



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – *CAMPUS V*
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

VERA LÚCIA DA SILVA

**A PONTUAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LINGUAGEM:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM FÁBULAS CONTEMPORÂNEAS**

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2017

VERA LÚCIA DA SILVA

**A PONTUAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LINGUAGEM:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM FÁBULAS CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à
Universidade do Estado da Bahia – *Campus V* – como
requisito para obtenção do título de Mestre em Letras
pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Ribeiro de Andrade.

SANTO ANTÔNIO DE JESUS – BA
2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Silva, Vera Lúcia da

A pontuação numa perspectiva discursiva da linguagem: uma proposta pedagógica com fábulas contemporâneas / Vera Lúcia da Silva. – Santo Antônio de Jesus, 2017.

231 f.

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Patrícia Ribeiro de Andrade

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. *Campus V*. 2017.

Contém referências e anexos.

1. Língua Portuguesa. 2. Pontuação. 3. Linguagem discursiva. 4. Fábula contemporânea.
I. Andrade, Patrícia Ribeiro de. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 469.1

VERA LÚCIA DA SILVA

**A PONTUAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LINGUAGEM:
UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM FÁBULAS CONTEMPORÂNEAS**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada à
Universidade do Estado da Bahia – *Campus V* – como requisito
para obtenção do título de Mestre em Letras pelo Mestrado
Profissional em Letras – PROFLETRAS.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Ribeiro de Andrade
UNEB

Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto
UNEB

Prof. Dr. Gilson Antunes da Silva
IF Baiano

Santo Antônio de Jesus, 08 de dezembro de 2017

*À minha família, especialmente ao meu pai, Antônio (in memoriam),
por tudo que representa em minha vida.*

Aos meus queridos alunos, motivo maior da realização deste trabalho

AGRADECIMENTOS

Sou grata, primeiramente, a Deus por ter guiado os meus passos em direção ao mestrado, dando-me força e coragem para prosseguir sempre, com muita fé e determinação.

A Roberto, meu companheiro e amigo de todas as horas. Obrigada por toda colaboração, compreensão e paciência. Sem você tudo seria mais difícil. Amo ter você em minha vida!

Aos meus filhos, Kelly, Keisy e Eduardo, e a minha neta Carol, amores incondicionais de minha vida, por entenderem os momentos de ausência e me apoiarem sempre.

À minha mãe, Gildete e às minhas irmãs, Maria, Ana e Antônia, por estarem sempre ao meu lado. Ao meu pai, Antônio (*in memoriam*) por ter colocado a nossa educação em primeiro lugar, mostrando-nos, desde cedo, o poder transformador do conhecimento.

À Prof.^a Dr.^a. Patrícia Ribeiro de Andrade, minha orientadora, pela confiança em mim depositada e pelas valiosas orientações.

Ao Prof. Dr. Gilson Antunes da Silva e ao Prof. Dr. João Evangelista do Nascimento Neto pelas preciosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos demais professores do PROFLETRAS, que foram muito importantes nesta etapa de minha vida acadêmica.

Aos meus colegas do mestrado, especialmente, aos amigos Luciana, Júlia, Zé Osmar, Daniely e Andréia, companheiros de viagem e de lutas. Obrigada pelo apoio e pelos momentos compartilhados. De modo especial, também sou grata a Márcio Rabelo pela parceria nesses dois anos de estudo.

À CAPES que deu apoio para a realização desta pesquisa.

Enfim, a todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

A todos, meu carinho e minha GRATIDÃO!

O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Mikhail Bakhtin (2011)

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a pontuação constante de textos de alunos do Ensino Fundamental II. Após análise dos dados de uma atividade diagnóstica, que confirmou o problema em torno do emprego dos sinais de pontuação, elaborou-se uma proposta de intervenção pedagógica com o objetivo central de desenvolver atividades que possibilitem aos alunos reconhecer a importância dos sinais de pontuação para a organização textual, percebendo os diferentes efeitos de sentido atrelados ao seu uso, aperfeiçoando, assim, as habilidades de ler, compreender e produzir textos. Partiu-se de uma concepção discursiva da linguagem, seguindo os pressupostos bakhtinianos – Bakhtin (2010, 2011), Volóchinov (2017 [1929]) –, considerando-se o caráter discursivo e enunciativo da pontuação, pois, muito mais do que marcar pausas e entonação, esse sistema, pertencente à escrita, é um operador sintático, semântico e enunciativo, importantíssimo para a atribuição de sentido dos textos escritos. Nessa perspectiva, os sujeitos interativos e o contexto de produção dos variados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011) constituem-se aspectos fundamentais, que devem ser observados na prática pedagógica do professor de língua materna. Por isso, objetivou-se, também, propor a produção de um livro de recontação de fábula contemporânea, cujo título foi *Ponto a Ponto: recontando a fábula contemporânea “O medo da borboleta”*. A revisão da literatura demonstrou que a pontuação é um tema pouco valorizado no contexto de ensino e aprendizado da língua, visto que a própria gramática pedagógica tradicional pouco orienta sobre esse tema. Com vistas ao aprofundamento de tal conteúdo, esta pesquisa focaliza, sobretudo os estudos empreendidos por Dahlet (2002, 2006, 2007), que muito contribuíram para os direcionamentos adotados na aplicação da proposta. O tratamento da pontuação encontra-se situado no campo dos estudos gramaticais, já que é um mecanismo fundamental para estruturação dos textos escritos. Autores como Antunes (2007, 2009, 2014), Kleiman e Sepulveda (2014), Neves (2002), Travaglia (2001), Possenti (1996) e os PCN (2000) são alguns referenciais que discutem o ensino e aprendizado de gramática, possibilitando algumas reflexões. Adotou-se uma metodologia na perspectiva da pesquisa-ação, