, mostramos fatos do percurso da pontuação e da escrita de suas origens até os dias atuais por meio da leitura de um texto com linguagem que se aproxima da contação de história que se completa com a participação dos alunos no relato de suas concepções e/ou experiências. Para tanto, tendo feito os cumprimentos, apresentados os objetivos do segundo encontro, desenvolvemos a seguinte sequência de atividades:

1º. Aguçamos a curiosidade dos alunos por meio de perguntas (conhecem todos os sinais de pontuação? Qual você mais usa? Tem ideia quando eles surgiram? Por que foram criados? ...)

Essas indagações iniciais contribuíram para nos aproximar dos alunos, aproximar os alunos do objeto de conhecimento e aproximá-los também dos demais colegas da turma. Percebemos que eles ficaram bem mais animados, à vontade para participarem da aula!

2º. Pedimos a colaboração de 8 (oito) alunos para que participassem da leitura dramatizada que foi conduzida por nós mesmos para garantir a direção desejada, visto que seria o primeiro contato dos participantes com o texto.

3º. Fizemos a leitura dramatizada, que exigiu algumas paradas para reflexões ao tempo que eram preenchidas algumas lacunas do texto com as falas dos participantes. Nessa parte os participantes assumiram a postura de coautores, pois suas opiniões, quaisquer que fossem, desde que coerentes com o contexto, integraram o texto. Eis o texto.

EM QUE PONTO ESTAMOS NA PONTUAÇÃO?

Numa sala com um grande painel cheio de sinais de pontuação, a professora começa a conversa:

- Já ouviram dizer que quem conta um conto aumenta um ponto? Aqui, aumentamos um sistema de pontuação inteiro!

- Sistema são todos os sinais de pontuação juntos?

Pergunta um.

- Quando surgiram os sinais de pontuação?

Pergunta outra.

- E para que foram criados? POR QUE TEM TANTOS?

E outra.

- Apareceram todos de uma só vez?

E outra.

- Calma! Tem muitos pontos para esclarecer! Vamos do começo!

Imaginem vocês se alguém chegasse com um texto escrito assim:

MEUPAIFALOUNAOVÁAO COLEGIOPORQUEPERGUNTEINA OQUEROMENINOATRA
SADOAQUIRESPONDEUELECOMPRESSA'SAIU

O que você acharia? Conseguiria ler rapinho e entenderia exatamente o que ele quer dizer? Como você acha que ficaria melhor?

Pois bem, era assim que os textos eram escritos antes do surgimento da pontuação. Para eles entenderem, tinham que ser interpretados e, claro, poderia gerar uma confusão danada, não acham? Vamos ler o que disse um conselho escrito que um soldado recebeu quando foi ao Oráculo de Delfos (século VII a.C.), a procura de um presságio divino.

“Ides voltarás não morrerás na guerra.”

Ele leu da maneira mais feliz que pode:

“Ides, voltarás, não morrerás na guerra.”

E foi embora certo que teria sucesso na batalha! O coitado, no entanto, nem imaginava que o conselho era o seguinte:

“Ides, voltarás não, morrerás na guerra.”

Qual foi mesmo o destino do soldado?

O que dificultou a compreensão da mensagem pelo soldado?

- As professoras daquele tempo deviam ter mais trabalho para ensinar leitura aos meninos, não é verdade?

- A questão é que, naquele tempo, tempo em que as primeiras vírgulas, pontos de

QUANDO SURTIU?	PONTO-FINAL (.) 3000 A.C.	PONTO-DE-INTERROGAÇÃO (?) E O PONTO- EXCLAMAÇÃO (!) SÉCULO XIV
VÍRGULA (,) E PONTO-E-VÍRGULA (;) SÉCULO XV	DOIS-PONTOS (:) SÉCULO XVI	ASPAS (" ") SÉCULO XVII

interrogação e dois-pontos surgiram, essa coisa de ler, pegar num livro, ter um livro em casa, era luxo de poucos, posso contar essa história depois. Querem saber quando a história da pontuação começou? Bom, já faz muito tempo!

A maioria dos sinais de pontuação apareceu na Europa entre os séculos XIV e XVII. Eles nasceram para facilitar a leitura e a compreensão dos textos escritos. Quero mostrar para vocês umas curiosidades sobre a pontuação. Vamos ver?

Na idade média, o nosso ponto final (.) era inserido antes do nome dos heróis ou de personagens importantes da narrativa, por questões de respeito ou apenas ênfase. No início do Império Bizantino (330 a 1453), ele servia para separar uma palavra da outra.

O ponto era usado no antigo Egito em textos poéticos e no ensino de crianças na escrita hierática - espécie de letra de forma que simplificava os complexos hieróglifos.

Os espaços brancos entre palavras só apareceram no século VII, na Europa. Foi quando o ponto passou a finalizar a frase

Mas sabe o que mais motivou o desenvolvimento da pontuação? Foi o desenvolvimento da escrita!

- Ah, é mesmo, é quando escrevemos que usamos os sinaizinhos!

- Deixe a professora falar, Carol! E aí, como foi?

- Isso mesmo, Carol, os sinais de pontuação pertencem à escrita! E, Maurício, deixa a menina falar, calma! E foi assim:

Na antiguidade Clássica, a escrita era escrita de carreirinha, sem espaço entre as palavras, do jeitinho que mostrei lá no começo. Sinais de pontuação? Nem sonhando! Sabiam que era isso não, e se sabiam, não usavam.

No alfabeto grego era assim também, o leitor que se virasse para entender tudo.

Os romanos mais ouviam as leituras e escreviam também juntinho, sem sinais de pontuação. Vocês acham que eles eram sabidos demais e não tinham dificuldade? Enganam-se! Eles tinham sim, e como não ter? Não saber onde terminava nem começava as coisas dentro do texto, era mole não. Ah, tudo era manuscrito!

Na Idade Média, a escrita começou a seguir "num sentido progressivamente lógico-gramatical" Claro que a pontuação começou a ter evidência. E quando os manuscritos começaram a dar lugar aos impressos, então, a coisa não parou! Surgia a imprensa!

Foi festa! Os proclamadores de causas podiam ampliar suas ideias, políticos tiveram mais poder de articular e espalhar seus discursos, os leitores foram crescendo em números e se tornando mais exigentes, e, com isso, a forma de falar (e claro de pontuar, também) necessitava de ser mais clara e adequada para todos os gostos. Foi uma revolução! E quando surgiu a máquina de escrever? E o computador? E agora que todos têm acesso ao computador e ainda mais com internet?!

E todos nós ganhamos com isso, não acham? Recebemos livros grátis impressos ou não, todos organizados, bem pontuados (ou não)... bem mais fácil de ler! E vocês pensam que para por aqui? Não mesmo!

- Então, em que ponto estamos da pontuação, professora?

A escrita continua evoluindo, vai ocupando novos espaços, novos modos de dizer e com elas novos sinais de pontuação surgem, tomam novos significados... e tudo vai ficando mais claro no reino da escrita.

Fonte: elaborado pela autora

Com essa atividade, esperávamos que os participantes compreendessem como se deu o surgimento dos sinais de pontuação, com que objetivo surgiram, qual sua relação com a escrita, dados que estão na superfície do texto, mas também, a partir das reflexões com base nas situações de uso exploradas, que eles **começassem** a entender que esses recursos gráficos têm multifunções.

O que observamos?

Inicialmente, observamos a empolgação dos alunos por estarem na escola após quase oito meses de aulas remotas. O interesse pelo “curso” certamente foi influenciado também pelo desejo de estar na escola. Mostraram-se interessados e participativos, todos se dispuseram a participar da leitura, durante a qual vimos que:

- a) a maioria dos participantes nunca tinha lido/ouvido falar da história da pontuação e apontou a entonação como principal causa para pontuação de seus textos;
- b) por suas primeiras falas aos completarem o texto, os participantes reconhecem a importância da pontuação para organizar o texto, além dos espaços em branco entre as palavras.
- c) quanto à compreensão do texto, eles observaram que usar a pontuação ajuda o escritor a “dizer o que quer dizer pro leitor” como disse um participante.
- d) todos reconheceram que “engolir” os pontos durante a leitura dificulta o entendimento mesmo quando é leitura silenciosa.
- e) ao lerem as curiosidades sobre a pontuação, alguns comentaram das dificuldades que teriam hoje “se a pontuação não tivesse aparecido logo”.
- f) perceberam que “os sinais são usados para escrever.”
- g) ao falarem suas respostas a algumas questões do texto para a turma, viram a necessidade de “corrigi-las para o texto não ficar com erros”. No geral, atribuíram o *erro* à dificuldade de “escrever o que quer dizer” ou observaram desvios quanto ao uso de letras maiúscula no início de frases ou mesmo na falta de pontuação para finalizar suas falas, como no exemplo a seguir:

O participante escreveu e leu inicialmente assim:

Qual foi mesmo o destino do soldado?

R: acho que ele morre na guerra porque não entendeu a mensagem.

O que dificultou a compreensão da mensagem pelo soldado?

R: a pontuação

Fonte: Atividade 1 P09

Depois de apresentar e analisar sua escrita, deixou-as assim:

Qual foi mesmo o destino do soldado?

R: O soldado morreu na guerra porque não entendeu a mensagem.

O que dificultou a compreensão da mensagem pelo soldado?

R: A falta da pontuação que deixou a mensagem confusa.

Fonte: Atividade 1 P09

Nesse exemplo, questionamos especificamente que mudanças o participante fez o seu ver; ele respondeu que falou a mesma coisa de forma diferente, mas que “ficou mais legal pro texto” colocando letra maiúscula no começo e sinal de pontuação “pra terminar a frase”. Chamamos a atenção para as adequações que temos que fazer para ajustar nossa fala aos contextos e aos suportes de nossos textos e mostramos como a pontuação contribui nesse processo, tratando os desvios não como “erros”, mas como fenômenos possíveis de serem explicados. Procuramos discutir as convenções, as formas padronizadas com o cuidado de, conforme Bagno (2001), “Acrescentar, aumentar a bagagem linguística de nossos alunos, e não suprimir o que eles já sabem, as regras gramaticais que eles já dominam e que respondem às suas necessidades de comunicação de expressão e interação” (BAGNO, 2001.p.158)

Durante as conversas que embalaram essas observações, sugerimos a ampliação dessas informações em tipos de textos variados e, surpreendentemente, todos fizeram colocações e expuseram exemplos de usos da pontuação, especialmente nas histórias em quadrinhos ou piadinhas em que, às vezes, um ponto apenas representa a fala. *“Quando um monte de ponto de interrogação diz que o personagem se perguntou assustado, tentando entender, né, tia?”; “O ponto de exclamação também!”*, comentaram.

Na segunda parte, estando os participantes cientes da origem da pontuação, certos de que se trata de recursos auxiliares da escrita e convictos da relevância (desse sistema de sinais para o entendimento do texto, apresentamos atividades (principalmente) para refletirmos sobre os sinais de pontuação com o objetivo de evidenciar a relevância de se conhecerem esses recursos gráficos visuais e saber empregá-los sem desvios. Para tanto, escolhemos textos curtos, com possibilidades de amplas reflexões nesse respeito. Ao pensarmos no texto como base para análise desse aspecto gramatical, levamos em conta que nele não há elementos apartados, mas sim que se relacionam formando o todo textual, concepção essa defendida por Antunes (2009, P.45) quando, sobre a análise de texto, diz que:

Tudo está intimamente entrelaçado esse interdepende. Uma questãozinha que parece ser só de gramática pode estar inteiramente relacionada como o entendimento global do que é dito. De maneira que vale a pena não perder de vista, em qualquer momento, *a relação de cada recurso com a visão de conjunto do texto*. Embora se possa focalizar um ou outro aspecto particular, o foco do entendimento deve ser essa dimensão global.

Com as atividades desenvolvidas nessa parte, possibilitamos ainda que os participantes **continuassem** percebendo as multifuncionalidades da pontuação. Apresentaremos agora os textos e as atividades desenvolvidas a partir deles.

TEXTO 1

Nesse texto veremos que o enunciado poderá ter seu significado alterado pelos possíveis movimentos da pontuação, no caso, a vírgula, a depender da intencionalidade comunicativa do escritor. Eis o texto!

Imagine que você está partindo para um país distante e agora se despede de alguém que te ama muito e vai ao seu encontro com lágrimas nos olhos e diz:

- Meu amor, sentirei sua falta. Não vai me esquecer, não é?

Ele, responde:

- NÃO SENTIREI SAUDADE

(Adaptado por Laura Galvão)

Para refletirmos sobre a importância da pontuação na construção de sentido pretendido com base nesse texto:

1º. Propusemos a dois alunos que dramatizassem duas vezes a situação retratada no texto 1 com as seguintes orientações:

Na primeira vez - Falar a frase, com comoção, dizendo que vai sentir saudades.

Na segunda vez – Falar de modo a mostrar indiferença, dizendo que não sentirá saudades.

2º. Depois de discutirmos sobre a possível intenção do autor no texto e a apresentação dos alunos, expusemos os dois períodos sem pontuação e solicitamos que tentassem pontuar cada um de modo a expressar por escrito a primeira fala e a segunda respectivamente, o professor/pesquisador atuou aqui como mediador, levantando questões frente às dúvidas quanto a onde e que sinal empregar. A expectativa era que eles percebessem, nesse contexto, que:

- a) Deve-se usar ponto de exclamação no final das duas orações como revelador (ou intensificador) do sentimento que há em ambas: de emoção na primeira e de descaso na segunda.
- b) Na primeira oração, o NÃO deverá ser separado por pontuação e que essa poderia ser vírgula ou ponto final, e isso não alteraria o sentido.

Depois de algumas reflexões em grupo, chegou-se ao seguinte resultado:

1º CASO- NÃO, SENTIREI SAUDADES!

2º CASO- NÃO SENTIREI SAUDADES!

Percebemos que todos os participantes notaram a necessidade de uma pontuação depois do NÃO no primeiro caso, denunciada pela pausa, segundo eles. Mas que alguns tiveram dúvidas quando a que pontuação usar (vírgula ou ponto?). Nesse respeito, analisamos como ficaria se usado uma ou outra pontuação levando os participantes a concluir que não alteraria o sentido. Quando perguntamos sobre qual eles usariam naquele texto e por que, concordaram que “a vírgula parecia mais correta para separar as frases e fazer a pausa”, mostrando assim um forte indício do critério prosódico para pontuar.

Em relação ao ponto de exclamação no final, apenas um aluno teve dúvidas quanto ao seu emprego naquela situação, tendo empregado inicialmente o ponto-final, pois não havia atentado para a dica do sentimento a ser expresso.

TEXTO 2

Na perspectiva de continuar verificando o papel da pontuação na construção de sentido e, nesses interim, observar algumas de suas funções, refletimos com base no texto *O uso bem humorado da vírgula*, da campanha dos 100 anos da ABI(Associação Brasileira de Imprensa), disponível em: <https://profekarina.wordpress.com>.

O USO BEM HUMORADO DA VÍRGULA

Vírgula pode ser uma pausa... ou não. Não, espere. Não espere
Ela pode sumir com seu dinheiro. 23,4. 2,34.
Pode ser autoritária. Aceito, obrigado. Aceito obrigado.
Pode criar heróis. Isso só, ele resolve. Isso só ele resolve.

E vilões. Esse, juiz, é corrupto. Esse juiz é corrupto
Ela pode ser a solução. Vamos perder, nada foi resolvido. Vamos perder nada, foi resolvido..
A vírgula muda uma opinião. Não queremos saber. Não, queremos saber
Uma vírgula muda tudo. ABI: 100 anos lutando para que ninguém mude uma vírgula da sua informação.

Por sugestão dos alunos, realizamos essa atividade em dupla.

1ª. Cada aluno recebeu uma cópia do texto e em duplas analisaram o sentido atribuído ao texto pelo uso ou não da vírgula com base nos próprios conhecimentos e nas reflexões realizadas nas oficinas .

2º. Cada dupla apresentou a análise feita para a turma ao tempo que interagiu com os demais colegas que faziam perguntas, discordavam ou eram indagados pela dupla fazendo surgir questões inerentes ao tema, de forma que, ao discutirmos com os participantes sobre a necessidade de pontuar corretamente os textos, destacamos também os seguintes pontos:

- a) A ênfase dada a função semântica da pontuação em oração considerando a intenção comunicativa, visto que o texto trata de uma campanha para a valorização da Associação Brasileira de Imprensa (ABI). Nesse ponto também foi interessante a análise do trecho: “lutando para que ninguém mude uma vírgula da sua informação.” Depois da análise, alguns alunos concluíram que, provavelmente, foi a partir dessa fala – que é, até certo ponto, popular – que os autores pensaram no texto da campanha usando as exemplificações do “poder da vírgula” para justificá-la.
- b) Função sintática da pontuação (decidir qual pontuação e onde empregá-la, ou seja, se preocupar com a pontuação na organização sintática do texto, definirá a intenção do autor) completa a função semântica. Observe esses casos:

Quadro 3 - Informativo de funções de pontuação

Trecho	Função semântica	Função sintática
Não, espere. Não espere	Solicitar uma espera.	Mudar o referencial do advérbio NÃO, (marca a elipse de um verbo)
23,4. 2,34.	Indicar valor monetário.	Separar casas decimais.
Esse, juiz, é corrupto. Esse juiz é corrupto	Indicar com quem se fala.	Intercalar o vocativo.
Vamos perder, nada foi resolvido. Vamos perder nada, foi resolvido.	Indicar uma perda e negar uma perda respectivamente.	Separar orações coordenadas assindéticas.

Fonte: elaborado pela autora

TEXTO 3

Ao analisarmos o texto 1, enfatizamos a pontuação no sentido de como usá-la para revelar a intenção do autor, no texto dois a ênfase foi para o uso da vírgula e sua relação com a intenção comunicativa, com o texto 3, verificaremos usos do ponto-final, da vírgula, mas pretendemos destacar que há sinais de pontuação que podem ser substituídos no texto, a depender da preferência do autor, sem que haja mudança de sentido. Procedemos da seguinte forma:

1º. Escrevemos no quadro o seguinte enunciado como um desafio para a turma.

PEDRO CORRE MUITO E SUA TIA FALA ELE PRECISA DE UM BANHO URGENTE. (adaptado pela pesquisadora)

2º. Pedimos aos participantes que pontuassem como achassem conveniente no intuito de dar sentido ao enunciado.

3º. Demos pistas:

-Passados 3(três) minutos, pista 1: poderão usar duas vezes a vírgula e duas vezes o ponto final.

-Passados 5(cinco) minutos, pista 2: trata-se de um diálogo no qual as falas podem ser marcadas por aspas, e estas aparecem duas vezes;

4º. O desafio foi revelado por nós passados mais 5(cinco).

PEDRO CORRE MUITO E SUA. "TIA", FALA ELE, "PRECISO DE UM BANHO URGENTE."

5º. Pedimos aos participantes que reescrevessem o enunciado representando as falas com outros sinais de pontuação mantendo a semântica.

Apresentamos um desafio como uma forma lúdica, um pano de fundo por intermédio do qual tínhamos a expectativa de que os participantes percebessem as funções dos sinais de pontuação empregadas e como essas podem ser alteradas, a depender das escolhas do escritor, sem alterar o sentido do texto. De forma que não importaria se o participante conseguisse ou não desvendar o desafio, mas a reflexão que faria a partir das observações reveladas e de que informações ele se apropriaria a partir delas.

Refletimos, a base do texto e de exemplificação por citação de outros trechos narrativos, sobre os seguintes pontos:

- a) o uso do ponto final no fim de frase declarativa (semântico/sintático) e finalizando parágrafo;
- b) o uso da vírgula para separar termo explicativo (semântico/sintático);
- c) o uso das aspas para indicar discurso direto no interior do parágrafo, podendo ser substituídas por travessão se o autor decide iniciar o parágrafo ou mesmo constituir-lo de uma fala, como se vê quando se solicita a reescrita do texto, representando as falas com o outro sinal de pontuação;
- d) a substituição da pontuação não altera o sentido se por outra que tenha a mesma função, como observamos em:

PEDRO CORRE MUITO E SUA. “TIA”, FALA ELE, “PRECISO DE UM BANHO URGENTE.”
PEDRO CORRE MUITO E SUA. - TIA! FALA ELE: - PRECISO DE UM BANHO URGENTE!

Pelo que observamos, não foi muito difícil para os alunos perceberem que as aspas foram substituídas pelo travessão, que não havia necessidade de permanecer com a primeira vírgula, que o último ponto, o final, poderia ser substituído por um de exclamação para enfatizar a fala de Pedro. Mas a segunda vírgula despertou dúvidas quanto a que pontuação usar para substituí-la, visto que não poderiam encerrar frase com vírgula. Quando perguntamos por que a maioria usou

dois pontos, obtivemos as seguintes respostas: “Por que indica uma fala” – respondeu um; “Não, tá é dizendo que foi ele que falou, né?” – disse outro; “Não pode ser um ou outro?” – pergunta outro; “É, pode ser” – concluíram.

Com mais um pouco de discussão intermediada pelo professor/pesquisador, concluíram que, pondo-se o ponto final, explica-se quem disse a fala anterior; pondo-se os dois-pontos, anuncia-se fala seguinte. Pelo aqui exposto, em consonância com Costa (2010), seguramente

Podemos dizer que a visão tradicional de ensino, baseada no cognitivismo clássico, representa um empecilho a que se mude a concepção de língua. Linguagem como diálogo e aprendizagem como cognição situada parecem ser duas faces de uma mesma visão da realidade, aspectos de um mundo em que nada está pronto, nada é dado a priori; tudo se configura e reconfigura constantemente no fluxo das interações (COSTA,2010.p.165)

TEXTO 4

A atividade com o texto quatro envolve escolher a pontuação adequada para dar o sentido pretendido ainda no intuito de evidenciar a importância da pontuação na construção do texto. O grupo optou por desenvolvê-la em trios para que houvesse trocas de observações e, assim, chegassem mais rapidamente às conclusões, depois do que fariam a socialização dos resultados de suas tarefas. O professor/pesquisador agiu como mediador e pouco interferiu ou deu pistas para a solução de cada caso. Eis o texto:

VAMOS DECIDIR O PRESENTE?

A mãe de Ana está escolhendo um presente para ela. Mas, ficou com dúvidas e liga para a irmã dela, que diz:

“Mãe ela precisa de um vestido não de uma bolsa de jeito nenhum iria querer ganhar uma mochila de seu desenho favorito.

A ideia é definir com o uso da pontuação no contexto acima qual foi o presente sugerido pela irmã de Ana. Para tanto, solicitamos:

1. Pontue corretamente o enunciado de forma a decidir qual o melhor presente para Ana. Como ficaria se a irmã sugerisse:
 - a. O vestido

MÃE ELA PRECISA DE UM VESTIDO NÃO DE UMA BOLSA DE JEITO NENHUM
IRIA QUERER GANHAR UMA MOCHILA DE SEU DESENHO FAVORITO

b. A bolsa

MÃE ELA PRECISA DE UM VESTIDO NÃO DE UMA BOLSA DE JEITO NENHUM
IRIA QUERER GANHAR UMA MOCHILA DE SEU DESENHO FAVORITO

c. Uma mochila

MÃE ELA PRECISA DE UM VESTIDO NÃO DE UMA BOLSA DE JEITO NENHUM
IRIA QUERER GANHAR UMA MOCHILA DE SEU DESENHO FAVORITO

2. Cumprido a pontuação em cada fala, seguiu-se a exposição dos feitos de cada trio, momento das reflexões.

A expectativa era que

- a) principalmente, eles refletissem sobre a importância da pontuação na construção de sentido do enunciado, independente de conseguirem concluir empregando a pontuação conforme as convenções ou não.
- b) considerando que os sinais de pontuação em textos narrativos não são (em tese) desconhecidos por eles e tendo em vista as reflexões que já fizemos até aqui, eles tentassem organizar as relações sintáticas do texto com uso da pontuação para indicar cada intenção mesmo que intuitivamente;
- c) Pontos que emergiram da situação:
- d) a pontuação poderia variar visto que, no enunciado da questão, não se define “o humor” de quem estava falando ou que estratégias a filha usou para escolher o presente da irmã.
- e) A pontuação se dá em consonância com os demais elementos constituintes da oração.

3. Depois das apresentações e discussões entre os trios sobre os usos da pontuação em cada trecho, expuseram as possibilidades de pontuação às quais chegaram. São elas:

O vestido

Possibilidade 1.

MÃE, ELA PRECISA DE UM VESTIDO. NÃO DE UMA BOLSA. DE JEITO NENHUM IRIA QUERER GANHAR UMA MOCHILA DE SEU DESENHO FAVORITO.

Possibilidade 2.

MÃE, ELA PRECISA DE UM VESTIDO! NÃO DE UMA BOLSA! DE JEITO NENHUM IRIA QUERER GANHAR UMA MOCHILA DE SEU DESENHO FAVORITO!

A bolsa

Possibilidade 1.

MÃE, ELA PRECISA DE UM VESTIDO NÃO. DE UMA BOLSA! DE JEITO NENHUM IRIA QUERER GANHAR UMA MOCHILA DE SEU DESENHO FAVORITO!

Possibilidade 2.

MÃE, ELA PRECISA DE UM VESTIDO? NÃO! DE UMA BOLSA! DE JEITO NENHUM IRIA QUERER GANHAR UMA MOCHILA DE SEU DESENHO FAVORITO!

A mochila

Possibilidade 1.

MÃE, ELA PRECISA DE UM VESTIDO NÃO. DE UMA BOLSA, DE JEITO NENHUM! IRIA QUERER GANHAR UMA MOCHILA DE SEU DESENHO FAVORITO.

Possibilidade 2.

MÃE, ELA PRECISA DE UM VESTIDO? NÃO! DE UMA BOLSA? DE JEITO NENHUM! IRIA QUERER GANHAR UMA MOCHILA DE SEU DESENHO FAVORITO.

Ao fim dessa atividade, no intuito de observarmos se houve cumprimento do objetivo principal fizemos duas perguntas:

1.A mudança de pontuação mudou o sentido do texto? A que alguns participantes responderam:

P3 – Não mudou, ficou a mesma coisa.

P11 – O sentido não, só o jeito de escrever...quero dizer de botar os pontos, né?

2.Qual a diferença estabelecida pela pontuação entre os pares de possibilidades?

P4 – Quando faz pergunta, parece que a irmã de Ana tá zangada!

P6 – Ou ela pode tá fazendo a mãe pensar, não é não?

P9 - Ah, só mudo o jeito de dizer, então, né?

P1 – É, uma faz pergunta, a outra só diz.

Não esperávamos respostas “gramaticalmente corretas”, mas semanticamente constituídas. Os participantes evidenciaram a compreensão não só de que a pontuação colabora para a clareza textual, mas também por que meios no texto escrito pode utilizá-la para dar o sentido pretendido a sua fala.

Analisando as atividades desenvolvidas neste bloco, vimos que a maneira como o professor/pesquisador se articula com a turma e as escolhas que faz para aproximar o participante do objeto de conhecimento possibilitam reflexões que vão além dos objetivos específicos pretendidos; que as interações pessoais fazem emergir discussões (normalmente na escola chamadas de fuga ao tema) imprescindíveis para atribuição de função social daquilo que se pretende ensinar. Isso nos fez pensar nas palavras de Demo (2002) quando fala:

A característica mais forte do conhecimento e da aprendizagem parece ser a capacidade crescente de fazer história própria, reduzindo substancialmente a dependência de fatores externos ou da hereditariedade. O ser humano é capaz de armar contextos de oportunidades que ele mesmo pode potencializar, dependendo de saber pensar. (DEMO, 2002, p.123)

Inferimos que ao tempo que o aluno participa das discussões em sala de aula e o professor instiga suas inquietações, criam-se espaços potencializadores de aprendizagem, faz-se um espaço coletivo, do ponto de vista de que a interação das partes forma um todo, e, ao mesmo tempo, individual, do ponto de vista de que cada um “arma” sua própria oportunidade satisfazendo aos seus interesses particulares. Não cabe, portanto, estratégias lineares, determinísticas que não permitam o “confronto com o dado” (DEMO, 2002, p.127), o confronto é vestígio das perturbações próprias dos complexos caminhos do aprender.

A seguir, seguindo os mesmos princípios de abordagem até aqui, refletiremos sobre a pontuação no texto narrativo. Partimos da análise da “dimensão global do texto” tal qual sugerida por Antunes (2009), mas nosso foco foi específico em sua construção, destacando no caso, nosso objeto de conhecimento: a pontuação.

BLOCO 2 - APRENDI – OS SINAIS DE PONTUAÇÃO E SUAS FUNÇÕES NO TEXTO NARRATIVO

Neste bloco, trouxemos mais especificamente a pontuação no texto narrativo, tomando por base – por este comportar vários sinais de pontuação e por dar mais liberdade inventiva ao aluno – o gênero discursivo conto. Relembramos do conto as suas características organizacionais, adequação da linguagem ao público alvo, recursos de encadeamento de ideias, entre outros fatores que dão conta da dimensão global do texto, mas focamos na questão da pontuação como elemento auxiliar de construção semântica e suas funções múltiplas nesse processo.

No bloco anterior, vimos que o sistema de pontuação é constituído de sinais gráficos que participam com os elementos linguísticos na segmentação das ideias do texto, na articulação delas, possibilitando a construção e a reconstrução de sentido de textos, estando, assim, a serviço da coerência e da coesão textual, ao tempo, com afirma DAHLET (2006), cumpre a sua primeira razão que “é dotar a linguagem escrita de uma legibilidade máxima (DAHLET, 2006. p.293).”

Para que o aluno o compreenda e o use convencionalmente de forma autônoma, devemos evidenciar que o uso da pontuação está sujeito a alguns fatores não necessariamente, hierárquicos: restrições determinadas pelas normas gramaticais que não permitem uma liberdade total e irrestrita aos sinais de pontuação; a liberdade existente no emprego da pontuação, tendo em vista que, em muitos casos, existem sempre mais de uma possibilidade de pontuar e que a escolha entre uma forma e outra poderá ser determinada, entre outros fatores, pelas preferências autorais e a própria sujeição ao gênero textual. Por exemplo, enquanto a notícia não permite o uso de pontuação que gere dúvidas ou interrupções que firam a clareza do fato, aos anúncios publicitários, é permitido como estratégia comunicativa. Vê-se então que o gênero textual delimita, até certo ponto, o emprego da pontuação por apresentar usos característicos nesse sentido. No caso do conto, assim como acontece em alguns gêneros narrativos, além de vírgulas e pontos-finais, é frequente o uso de dois-pontos, travessão, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências e aspas, alguns desses podendo exercer mais de uma função ou mesmo serem substituídos por outro de mesma função, nesses casos dependendo também do estilo do autor. O fato é que, de acordo com o contexto, os sinais de pontuação articulam-se com elementos linguísticos na construção de sentido do texto. Isso está de acordo com a habilidade EF69LP47 da BNCC, que reza em parte:

Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, [...], do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL, 2018, p.159)

Para contemplarmos essa habilidade da BNCC, a qual insere a pontuação entre os elementos notacionais de escrita e na articulação desses no efeito de sentido dos textos, tomamos por base dois contos e um trecho narrativo com alguma variação no emprego da pontuação, escolhidos por apresentarem uso variado de vários sinais de pontuação e pela adequação idade/série. Tentamos, quanto à abordagem, contrariar a “metodologia das gramáticas, que opta por apresentar os sinais e suas funções mediante uma mera nomenclatura” e optamos por “relacionar de antemão os sinais às suas respectivas funções, para oferecer de imediato uma visão estruturante e arrazoada da pontuação (DAHLET, 2006, p. 293).

Trabalhamos com o texto porque entendemos que não basta apenas levar ao aluno frases isoladas para justificar ou “ensinar” o uso da pontuação ou qualquer outro aspecto gramatical, pois nelas não cabe a visão dos elementos textuais que se imbricam em função da semântica somente observável na amplitude do texto. Assim como Antunes (2014), vemos que o texto abre horizontes, que “é no âmbito do texto que se mostra, de fato, o que acontece no exercício da linguagem.”, afinal, como ela mesma coloca: “ninguém fala ou escreve – nada – que não seja sob a forma de textos” (ANTUNES, 2014.p.85). A seguir, apresentaremos os textos contextos de nossas reflexões sobre pontuação.

TEXTO 1

Apresentamos o seguinte texto:

PONTOS DE VISTA

Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português quando estourou a discussão.

— Esta história já começou com um erro! — disse a Vírgula.

— Ora, por quê? — perguntou o Ponto de Interrogação.

— Deveriam me colocar antes da palavra "quando" — respondeu a Vírgula.

— Concordo! — disse o Ponto de Exclamação. — O certo seria:

"Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português, quando estourou a discussão".

— Viram como eu sou importante? — disse a Vírgula.

— E eu também — comentou o Travessão. — Eu logo apareci para o leitor saber que você estava falando.

— E nós? — protestaram as Aspas. — Somos tão importantes quanto vocês. Tanto que, para chamar a atenção, já nos puseram duas vezes neste diálogo.

— O mesmo digo eu — comentou o Dois-Pontos. — Apareço sempre antes das Aspas e do Travessão.

— Estamos todos a serviço da boa escrita! — disse o Ponto de Exclamação. — Nossa missão é dar clareza aos textos. Se não nos colocarem corretamente, vira uma confusão como agora!

— Às vezes podemos alterar todo o sentido de uma frase — disseram as Reticências. — Ou dar margem para outras interpretações...

— É verdade — disse o Ponto. — Uma pontuação errada muda tudo.

— Se eu aparecer depois da frase "a guerra começou" — disse o Ponto de Interrogação — é apenas uma pergunta, certo?

— Mas se eu aparecer no seu lugar — disse o Ponto de Exclamação — é uma certeza: "A guerra começou!"

— Olha nós aí de novo — disseram as Aspas.

— Pois eu estou presente desde o começo — disse o Travessão.

— Tem hora em que, para evitar conflitos, não basta um Ponto, nem uma Vírgula, é preciso os dois — disse o Ponto e Vírgula. — E aí entro eu.

— O melhor mesmo é nos chamarem para trazer paz — disse a Vírgula.

— Então, que nos usem direito! — disse o Ponto Final. E pôs fim à discussão.

Conto de João Anzanello Carrascoza. Revista Nova Escola - Edição Nº 165

Fizemos a leitura dramatizada, discutimos a temática do texto fazendo analogias a comportamentos sociais cotidianos, depois nos voltamos aos aspectos estruturais para vermos como a pontuação contribuiu para a construção de sentido do texto e as motivações que justificaram os usos da pontuação. Procuramos criar um espaço lúdico por permearmos o texto literário para ilustrar a análise da função de cada sinal de pontuação e, assim como os personagens fazem no texto, “investigarmos” se há alguma mais importante. Desenvolvemos da seguinte forma “nossa investigação”:

1º. Observamos os envolvidos na história: o que são os personagens e sobre o que discutiam.

2º. Convidamos: vamos investigar cada personagem (sinais de pontuação) para vermos a função de cada um do ponto de vista sintático para descobrirmos se há algum mais importante? Então, o que faz cada um nesse evento textual?

a. O ponto-final?

P3- *Aparece no fim do parágrafo.*

P8- *Mas também tem no meio do parágrafo.*

P7- *No fim de frase, eu acho.*

P1- *É, fim de frase mesmo...ou oração, né professora?*

P8- *Oração, tem verbo.*

b. O travessão?

P2- *Ele é o que tem mais.*

P1- *Será o mais importante?*

c. E qual a função dele, é a mesma em todas as situações?

P4- *Não, tá no meio e no começo.*

P5- No começo é a fala.

d. E no meio?

Depois de analisarmos cada um dos travessões que apareciam no interior do parágrafo, concluímos que depois dele vem um termo que explica quem disse a fala anterior. Exceto em dois, que indicavam a continuação da fala.

P9- Mas, professora, é certo colocar um travessão assim? Não era pra ser outro ponto?

e. Que ponto usaria?

P9- *Uma vírgula, eu acho... ou só um pontinho mesmo.*

PP- Vocês concordam?

P1- *A menos que o travessão seja no lugar de um deles, sim, concordo.*

Diante dessa questão, depois de os alunos terem concluído inicialmente que o uso do travessão, naquele contexto, estava separando termos explicativos e que tal estava adequado tendo por base o não comprometimento do sentido e aquela organização textual, incentivamos que realizassem pesquisas em três gramáticas no intuito de vermos se em alguma delas havia regra que contemplasse tal uso do travessão. No entanto, elas não apontaram com exatidão essa questão, mas na do Bechara (2019), como base no seguinte trecho:

“- Ah! - respirou Lobo Neves, sentando-se preguiçosamente no sofá.
 - Cansado? - perguntei eu.
 - Muito; aturei duas maçadas de primeira ordem (...)”
 (BECHARA, 2019.p.647)

Esse trecho o autor usou para exemplificar a função do travessão de indicar mudança de interlocutor na transcrição de diálogo, em que os termos sublinhados exercem a mesma função dos termos separados por travessão no texto em estudo, levou-nos à conclusão de que se trata de um uso por escolha do autor, visto que, no caso do texto em análise, o travessão poderia nem mesmo ser usado.

E assim se deu no tratamento dos demais sinais: ponto-de-interrogação, ponto-de-exclamação, os dois-pontos, as reticências e das aspas que foram empregadas com função de destacar palavra ou expressão, diferente da situação já considerada em que indicava discurso direto no interior do parágrafo. Os participantes não tiveram dificuldade para concluir que, assim como concluem os personagens

do conto, não há pontuação mais importante, mas que elas se harmonizam para dar sentido ao texto.

Vale salientar que a dinâmica da oficina foi delineada em grande parte pela participação dos alunos que motivaram pesquisas no âmbito de sala de aula, num processo de construção coletiva de conhecimentos.

TEXTO 2

Vimos a respeito do emprego do travessão no texto anterior que o uso da pontuação pode ser por determinação do gênero e/ou por escolha do escritor, no entanto tais escolhas não ocorrem de forma aleatória, mas estão sujeitas às convenções. O trecho (texto 2) que trouxemos agora, porém, não se regula por essa norma, visto que as normas gramaticais não contemplam as escolhas feitas pelo autor. Por que o trouxemos? Por se tratar de um autor premiado que é reconhecido também por brincar com a pontuação, José Saramago², o qual, por sua proficiência escritora, habilita-se a marcar seu estilo pelo uso plural da vírgula, na contra mão de muitos gramáticos que, para LUFT(1996, p.7), “ensinam que cada vírgula corresponde a uma pausa”.

Refletimos sobre esse aspecto da pontuação a partir do seguinte trecho:

“Perguntou el-rei, É verdade o que acaba de dizer-me sua eminência, que se eu prometer levantar um convento em Maфра terei filhos, e o frade respondeu, Verdade é, senhor, porém só se o convento for franciscano, e tornou el-rei, Como sabeis, e frei António disse, Sei, não sei como vim a saber, eu sou apenas a boca de que a verdade se serve para falar, a fé não tem mais que responder, construa vossa majestade o convento e terá brevemente sucessão, não o construa e Deus decidirá”.

Fonte:<http://desaramago.blogspot.com/2015/01/memorial-do-convento-e-o-seu-momento.html>

Essa atividade foi desenvolvida intermédio de uma sequência previamente elaborada para reflexões em grupo:

1º. Três voluntários leram em voz alta o trecho completo, um por vez.

2º. Analisamos os aspectos gerais da leitura oral.

Nesse aspecto, dois participantes tiveram dificuldades na leitura do trecho: interromperam a primeira leitura ao se depararem com palavras que não são usuais e pontuação empregada em situação incomum que para eles, comprometeram a fluidez

² José Saramago (1922-2010) foi um importante escritor português. Destacou-se como romancista, teatrólogo, poeta e contista. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura, o Prêmio Camões, entre outros.

e, com isso, a compreensão, apesar de haver o emprego de verbos dicendi para marcar a mudança de turno de fala. Ouvi-os lendo nos ajudou nessa percepção – veja, é questão situada – sobre a qual refletimos para chegarmos à compreensão do evento expresso no texto e das estratégias usadas para lhe dar sentido.

3º. Depois, solicitamos que individualmente os participantes respondessem às seguintes questões:

- a. Do que trata o texto?
- b. Considerando o evento comunicativo e as funções convencionadas dos sinais de pontuação, quais poderiam ser usados para pontuar esse trecho?
- c. Como ficaria o trecho com a pontuação citada anteriormente?
- d. No trecho original, como as falas estão pontuadas?
- e. Como se chegou à conclusão do uso do sinal de interrogação na primeira fala?
- f. Observe que o trecho original é pontuado prioritariamente por vírgula. O que justifica tal pontuação no texto do premiado autor?
- g. Ao seu ver, esse modo de pontuar expressa desconhecimento do uso convencional da pontuação?

A nossa expectativa com as questões A, B, C, e D era que os participantes percebessem:

- a) pela dimensão global do texto, que se trata de um diálogo;
- b) pela presença de elementos incomuns ao texto, verificassem quais foram as estratégias usadas pelo autor para marcar as falas dos personagens;
- c) pelo conhecimento dos usos convencionais básicos da pontuação, que o trecho poderia ser reescrito com uso de dois-pontos e travessão para indicar o discurso direto;
- d) pelos textos analisados até aqui, que soubessem organizar o texto sem desvios quanto à estrutura.
- e) pelo reconhecimento dos limites do texto, notassem a necessidade de encerrar os parágrafos com pontuação;
- f) pelas pistas lexicais empregadas, concluíssem que pontuação usar para o encerramento das falas e/ou parágrafos.

Com as demais questões relacionadas à competência escritora do autor, incentivamos os participantes a concluírem que se tratar de usos por estilo, uma vez

que tais usos, mesmo não sendo contemplados pelas convenções gramaticais, são frutos de estratégias de linguagem que, mesmo dificultando para um leitor inexperiente, em nada compromete o sentido pretendido do texto, apenas exige um olhar mais cuidadoso desse leitor.

Ao desenvolver essa atividade, percebemos que numerar questões atende a fins pedagógicos, mas nelas não cabe o todo (de certo modo incompleto) que se constrói durante as discussões em grupo a respeito de algum tema. Tivemos necessidade, por conseguinte, de inserir outras questões a respeito do tema e mediar as que surgiram por parte dos alunos.

TEXTO 3

No trabalho com esse texto, exploramos inicialmente o ler por fruição, o atentar sem o compromisso de relatar posteriormente. Primeiro exibimos o vídeo com a leitura dramatizada, ilustrada e com legenda do conto O GIGANTE EGOÍSTA (adaptado), de Oscar Wilde, que está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://youtu.be/rmKdJf4rE2g>. Depois, discutimos os valores sociais/morais observados no conto, o comportamento dos personagens, dividimos experiências, todos contaram um pouco sobre si, sua história e a relação com os temas abordados no texto. Todos tiveram um ponto para acrescentar. Só então retomamos o vídeo, parando em cada slide para analisarmos o papel da pontuação em cada trecho. Cada aluno recebeu uma cópia do texto para melhor acompanhamento e para que pudesse fazer as anotações necessárias. Analisamos cada sinal que apareceu no texto.

O gigante egoísta

Era uma vez um gigante muito egoísta.

Ele vivia em um castelo com um enorme Jardim cheio de árvores e lugares muito bonitos para se brincar.

Um dia ele acordou com músicas de roda e risos de crianças brincando.

Como ele era muito egoísta, começou a gritar.

Como ousam brincar no meu jardim? Saiam! Saiam todos! Saiam daqui! Esse é meu! SÓ MEU!!!

E as crianças saíram correndo, assustadas com toda aquela gritaria do gigante.

O tempo passou e o inverno chegou. Nenhuma flor ficou.

E a neve soprava. Vento do norte, vento do norte! Somos nós, a neve e o gelo. Vamos ficar aqui o ano inteiro!

Ao longo dos próximos meses, o gigante viu a primavera chegar em todos os lugares, menos no seu jardim, que permanecia coberto pela Neve e pelo gelo.

Um dia, já cansado de tanto frio...

... Sentou-se na varanda e percebeu que apenas num canto do seu jardim não tinha neve, nem gelo. A primavera estava ali com algumas flores.

Quando ele olhou bem, percebeu que ali tinha um menino machucado.

É que ele caiu do muro enquanto brincava. Com pena do menino, o gigante resolveu ajudá-lo.

As outras crianças, vendo aquilo, falaram:

Olha o gigante ajudando menino! O gigante é bonzinho!!! Vamos lá!!!!

E correram para brincar no Jardim do gigante.

Na manhã seguinte, o gigante não podia acreditar!

Era o mais belo dos jardins! Toda neve havia ido embora e a primavera estava ali, com todas as suas cores e flores. Daquele dia em diante, o gigante ficou amigo das crianças e brincava com ela todos os dias.

Baseado no conto de OSCAR WILDE

E os organizamos no seguinte quadro:

Quadro 4 - Pontuação no texto narrativo

Sinal de pontuação	Quantas vezes parece no texto?	Com que (quais) função (funções)?	O que diz a regra gramatical?	Já conhecia a regra?
PONTO FINAL				
TRAVESSÃO				
VÍRGULA				
DOIS PONTOS				
ASPAS				
EXCLAMAÇÃO				
INTERROGAÇÃO				
RETICÊNCIAS				

Fonte: elaborado pela autora

Nessa parte contamos com uma gramática escolar como fonte de pesquisa, no caso, a *Aprender e praticar gramática*, de FERREIRA (2010).

O preenchimento do quadro se deu em trios em que eles trocaram ideias, discutiram, pesquisaram e tiraram conclusões.

O professor/pesquisador atuou como articulador, com o cuidado de não agilizar respostas, mas, às vezes com outra indagação, promoveu discussões e construiu linhas de raciocínio ou incentivou pesquisas adicionais.

Cada indagação presente no quadro teve objetivo específico convergente para a percepção dos elementos que compõem o texto evidenciando a relação da pontuação com a sintaxe. **Quantas vezes aparece no texto?** – não só para quantificar, mas para evidenciar em que construção sintática cada um aparece a fim de que, ao responder à segunda pergunta - **Com que (quais) função (funções)?** – o aluno perceba que um mesmo sinal poderá ser usado com funções diferentes a depender de como é exigido na construção sintática do enunciado em que se apresenta. A pergunta - **O que diz a regra gramatical?** – objetiva incentivar o aluno a consultar a gramática e checar se a função atribuída por ele está convencionalizada gramaticalmente; e quando inquerido se - **Já conhecia a regra?** – esperam-se informações que não só atestem a compreensão do tema, mas também que direcionem as reflexões para maior ou menor aprofundamento nas abordagens sobre o tema.

Portanto, não se tratou apenas de preencher lacunas, mas das reflexões durante o percurso que cada trio fez para chegar ao extrato a ser registrado. Nesse percurso, percebemos a língua em funcionamento num imbricar de aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na construção coletiva de aprendizagem. As situações que emergiram diante da dúvida de um, da certeza do outro, provocaram perturbações que deixaram os grupos inquietos com a necessidade de mais respostas. O professor/pesquisador, diante disso, instigou o desejo pela pesquisa, diante do anseio por respostas prontas, mais fáceis.

Os trios optaram por analisar um sinal de cada vez e não tiveram dificuldades quanto ao preenchimento do quadro. Isso, conforme alguns participantes confirmaram, as análises realizadas anteriormente já haviam deixado claro como proceder naquela análise. Apenas na checagem da regra na gramática, alguns apresentaram dificuldade de localizar o assunto por não saberem manuseá-la nesse sentido. Quando os trios socializaram seus resultados, percebemos que as divergências encontradas se deram por inobservância na contagem dos sinais. Outro aspecto importante é quanto a conhecerem ou não a regra. A maioria relatou conhecer, mas que nunca tinham discutido, refletido sobre essas funções.

BLOCO 3 - PRATIQUEI - OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NA PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO

Antunes (2003) diz: “a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez implicam, da parte de quem escreve, uma série de decisões (ANTUNES, 2003.p.54)”. Esse entendimento resguarda a postura que adotamos para mediar o processo de produção textual dos participantes, principal atividade desse bloco. Infelizmente, pensar sobre o próprio ato de produzir, essencial nessa tarefa de produção, não é uma realidade na qual a maioria de nossos alunos esteja inserida, o que nos deu ciência da necessidade de estimular ainda mais a participação deles

Assim, para que o aluno se sentisse mais motivados a participar dessas atividades, procuramos inseri-lo, na medida do possível, nas escolhas e direcionamentos de nossas estratégias pedagógicas. Então, continuando no princípio da cognição situada, discutimos com a turma e chegamos ao projeto de gravar a leitura dos textos produzidos para proporcionar um momento de entretenimento aos idosos de uma casa de repouso da cidade de Parnaíba-PI. Decidimos ainda que a atividade de produção textual ocorreria de maneira individual na parte do planejamento e “operação”, em trios na fase de revisão e que os trios apresentariam seus textos à sala no final. Vimos ainda que, com isso, aliado ao fato de evidenciar a função social da atividade, servimos ao interesse da educação integral que, segundo a BNCC, tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2018, p. 14).

Para atender ao objetivo específico de observarmos se as reflexões sobre a pontuação contribuíram para a aprendizagem, sem fazê-los sentirem-se aprisionados por formas, decidimos estabelecer apenas os seguintes critérios para correta produção textual:

- a. Ser um texto narrativo;
- b. Passar uma mensagem positiva;
- c. Ter ao menos dois personagens que conversem diretamente.

PLANEJAMENTO:

Segundo Antunes (2003), essa etapa de produção

corresponde a todo o cuidado de quem vai escrever para:

- a. delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dá a unidade;
- b. eleger os objetivos;
- c. escolher o gênero;
- d. delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e. prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto deve assumir. (ANTUNES, 2003, p.54)

De fato, logo no planejar, dada a responsabilidade de fazer escolhas, as indagações foram várias, ainda mais quando chamamos a atenção para que pensassem na pontuação durante essa etapa. “Como podemos pensar na pontuação antes de escrever o texto?” Essa foi uma pergunta que surgiu por parte dos alunos logo que falamos sobre a atividade. Para refletirmos sobre a questão, sugerimos aos alunos que pensassem em alguns elementos que comporiam seu texto. Apresentamos a eles a seguinte atividade, que lemos inicialmente em grupo e depois, de forma particular, cada um refletiu para organizar seu planejamento.

Atividade: Produção de texto narrativo.

Parte 1 – planejamento.

Planejar é refletir sobre a tarefa que você irá fazer antes de iniciar sua realização. Que tal pensar nas seguintes indagações para fazer o planejamento de seu texto? Veja, são pontos importantes, mas você pode acrescentar outros que julgar relevantes.

1. Qual gênero produzirei?
2. Para quem meu texto se destina?
3. Com que objetivo?
4. Qual a temática do meu texto?
5. Que efeito eu quero provocar em meu leitor?
6. Que tipo de discurso devo empregar?
7. Quais os personagens?
8. Que conflito terá a minha história?
9. Como será resolvido?

Nesse momento, sugerimos aos alunos que fizessem um resumo de suas ideias para o texto sequenciando conforme sugerimos ou de acordo com suas próprias escolhas para o texto. No entanto, a maioria dos alunos respondeu às questões igual a um questionário, como no exemplo transcrito:

1. Qual gênero produzirei?

Um conto.

2. Para quem meu texto se destina?

Os idosos isolados.

3. Com que objetivo?

Divertir, ser engraçado.

4. Qual a temática do meu texto?

Vo falar de amizade.

5. Que efeito eu quero provocar em meu leitor?

Quero que eles ache engraçado, ou bonito.

6. Que tipo de discurso devo empregar?

Discurso com travessão, é direto.

7. Que sinais de pontuação posso usar nesse gênero textual?

Travessão, dois-pontos, acho que ponto final e de exclamar.

8. Quais os personagens?

Ainda não sei o nome, mais dois amigos conversano.

9. Que conflito vai ter na minha história?

Um fez uma coisa que o outro não gostou.

10. Como será resolvido?

Pedindo desculpa.

Fonte: PDF do P8.

Observamos que os alunos têm mais facilidade de serem pontuais, específicos em suas respostas. Formular um texto sob prévia orientação representou expressiva dificuldade, provavelmente resquícios da práxis de perguntas e respostas adotadas em sala de aula. Todos concluíram a atividade e, pela primeira vez, anotaram planos para a construção de um texto.

ESCRITA

Para Antunes (2003), a etapa da escrita

Corresponde à tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado. É a etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve vai seguir a planta esboçada e dar forma ao objeto projetado (imagine o que é fazer uma construção sem planejamento). É quando aquele que escreve toma decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases) em conformidade com o que foi anteriormente planejado e, evidentemente, em conformidade, ainda, com as condições concretas da situação de comunicação. Sempre atento, sempre em estado de reflexão, para garantir sentido, coerência, relevância. (ANTUNES, 2003, p.55)

Em conformidade com o entendimento da autora, observamos que, apesar de alguns participantes terem tido dificuldades nas escolhas lexicais e nas construções sintáticas para iniciarem seus textos, todos perceberam que o planejamento contribuiu para o encadeamento das ideias no texto escrito.

Introduzimos essa etapa com a apresentação do seguinte enunciado:

Feito o planejamento, que funcionará como um roteiro flexível, é hora de rascunhar o seu texto. Considerando que você está escrevendo para alguém – seu leitor –, não se trata de um ato solitário, deverá buscar sempre a melhor maneira de expor suas ideias e seus interesses para causar nele o efeito que deseja. Lembre-se de que no rascunho é possível fazer as modificações (quanto ao que dizer e/ou a como dizer, por exemplo) que julgar necessárias para organização sintático-semântica de seu texto . Capriche!

Percebemos que os alunos estavam mais tranquilos para a escrita que no momento do planejar. Alertamos para o fato de não ficarem preocupados demais sobre “como dizer”; podiam dar, dessa forma, “asas” à imaginação.

Vimos que foi um momento prazeroso, permeado por diálogos que, a nosso ver, renderam boas experiências, por exemplo:

P 11³- *Pode usar esse sinal para acabar a frase?*

PP⁴ – *Depende, qual sua intenção?*

P11 – *Ele não quer dizer tudo, acho a reticência pode, né?*

PP – *Lembra da função da reticência? Combina?*

P03 – *Eu lembro!*

P11 – *Deixa eu lembrar!*

Por diálogos como o acima citado, vimos que atividades que motivem constantemente a pesquisa – mesmo que esta, por vezes, simplesmente leve o aluno a revisitar seus próprios conhecimentos – contribuem para a autonomia desse aprendiz. No caso em questão, apesar de alguns alunos quererem respostas rápidas, não “facilitamos”, mas apresentamos estratégias para agilizarem a busca por suas respostas, recorrer à suas próprias anotações, à gramática, ao livro didático e/ou seus conhecimentos a respeito do tema.

REVISÃO E REESCRITA

Para Antunes (2003), essa etapa

corresponde ao momento de análise do que foi escrito, para aquele que escreve confirmar se os objetivos foram cumpridos, se conseguiu a

³ Usamos a sigla P11 para nos referir ao participante (P) e ao seu número de identificação (11) o mesmo ocorre nos demais casos formados por siglas semelhantes..

⁴ A sigla PP refere-se a professor pesquisador.

concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica - conforme preveem as regras de estrutura da língua - se respeitou, enfim, aspectos da superfície do texto como a ortografia, a pontuação e a divisão do texto em parágrafos.(ANTUNES, 2003, p.56)

A reescrita é o momento em que se reflete sobre o próprio ato de escrever. A partir dessas reflexões, decide-se o que fica, o que sai e que o se reorganiza. O grupo realizou essa etapa, de acordo com as negociações entre os participantes, em trios, com o objetivos de promoverem reflexões a partir do olhar do outro para o produto de cada um. Para manter a unidade do objetivo, sugerimos, além de outros aspectos que dizem respeito à organização do texto, as seguintes indagações durante a análise/revisão de cada texto do trio:

- a. O texto se configura como narrativo?
- b. A leitura é fluida, agradável?
- c. Consegui causar o impacto desejado?
- d. O que motivou o emprego de cada sinal de pontuação que eu usei?

Foi uma troca de experiência significativa. Os participantes não se limitaram a observar as questões básicas sugeridas para revisão. Trocaram pontos de vista, deram sugestões, algumas rejeitadas pelo autor com a devida justificativa, como no caso transcrito a seguir:

P6- Cara, tu não colocou ponto nenhum aqui.

P4- Fiquei com dúvida. Queria uma reticência, acha que dá?

P4- Que tu quer dizer? Pra que serve a reticência? Num é pra parar a fala?

P6- Parar o pensamento...ele tá pensando.

P7- então dá, vamos ler?

P4- Hum, acho que não para. Ponto final resolve, né?

Terminada a revisão, passaram a limpo e geraram a produção final, a reescrita. Feita a escrita final, apresentaram à turma suas produções para, juntos, refletirmos sobre os usos da pontuação em cada texto. Para início de apresentação, cada participante respondeu às seguintes questões depois da leitura do texto:

- a. Usei uma mesma pontuação com funções diferentes?
- b. Dei ênfase a alguma pontuação? Com que objetivo?
- c. Usei alguma pontuação com função que poderia ser exercida por outro sinal de pontuação?

Ao final das apresentações, percebemos que os participantes ampliaram significativamente os usos da pontuação, diminuíram os desvios nesses usos e procuraram ficar em “zonas de conforto”, sem incrementar criatividade exceto em dois casos de associação do ponto de exclamação e o de interrogação para denotar intensa surpresa, susto.

Desenvolvemos as atividades desse bloco pensando como Antunes (2005), para quem escrever vai além dos usos específicos da língua, o ato da escrita para ela representa as atitudes do escritor ao decidir o que tem a dizer; com que pretensão o faz; como se posiciona diante do que diz; a quem se dirige e como o faz. Portanto, a produção de texto é uma prática social, uma atividade intencionalmente definida, que nunca vai se tratar de um ato solitário. Segundo a autora, a relação autor/leitor é notadamente estabelecida desde a intencionalidade do ato de planejar à revisão da escrita. Tal aspecto foi contemplado quando os participantes atribuíram fim social à produção de seu texto e quando fizeram o planejamento desse na parte 1 desse bloco.

A parte 2 permite ao aluno consultar-se, questionar-se ao tempo que desenvolve suas habilidades de formalização de produções discursivas representativas de seus valores sociais. Além disso, permite ao professor a observação das maiores dificuldades envolvidas no processo de produção de textos tanto daqueles que escrevem relativamente bem, como dos que evoluem mais demoradamente nesse processo. No caso específico, queremos contribuir para a compreensão do aluno a respeito do emprego convencional do sistema de pontuação com base (também) na visão de Bakhtin de que

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista de suas possibilidades, de representações e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas por uma perspectiva estilística. (BAKHTIN, 2013, p. 24-25).

Concepção que sugere não haver separação entre os aspectos gramaticais imbricados na construção de sentido do texto os quais representam o envolvimento do aprendiz no que concerne a seus conhecimentos prévios e suas vontades; ao seu traquejo com a formalidade ou informalidade da linguagem dadas as escolhas lexicais e às organizações sintáticas em função da coerência, da coesão, da clareza do discurso. Serafini (2001, p. 155) assevera que “pouco vale o estudo

sistêmico da gramática ao referir-se a princípios de composição” se nele não considerar as particularidades do autor.

Segundo Vieira (2005), a produção textual escrita envolve aspectos comunicativos – o escritor tem o leitor em mente, preocupa-se como o texto que está sendo escrito e em como este será lido – e também os aspectos cognitivos e psicológicos. Para a autora:

O redator experiente sabe como ignorar determinadas imposições, enquanto lida com outros aspectos. Ele pode, por exemplo, deixar para depois uma seleção mais refinada do vocabulário, enquanto estrutura sintaticamente uma frase ou organiza os parágrafos do texto. Também pode registrar as idéias de forma corrida, à medida que lhe vão chegando à mente, e só depois segmentá-las em blocos significativos. (VIEIRA, 2005, p. 82-83).

Percebemos que o cenário no qual o sistema de pontuação se manifesta é formado por peças pré-moldadas (as convenções) e as que se estruturam a partir de uma gama de fatores que se alteram do planejamento à revisão final de um texto. Sendo a pontuação inserida nos elementos estruturais, devem ser considerados também nesses momentos de construção textual, como se percebe na parte 2 dessa sequência.

Na parte 3, que finaliza esse bloco, é possível o aluno refletir sobre o seu próprio ato e nele identificar suas habilidades – e aprimorá-las –, suas dificuldades – e dirimi-las –, por intermédio de pesquisas ou pelas discussões com seus pares e professores.

Em consonância com a perspectiva de linguagem sociocognitiva que adotamos, procuramos em nossas estratégias, conforme Costa (2010),

Ao invés de impor o ensino antecipado de um “pacote” de regras, o trabalho pedagógico com a língua, para seguir uma orientação mais compatível com essa concepção de linguagem, deve promover atividades sociais autênticas, durante as quais os gêneros poderão fluir mais naturalmente. (COSTA, 2010. p.164)

Embora em nossas oficinas o gênero narrativo tenha sido definido desde o começo, tendo em vista o cenário de realização, início dos anos finais do fundamental, o fato de esse ser o mais recorrente e por comportar vários sinais de pontuação, procuramos inseri-lo em situações de uso de forma que o aluno não ficasse alheio à função social desse. Além do que, na medida do possível, negociamos as estratégias

para o desenvolvimento das atividades e incluímos os participantes, em todos os momentos, como seres com muitas contribuições no complexo processo de aprender, cada um com suas idiossincrasias que se interlaçam nas interações discursivas. Com isso, conseguimos o engajamento deles em todas as atividades propostas, nas quais observam-se reflexões a partir da pontuação na dimensão do evento textual na tentativa de levá-los a compreender que o sistema de pontuação atua como auxiliar da escrita e, como tal, não garante por si só o sentido dos enunciados, sendo esse construído pelo conjunto de todos os elementos que interagem no texto.

Na realização das atividades (inéditas ou releituras) desenvolvidas em cada bloco dessa fase, fizemos abordagens que promoveram reflexões a respeito do sistema de pontuação na tentativa de mostrar as multifuncionalidades dele. Para tanto, recorremos não só a pesquisas e teorias a respeito do tema, mas também àquelas que dizem respeito a como desenvolver estratégias pedagógicas com alvo na aprendizagem. Com base nos critérios de análise estabelecidos anteriormente na metodologia, demonstramos a seguir mais especificamente os resultados provenientes dessas estratégias.

4.3 Fase 3 – os resultados

Para especificar os resultados, apresentamos a seguir a discussão dos dados gerados pela atividade diagnóstica de conhecimento inicial e final e das entrevistas coletivas realizadas ao final dessas atividades, articulando-os sob os três critérios de análise pré-estabelecidos na metodologia, atendendo ao objetivo da pesquisa de observar se houve ou não desempenho dos participantes quanto à aprendizagem em relação ao sistema de pontuação em virtude das estratégias pedagógicas que desenvolvemos. Apresentamos didaticamente um critério por vez. Em seguida faremos as considerações finais sobre a pesquisa.

1. Competência textual – domínio da estrutura/forma do texto narrativo

Em relação a influência dos gêneros textuais sobre a pontuação, Alves e Damiani (2010, p. 3) enfatizam que:

O estudante deve compreender que o emprego dos sinais de pontuação está diretamente relacionado com o texto em uso. Isso quer dizer que o emprego

desses sinais no texto está intimamente ligado ao gênero textual. O conhecimento sobre a relação entre a flutuação da pontuação e os gêneros textuais permite ao aluno entender por que determinados textos são pontuados diferentemente de outros.

Nesse critério, verificamos que houve o atendimento à proposta quanto ao uso adequado do gênero textual solicitado. Os textos foram apresentados com elementos da narrativa claramente identificados, mesmo naqueles em que os autores não tinham plena consciência de quais eram tais elementos. Intuitiva ou conscientemente, a não fuga ao gênero implicou a ampliação e a adequação do uso da pontuação, em alguns casos, com expressiva queda dos desvios desses usos, tendo por base a comparação com a Atividade Diagnóstica de conhecimento Inicial (ADI), como podemos ver na análise dos seguintes trechos de textos de um mesmo participante. Na ADI, apresentou o seguinte:

Maria era muito mentirosa. Um dia ela chegou na sua casa falando que um pedaço de lua caiu na escola
 - Mãe um pedaço de lua caiu
 A mãe colocou ela de castigo
 - você está de castigo
 Fonte: (P8ADI)

Trecho em que se verifica um autor desatento às normas de construção de frases, pois, embora se observe pontuação adequadamente utilizada na finalização da frase afirmativa inicial e o uso do travessão para introduzir as falas, notam-se desvios caracterizados por ausência de pontuação nos limites dos parágrafos e, no interior de um deles, por falta de vírgula na separação do vocativo. Vale salientar que, segundo o participante, “parecia normal ser assim, fui pensando e escrevendo assim”, o que nos fez inferir se tratar de um movimento de transcrição da fala em que apenas as palavras pareciam ser fisicamente possíveis de representação.

Na AVF, o mesmo autor apresentou o seguinte trecho:

O Príncipe viu que aquele era o último pedaço de pão do pobre homem e ficou comovido ao aceitar a comida.
- Nunca tinha comido algo tão bom!
Falou cheio de gratidão.
- Senhor, mas preciso de mais uma coisa. Pode me encinar o caminho do palácio?
- Tá vendo aquela arvores bem grande ali depois daquelas com flores amarelas?
Perguntou o homem com o braço bem esticado.
 Fonte: P8 (AVF)

No qual podemos observar o convencional emprego da pontuação não apenas pelo uso, mas também pela suficiência. Segundo o participante, o processo de revisão foi importante porque as sugestões dos colegas contribuíram para ampliação das ideias, para os ajustes na pontuação e, com isso, para a fluidez da leitura. Em comparação com o texto inicial, em que emprega apenas um ponto-final, cinco travessões e apresenta cinco desvios por ausência, houve um avanço significativo para o emprego de seis sinais em oitenta situações de uso e sem desvios nem mesmo por ausência.

As narrativas apresentaram características diferentes no que diz respeito à estrutura. Em duas delas, apesar de ter havido longa sequência de diálogos sem interrupção de narrador, não notamos desvios. Há, no entanto, expressiva preferência por narrativas com discurso indireto, nas quais podemos perceber mais significativamente os usos da pontuação no interior dos períodos, conforme no texto transcrito a seguir:

Paciência

Havia um senhor que morava sozinho, ele se chamava Hugo, era bastante calmo, paciente e estava sempre sorrindo. Dizia que a vida era curta que tudo era pra se vivido com calma e alegria.

Certo dia, se mudou para o lado da casa dele, uma família de 5 pessoas.

O novo vizinho um dia disse bom dia pra ele e ele respondeu o bom dia e até chamou o moço de amigo e que tava feliz dele tá ali.

No começo, até que ele achou legal ter vizinhos novos. Falava que se sentia menos sozinho. Mas com o passar do tempo, as coisas foram mudando, ele começou a perceber que era uma família bem desorganizada, sem regras.

Um dia, era terça-feira, as crianças estavam brincando no quintal quando uma disse que seria uma boa ideia eles entrar no quintal do vizinho, as outras concordaram e disseram que era melhor porque o quintal dele era grande.

Quando o seu Hugo viu as crianças, não gostou muito, mas deixou que elas continuassem brincando lá, falou até falou consigo que seria uma boa ver gente no quintal. Então foi aí que as crianças tiveram mais uma ideia e uma disse que não seria mal entrar dentro da casa dele. JE bagunçaram todas as suas coisas. Quando o homem viu toda aquela bagunça, perdeu toda a calma e paciência que tinha, e acabou colocando todas as crianças para fora e disse que perdeu a graça de ter vizinhos com crianças tão malcriadas como aquelas e depois falou sobre o ocorrido com os pais das crianças dizendo que eles tinham que tomar alguma providência.

Moral da história: Mesmo que você tenha paciência, um dia você pode perdê-la.

Fonte: TEXTO AVF P2

Percebemos um desempenho significativo desse participante quanto à ampliação dos usos, ao entendimento de por que usar determinada pontuação e como isso contribui para a compreensão do texto pelo leitor. Os catorze usos da vírgula em quatro funções diferentes evidenciam esse avanço. Dentre esses, chamaram-nos

atenção dois aspectos: a quebra da ordem direta de orações não só com o deslocamento dos adjuntos adverbiais, mas também na antecipação do predicado, como no caso sublinhado no texto, e o emprego do vocativo devidamente pontuado, visto que tais situações foram bastante exploradas durante as oficinas nas análises da pontuação nos textos narrativos. Esses dados se tornam mais significativos em comparação com o texto do participante na ADI em que apresentou trechos com desvios por ausência de pontuação, como visto no seguinte trecho transcrito:

“A mãe botou ela de castigo mas na semana seguinte ele veio contando que viu na rua um homem sem perna andando.

Fonte: ADIP2

em que se observa além da ordem direta da oração (estrutura que não requer pontuação no seu interior), a ausência de vírgula para separar oração coordenada sindética adversativa e também na construção dos termos sublinhados. No último caso, o emprego da vírgula entre tais palavras contribuiria para desconstruir uma ambiguidade.

A exemplo dos casos citados, os demais participantes apresentaram desempenho satisfatório quanto ao domínio da estrutura, com baixo índice de desvios quanto ao uso da pontuação. Isso ficará mais evidente na análise sob os próximos critérios.

2. Domínio do código e estruturas linguísticas

Nesse critério levamos em consideração a adequação dos usos dos conhecimentos gramaticais - sintáticos e estruturais - dos textos, uma vez que os sinais de pontuação se põem (para o autor) como elementos organizadores, auxiliares da escrita, na construção de sentido e revelação de suas intenções comunicativas.

Observando os textos da AVF e dando mais atenção aos aspectos relativos à coerência que a coesão textual, a qual, segundo Koch (1997), “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentido”, podemos afirmar que os participantes têm pleno domínio do código linguístico e de suas estruturas. Os textos estão adequados à proposta de produção, e as escolhas lexicais são adequadas ao

contexto. Os sinais de pontuação têm papel relevante nessas adequações, pois contribuem como organizadores das estruturas sintáticas. A seguir destacaremos de que forma as escolhas das estruturas linguísticas suscitaram o uso da pontuação nesses textos.

1. No que concerne à apresentação dos períodos, na AVF, os simples e com orações curtas, basicamente com termos essenciais e na ordem direta, foram os mais empregados nos textos, em especial na formação da fala de personagens. Houve baixo índice de desvios no emprego da pontuação provavelmente porque, nesses casos, geralmente, não se exige pontuação no interior do período, como se vê no seguinte trecho:

- Eu vou viajar.
Júnior então respondeu:
- Pra onde? E por que?
Lene então respondeu:
- Eu vou para Barbacena...
Fonte: AVFP1

Comparando com a ADI em que os parágrafos eram constituídos com forte presença de discurso indireto sem pontuação adequada, a pontuação, nesse caso, apresentou queda de desvios que se justificam também pela atenção à organização dos parágrafos, principalmente pela marcação do discurso direto pelo travessão.

Já os períodos compostos, na ADI, apresentaram alguns casos de pontuação interna empregada de forma intuitiva, pela pausa e/ou pela necessidade de apresentar uma pontuação devido à dimensão do enunciado. Isso representou 40% dos textos, na maioria não houve pontuação interna. Na AVF, apesar de encontrarmos em três textos trechos como:

Por isso eles ficaram alguns dias sem se falar mas o velhinho não queria perder a amizade do outro porque já tinha passado 2 semanas que eles não se falavam e como forma de pedir desculpa ele teve uma ideia.
Fonte: AVFP3

em que se repetiu ausência de pontuação para finalizar período dentro do parágrafo e para intercalar adjunto adverbial oracional e separar orações coordenadas, na maioria dos casos, observamos trechos como:

A mãe da criança tinha poucos recursos, mas ela não desistiu. foram feitas várias campanhas de contribuição para a viagem. Dona Maria lutou dia e noite, saiu para trabalhar fora de dia e à noite fazia doces e salgados para as festas, e para vender na rua.
Fonte: AVFP11

em que se percebe o adequado uso para separar orações coordenadas sindética e assindética, o ponto-final finalizando corretamente o período no interior do parágrafo. Embora se observe a ausência das vírgulas para intercalar adjunto adverbial e o uso desnecessário da vírgula na separação de orações coordenadas aditiva com mesmo sujeito, podemos falar de progressos quanto à consciência das funções da pontuação, tendo em vista que o estudo dos períodos compostos, em que se discutem questões específicas da pontuação, ainda não se trata de uma realidade para os alunos do sexto ano do ensino fundamental. Ainda mais porque percebemos que em sua área de domínio, o período simples ou compostos mais curtos, os participantes conseguem empregar os sinais de pontuação adequadamente na articulação dos elementos linguísticos para a construção de sentido do texto de forma criativa e com direcionamentos coesivos como vemos em

Eles prepararam a massa do pão e depois a massa vai para o forno.

“PIN”, faz o forno.

- Senhor, nossos pães já estão prontos!

- Hum, o seu está bom! fala o velhinho.

- Viu, não disse que ia gostar?

- Mas não é assim que se faz! Bom, mais você ganhou!

Fonte:AVFP4

2. O adjunto adverbial (de tempo, lugar e modo) deslocado e o vocativo, termos comuns em oito dos onze textos apresentados, foram empregados sem desvios na maioria dos casos, a nosso ver, em função da ênfase que se deu (não de propósito) a esses termos durante as oficinas nas reflexões sobre o sistema de pontuação. Em apenas um trecho observamos ausência de pontuação na intercalação desses termos:

- Meu amigo não gostaria de perder sua amizade, sem você eu não ficaria mais alegre.

Fonte: AVFP3

em que o participante não empregou a vírgula para separar o vocativo, sobre esse caso, o aluno disse na entrevista que “foi por falta de atenção ao passar a limpo”.

3. O discurso direto, exceto em um caso em que foram usadas as aspas, foi marcado por travessão. Há presença desse tipo de discurso em todos os textos, sendo mais expressivo em dois deles em que se empregou sucessivamente as falas sem a presença do narrador aspecto que, segundo o participante diz na entrevista, “facilita até mesmo a pontuação e é mais fácil de ler, faz crescer o texto”. É notável como a escolha do discurso direto na construção do parágrafo ampliou o uso não apenas do travessão no início das falas, mas também a escolha de verbos de elocução e, com

eles, o uso dos dois-pontos e a pontuação do final de falas para dar maior expressividade à fala do personagem, como exemplifica o seguinte trecho:

Um dia sua mãe a chamou para uma conversa e disse:
 - Filha, o nosso reino não pode ser governado só por uma rainha e uma princesa, precisamos de um rei, você concorda?
 - Não acho, esse novo rei vai querer tomar o lugar de papai. E isso eu não vou permitir!
 - Filha, não vou permitir essa sua incompreensão. Vai ser melhor pro nosso reino, confie em mim!!!

AVFP09

em que vemos estruturas sintáticas bem construídas e adequadamente pontuadas, inclusive pelo emprego triplo do ponto-de-exclamação para intensificar a mensagem.

Dentre todos os textos, em apenas duas orações enunciativas de fala há desvio de uso de pontuação: num por ausência e noutro em que se empregou (conforme constatado na entrevista, por descuido) um ponto de interrogação, as demais estão devidamente pontuadas com dois-pontos.

As frases optativas, empregadas em dois textos, foram finalizadas por ponto-de-exclamação.

- Vá com Deus!

FONTE: AVFP08

- Tomara que tudo dê certo!

Fonte: AVFP13

Na entrevista, os participantes mostraram-se conscientes do uso para enfatizar o desejo do que se fala pelo uso do ponto de exclamação, "para fortalecer o poder das palavras empregadas".

Percebemos que, apesar da revisão textual, alguns participantes, ao reescreverem seus textos, não colocaram pontuação para finalizar os seu textos. Situações em que, pelas informações da entrevista, foram resultadas de descuido na revisão, aspectos que justifica desvios comumente encontrados em produções em sala de aula onde o aluno não é habituado a refletir sobre sua produção textual. Em contrapartida, vemos um significativo avanço na aprendizagem dos alunos quanto ao uso consciente da pontuação como colaborador da escrita para maior clareza da ideia que se propõem divulgar textualmente.

3. Capacidade de empregar convencionalmente os sinais de pontuação estudados.

Entendemos que a capacidade de empregar convencionalmente qualquer convenção da língua escrita deve levar em conta não apenas a situação de uso desse aspecto em determinado trecho do texto, mas também o sentido global desse texto, a

condição em que foi produzido, por quem e com que objetivo foi criado, pois, assim, poderemos nos aproximar de outros elementos além dos textuais que participam do processo sociocognitivo de construção de conhecimentos registrados textualmente. Isso nos faz perceber ainda que a aprendizagem é processual e que o momento em apontamos avanços ou retrocessos na aprendizagem do participante em relação, no nosso caso, dos sinais de pontuação estudados com base no texto narrativo, já se está motivando novas interações das quais emergem novos conceitos, nova aprendizagem o que nos dá a ideia da provisoriedade do texto, de suas possibilidades a cada leitura.

Assim, o que fizemos foi observar as situações de uso dos sinais que destacamos nos textos narrativos analisados (ponto-final, dois-pontos, travessão, ponto-de-exclamação, ponto-de-interrogação, reticências, vírgula, aspas) analisando nesses usos se há: adequação às convenções, coerência entre função dos sinais de pontuação e a intenção do autor, levando em conta que são alunos de sexto ano, envoltos num contexto pandêmico, alguns abordados de forma remota e as reflexões que realizamos nas oficinas.

Dos dados levantados na AVF em comparação com os dados gerais da ADI e levando em conta informações obtidas na entrevista coletiva final, chegamos aos resultados que organizamos no seguinte quadro em que apontamos a incidência de usos da pontuação, com que finalidade e os desvios apresentados em cada texto.

Quadro 5 - Dados da Atividade de Verificação final da aprendizagem (continua)

Texto	Sinal	Usos	Motivo	Desvios
1(P1)	Vírgula	12x	Para separar: orações coordenadas, adjunto adverbial deslocado, vocativo e termo explicativo.	Por ausência de vírgula para separar termo explicativo.
	Ponto-final	5x	Finalizar parágrafos e períodos.	
	Ponto-de-interrogação	4x	Fazer pergunta direta.	
2(P2)	Ponto-final	6x	Finalizar períodos e parágrafos.	
	Travessão	2x	Para indicar discurso direto.	
	Dois-pontos	2x	Para anunciar a fala e introduzir uma explicação.	

(continuação)

	Vírgula	11x	Para separar: elementos de mesmo valor sintático numa sequência descritiva, orações coordenadas; vocativo e adjunto adverbial.	Ausência para separar oração subordinada adverbial concessiva deslocada.
	Ponto-de-exclamação	1x	Em frase optativa.	
3(P3)	Vírgula	5x	Separar enumeração, separar termo explicativo; separar orações.	Ausência para separar vocativo.
	Ponto-final	10x	Finalizar períodos; finalizar parágrafos.	Por ausência no final do parágrafo.
	Dois-pontos	5x	Anunciar fala.	
	Travessão	16x	Marcar discurso direto (sequência de diálogos).	
	Ponto-de-interrogação	3x	Fazer perguntas diretas; indicar surpresa associado como pontos de exclamação.	
	Ponto-de-exclamação	11x	Expressar emoção (dobrado e associado ao ponto de interrogação); expressar entusiasmo.	
4(P4)	Vírgula	9x	Separar orações coordenadas, vocativo, expressão explicativa.	
	Ponto-final	9x	Para finalizar parágrafo, finalizar período.	
	Dois-pontos	6x	Anunciar fala.	
	Travessão	35x	Indicar discurso direto (sequência de diálogos).	
	Ponto de interrogação	6x	Pergunta direta, expressar surpresa/admiração associado ao ponto de exclamação.	
	Ponto de exclamação	9x	Expressar entusiasmo; surpresa/admiração associado ao ponto de interrogação.	
5(P5)	Vírgula	17x	Para separar: termos explicativos, orações, algumas adversativas, adjunto adverbial deslocado, orações coordenadas, vocativo e elementos de uma sequência.	
	Ponto-final	5x	Finalizar período e finalizar parágrafo.	Ausência no fim de parágrafo.
	Dois-pontos	7x	Anunciar fala.	
	Travessão	7x	Marcar discurso direto.	
	Ponto-de-exclamação	3x	Indicar entusiasmo.	
	Ponto-de-interrogação	4x	Para perguntar	
6(P6)	Ponto final	7x	Finalizar parágrafo.	

(continuação)

	Vírgula	8x	Separar oração coordenadas.	Ausência separar orações coordenadas assindéticas. E inadequação na separação de oração subordinada adverbial no final do período.
	Dois-pontos	3x	Anunciar fala.	
	Travessão	14x	Indicar discurso direto.	
	Interrogação	7x	Pergunta direta	
7 (P7)	Vírgula	10x	Separar orações; separar vocativo.	
	Ponto-final	8x	Encerrar frase declarativa no mesmo parágrafo; finalizar parágrafos.	
	Travessão	14x	Introduzir discurso direto	
	Dois-pontos	9x	Anunciar fala	
	Exclamação	3x	Indicar de forma expressiva entusiasmo, surpresa	
	Interrogação	4x	Pergunta direta	
8 (P8)	Ponto-final	10x	Finalizar período; finalizar parágrafo.	
	Vírgula	8x	Separar vocativos, oração coordenadas sindéticas	
	Dois-pontos	18x	Para anunciar fala	
	Travessão	31x	Marcar discurso direto	
	Ponto-de-exclamação	7x	Expressar admiração, surpresa; em frases optativas	
	Ponto-de-interrogação	5x	Fazer perguntas diretas	
9(P9)	Vírgula	15x	Vocativo, separar orações coordenadas e subordinadas, adjunto adverbial deslocado, separar sequência.	
	Ponto-final	4x	Para finalizar frase, período e parágrafo.	
	Ponto-exclamação	5x	Entusiasmo, frase imperativa.'+	
	Ponto-de-interrogação	1x	Fazer pergunta direta	
	Aspas	1x	Discurso direto dentro do parágrafo	
	Travessão	8x	Marcar discurso direto.	
	Dois pontos	7x	Anunciar a fala.	
10(P10)	Ponto final	9x	Encerrar parágrafos, encerrar período.	
	Vírgula	11x	Vocativo, separar orações coordenadas, adjunto adverbial, separar palavras em uma sequência.	Ausência para separar um adjunto adverbial e inadequação na separação de orações coordenadas aditivas com mesmo sujeito.
	Travessão	2x	Introduzir fala.	

(conclusão)

	Dois pontos	2x	Anunciar fala.	
	Exclamação	2x	Dar expressividade à fala com a repetição (!!!)	
11(P11)	Ponto-final	4x	Finalizar parágrafos.	
	Vírgula	5x	Separar vocativo, apostro, orações coordenadas e adjunto adverbiais deslocados.	
	Dois-pontos	8x	Anunciar fala.	
	Travessão	10x	Introduzir fala.	
	Ponto de exclamação	5x	Dar expressividade à fala.	Ausência para intercalar adjunto adverbial.

Fonte: elaborado pela autora

Da interpretação dos dados gerados pela ADI, AVF e entrevista final, chegamos aos seguintes resultados:

1. Houve um acentuado aumento no uso dos sinais de pontuação nos textos. Enquanto na ADI a média é de aproximadamente quinze ocorrências, na AVF a média é de 43 ocorrências por texto em texto de

2. Dos nove desvios apresentados na AVF, distribuídos em cinco textos, sete foram comprovados, durante a entrevista, que se tratou de descuidos, visto que, ao serem questionados sobre o porquê de determinado uso ou ausência, eles realizaram rapidamente os reparos e justificaram a necessidade de tais sinais naquela situação de uso.

3. Os desvios relacionados à pontuação interna dos parágrafos como a separação de orações coordenadas sindéticas ou assindéticas ou intercalação de termo explicativo e de alguns adjuntos adverbiais, atribuímos ao fato de os alunos não terem ainda conhecimento ainda das particularidades dessas construções sintáticas. No caso dos adjuntos adverbiais, os compostos por mais de três palavras indicando circunstâncias de tempo e lugar, presentes na maioria dos textos, não apresentaram inadequações por terem sido recorrentes durante as oficinas.

Por esses dados, concluímos que os alunos apresentaram maior habilidade de empregar adequadamente os sinais de pontuação sobre os quais refletimos com base no texto narrativo. Mas que, especialmente, começaram a desenvolver uma consciência de como se articulam os elementos com os quais se constrói um texto e o papel do sistema de pontuação de auxiliar tais elementos para construir sentido textual. Isso aponta que, progressivamente, os participantes poderão ampliar os usos adequados em outros gêneros, como é próprio do processo de aprender.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando começamos esta pesquisa, perguntávamos por que os alunos tinham dificuldade de perceber os sinais de pontuação durante suas leituras e por que se equivocavam no uso dessa pontuação em suas produções escritas mesmo nos anos em que se esperava que já tivessem domínio quanto ao uso desses recursos. As leituras iniciais nos levaram à hipótese de que a questão da não apropriação convencional do sistema de pontuação por alguns alunos dos anos finais do ensino fundamental poderia estar diretamente ligada, por um lado, à falta de compreensão do que seja esse sistema, por outro lado, à forma como o tema é tratado, seja nos livros didáticos, seja na própria atuação do professor.

A partir das leituras que fundamentaram esta pesquisa, não só percebemos que, quando se trata de ensino do sistema de pontuação no ensino fundamental, há poucos estudos que se direcionem especificamente para estratégias mais eficazes nesse sentido, mas também que há uma série de estudos relacionados a esse tema que poderão contribuir para que professores se inteirem satisfatoriamente a respeito dele.

Nesse respeito, vimos a necessidade de clarear o entendimento do que seja sinais sistema de pontuação e,

Quando analisamos como se dá a abordagem do sistema de pontuação na coleção de livros didáticos para o ensino fundamental anos finais, em algumas gramáticas que sugerem o trabalho com a gramática contextualizada e em sites populares sobre língua portuguesa, vimos que esses não dão conta, naturalmente, do todo que envolve o tema, ou mesmo da melhor forma de abordagem que se adéque a todos os públicos. Nessas fontes, as abordagens são marcadas, em sua maioria, pelo esquema: regra – exemplificação – ação. Isso, sem informações mais amplas que contextualizem de fato os usos da pontuação, em pouco contribuirá para marcá-lo como assunto expressivamente importante nas articulações que constroem o todo textual. Isso evidencia a necessidade de o professor ampliar, pela pesquisa, seus conhecimentos a respeito do tema e de teorias de aprendizagem que ultrapassem as margens do livro e alcancem a vida social dos alunos a fim de desenvolver estratégias pedagógicas capazes de propor as interações necessárias para a construção de conhecimentos.

Quando refletimos sobre cada participante em todos os encontros (remoto ou presencial), em especial por intermédio dos muitos diálogos desenvolvidos no processo, inferimos gradativamente que a falta da percepção dos sinais de pontuação durante a leitura está relacionada a um certo déficit de atenção que, por sua vez, é motivado por alguns fatores, como a falta de interesse por aquela leitura específica; o desconforto de ler em frente aos colegas da turma; a falta de intimidade com o texto, comumente exibido no momento em que a leitura é exigida e ainda pela falta de atribuição de valor à pontuação, sistema que aparece naturalmente nos textos, mas que, sobre o qual, ainda não se refletiu. Vimos nisso um reflexo do que é vivido em muitas salas de aula onde o dito é apenas pelas páginas do livro, onde, por vários motivos, não se costuma refletir sobre as suas próprias produções.

Quando refletimos sobre ensino e aprendizagem complexa, vimos que estratégias didáticas eficazes não garantirão todas as respostas, mas poderão provocar perturbações que incitam novas perguntas, e outras mais. Essas perpassam por teorias que fundamentam o não determinismo, que valorizam o eu nas relações com os outros e as situações que emergem delas, em que a empatia não se confunde com simplificar, mas com potencializar!

Quando planejamos nossas estratégias para o desenvolvimento das oficinas durante o processo, partimos da perspectiva da aprendizagem situada que implica a visão de que “aprender é parte inerente de um “processo contínuo, não terminado”, que segue por toda a vida”. (COSTA, 2010). Ao desenvolvermos nossos planos, vimos que as perguntas se fizeram mais importantes que as respostas. De forma mais específica, no que concerne ao nosso tema, vimos a impossibilidade de numerar as possibilidades de construções envolvendo a pontuação no texto narrativo dada a infinitas possibilidades de escolhas sintático-semânticas e a inventividade de cada autor, e mesmo havendo as convenções, é possível, como vimos com o consagrado escritor Saramago, desenvolver estratégias de linguagem capazes de superá-las. Diante disso, percebemos a necessidade de fortalecer os vínculos entre participantes e pesquisador para que houvesse uma efetiva participação deles, pois, conforme DEMO (2015), “é de todo necessário que a criança seja tratada como parceira de trabalho.” Então, para criarmos essa parceria, ao desenvolvermos as oficinas, procuramos inserir os participantes nas escolhas de caminhos para melhor desenvolvimento das atividades e, com isso, eles se sentiram partícipes na construção de sua aprendizagem e na da coletividade, assumiram responsabilidades, sobretudo,

de contribuírem com suas experiências durante as reflexões sobre o assunto no decorrer das oficinas, as quais procuramos desenvolver na mesma perspectiva apontada por Bagno (2014) quando diz que

Ao invés de listar aquele monte de regras para depois mandar os alunos preencherem buracos em frases soltas e descontextualizadas, vamos agir exatamente ao contrário. Vamos dar textos completos e bem escritos para deles extrairmos as regras de funcionamento. Esta é a atitude do cientista (BAGNO, 2014, p.67)

Em nossas atividades, buscando nos afastar do determinismo da linearidade, partimos de textos escritos para: apresentar o sistema de pontuação em sua área de realização; evidenciar a relevância da pontuação na revelação das intenções do autor; mostrar como esses sinais gráficos se articulam com os demais elementos linguísticos; identificar as multifunções dos sinais e várias possibilidades de construções semânticas permitidas ao autor pelo uso da pontuação em função das estruturas sintáticas. Assim, possibilitamos aos alunos vivenciarem o evento textual a partir da tomada de consciência do que seja o sistema de pontuação e a versatilidade que agrega.

Quando, finalmente, discutimos os resultados sob os critérios de análise evidenciando avanços significativos provenientes das reflexões realizadas, o que vimos foi a relevância de havermos abordado esse tema e a consciência de que deixamos alguma contribuição ao trabalho pedagógico que não se restringe apenas a sobre como abordar o sistema de pontuação para efeito de gerar conhecimento, mas se espraia para outros temas dada a ênfase nas interações do convívio escolar que, se bem articuladas com base nas teoria que envolvem os processos de aprender, emergem os conhecimentos mais significativos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M.L.M.; PONTARA, M. **Gramática**: Texto: Análise e construção de sentido. São Paulo: Moderna, 2006.

ALVES, C. V. P.; DAMIANI, M. F. A textualidade e os sinais de pontuação no texto acadêmico. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 9., 2010, Palhoça, **Anais...** Palhoça: UNISUL, 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/21050129-Anais-do-ix-encontro-do-celsul-palhoca-sc-out2010-universidade-do-sul-de-santa-catarina.html>. Acesso em: 10 jun. 2016.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola**: o que é, como se faz. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2013.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CASTILHO, A. T. de. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, M. H. A. Linguagem como interlocução e aprendizagem como cognição situada. **Linguagem em foco**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE, v. 2, n. 2, 2010.

CATACH, N. **La punctuation**: histoire et systeme (que sais-je). 2. ed. Paris: Universitaires de France, 1994.

DACANAL, J.H. **Manual de pontuação-teoria e prática**. 5. ed. Porto Alegre: Edições Besouro Box, 2016

DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Revista de estudos da linguagem**, v. 10, n. 1., 2002.

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, p. 287-314, 2006.

DEMO, P. **Argumento de Autoridade X Autoridade do Argumento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

FERRAREZI JÚNIOR, C. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

FRANCO, C. P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, K.; BECHER, S.; FRANCO, C. (Orgs.). **Ensino de Leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011a. p. 26-48.

LUFT, C. P. **A vírgula**. São Paulo: Ática, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas, SP: Psy II, 1995.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. **Rev. de Letras**, v. 1/2, n. 24, jan/dez. 2002

MORAES, F. F. **Gramática objetiva**. Brasília, DF: Lima e Félix, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOURA, F. **Gramática Aplicada ao Texto 6ª tiragem**. Brasília: VESTCON LTDA, 2006.

NEVES, M. H. de M. **A gramática do português brasileiro revelada em textos**. São Paulo: UNESP, 2018.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**. 5. ed. Barueri, SP: IBEP, 2018. (Coleção anos finais ensino fundamental).

PACCO, M. **Tópicos Especiais de Gramática Aplicada ao Texto**. Brasília: Gran Cursos, 2010

PELLANDA, N. M. C. **Maturana & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

PRESTES, M. L. de M. **O ensino de pontuação em uma perspectiva textual-discursiva**. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Maria_Luci_Prestes.htm. Acesso em: 2 jul. 2020.

ROCHA, L. L. V. Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. **Revista de Letras**, v. 1/2, n. 31, jan/dez. 2012. <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1059>. Acesso em: 2 jul. 2020.

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

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas**: revista de estudos linguísticos, São Paulo, v. 3,n. 1, p. 61-79, 1999.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução de Maria Augusta B. de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. São Paulo: Globo, 2001.

SILVA, C. S.; BRANDÃO, A. C. P. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, A. G. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

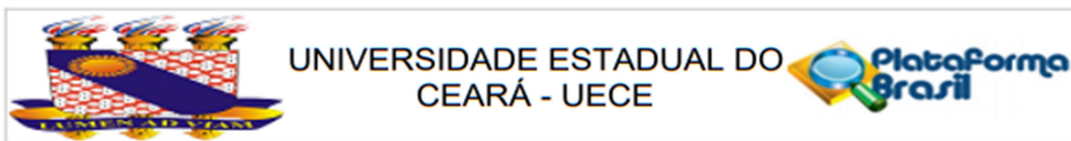
THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

VIEIRA, L. L. **Escrita para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2005.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SISTEMA DE PONTUAÇÃO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO

Pesquisador: Aurilene Andrade leal

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 38319520.6.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.488.697

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa-ação de cunho qualitativo que pretende investigar como o ensino situado influencia a aprendizagem sobre os sinais de pontuação para alunos do ensino fundamental. Os dados serão produzidos através da realização de sete encontros/oficinas, no formato remoto, com quinze alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual do município de Parnaíba/PI.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral:

Discutir a influência do conhecimento construído de forma situada sobre o emprego de sinais de pontuação na produção de textos narrativos.

Objetivos Específicos:

- Observar como os alunos do 6º ano usam os sinais de pontuação no texto narrativo;
- Refletir sobre as funções dos sinais de pontuação e efeitos de sentido decorrentes de seus usos no texto narrativo;
- Observar se e como as estratégias didáticas desenvolvidas impactaram a aprendizagem dos

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

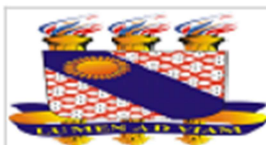
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 4.488.697

alunos sobre o sistema de pontuação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisadora aponta como risco o cansaço físico e/ou mental dos alunos, em decorrência da participação nos encontros e esclarece que para amenizar tal risco, os encontros serão realizados da forma mais dinâmica possível.

Benefícios:

Como benefícios, a pesquisadora destaca a possibilidade dos alunos ampliarem suas estratégias de expressão, a partir do conhecimento dos recursos disponíveis para exposição de ideias, em seus textos narrativos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo possui relevância e aplicação social, pois possibilitará aos alunos o conhecimento dos recursos necessários à elaboração de textos, contextualizando sobre o sistema de pontuação e estimulando a criatividade nos textos narrativos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto, a Carta de Anuência, o TCLE e o TALE estão de acordo com as resoluções 466/2012 e 510/2016 da CONEP.

Recomendações:

Anexar relatório final da pesquisa ao seu término.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Pctagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1626572.pdf	25/12/2020 19:12:10		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TALEnew.pdf	25/12/2020 19:11:43	Aurilene Andrade leal	Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

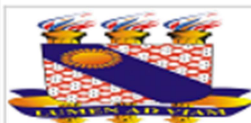
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE



Continuação do Parecer: 4.488.697

Justificativa de Ausência	TALenew.pdf	25/12/2020 19:11:43	Aurilene Andrade leal	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEnew.pdf	25/12/2020 19:11:22	Aurilene Andrade leal	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	SPPR.pdf	15/11/2020 08:31:45	Aurilene Andrade leal	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANUENCIA.pdf	14/09/2020 17:27:49	Aurilene Andrade leal	Aceito
Folha de Rosto	FRmodificado.pdf	10/09/2020 20:37:22	Aurilene Andrade leal	Aceito
Orçamento	OP.docx	07/09/2020 11:57:26	Aurilene Andrade leal	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 04 de Janeiro de 2021

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO A ESTUDANTES (PARTICIPANTES ADOLESCENTES)

Caro(a) aluno(a) você está sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “SISTEMA DE PONTUAÇÃO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO”, cujos objetivos consistem em REFLETIR SOBRE O SISTEMA DE PONTUAÇÃO NO TEXTO NARRATIVO. A sua participação no referido estudo será no sentido de participar das atividades, oficinas e discussões durante 15h/aula na modalidade remota. Sua participação é voluntária, você não receberá indenização, e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Sua recusa ou desistência não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que você estuda. O mais importante é que você se sinta bem e que participe espontaneamente das atividades. Tudo foi planejado para minimizar os riscos de sua participação, mas, por se tratar de uma pesquisa de caráter pedagógico, aplicada em ambiente escolar na modalidade remota ao qual os alunos já são familiarizados e em um grupo relativamente pequeno de participantes, acreditamos serem baixos os riscos apresentados aos participantes envolvidos. No entanto, por ser esta uma atividade educacional a ser somada, mesmo que por um curto espaço de tempo, àquelas já vivenciadas pelos participantes ao longo da semana, acreditamos que um dos riscos aos quais os participantes estejam expostos é o de cansaço físico e/ou mental em decorrência de sua participação nos encontros. Caso sinta algum dos desconfortos citados, pode interromper sua participação e, caso houver falta de interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto. Ao participar desse estudo, você poderá se beneficiar por ampliar suas estratégias de expressão no texto escrito, consciente de recursos disponíveis para expor suas ideias de forma mais organizada. Inicialmente, no texto narrativo e, progressivamente, em todos que se apresentarem no decorrer de suas vidas na escola e demais espaços nos quais atuarão. A sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. O material obtido nessa pesquisa como as atividades e gravações serão utilizadas para coleta de dados e não serão divulgados sob nenhuma hipótese. Comprometemo-nos a utilizar os dados apenas em função da referida pesquisa. Caso você concorde a participar dessa pesquisa, assine o final deste documento, que terá duas vias, uma da pesquisadora e outra sua. Você poderá ter acesso a maiores informações pelo

o contato da pesquisadora Aurilene Andrade leal, no e-mail: aurilealpi@gmail.com /Cel: (86) 998252170, ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br, de segunda a sexta-feira de 08:00 às 17:00 horas. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação, sendo que:

() aceito participar () não aceito participar

Parnaíba_PI _____/_____/2020

Assinatura do adolescente

Aurilene Andrade leal, professora da rede pública piauiense e mestranda do PROFLETRAS.

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “SISTEMA DE PONTUAÇÃO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO.” Os objetivos deste estudo consistem em reflexões para a aprendizagem do sistema de pontuação no texto narrativo. Caso você autorize, seu filho irá: participar de sete oficinas interativas na modalidade de aula remota. A participação dele(a) não é obrigatória, ele não receberá nenhuma indenização por isso e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), mas, por se tratar de uma pesquisa de caráter pedagógico, aplicada em ambiente escolar na modalidade remota ao qual os alunos já são familiarizados e em um grupo relativamente pequeno de participantes, acreditamos ser baixo o risco apresentado aos participantes envolvidos. No entanto, por ser esta uma atividade educacional a ser somada, mesmo que por um curto espaço de tempo, àquelas já vivenciadas pelos participantes ao longo da semana, acreditamos que um dos riscos aos quais os participantes estejam expostos é o de cansaço físico e/ou mental em decorrência de sua participação nos encontros. Caso sinta algum dos desconfortos citados, pode interromper sua participação e, caso houver falta de interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto. Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para que seu filho amplie suas estratégias de expressão no texto escrito, consciente de recursos disponíveis para expor suas ideias de forma mais organizada. Inicialmente, no texto narrativo e, progressivamente, em todos que se apresentarem no decorrer de suas vidas na escola e demais espaços nos quais atuarão. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ sendo que: () aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe.

Parnaíba-PI, ____/____/2020

Assinatura

Aurilene Andrade leal, Pesquisadora, professora da rede pública e mestranda do Profletras.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UECE que funciona na Av. Dr. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza-CE, telefone (85)3101-9890, email cep@uece.br. Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos o com a pesquisadora AURILENE ANDRADE LEAL pelo telefone (86) 998252178 /995051020, email aurilealpi@gmail.com.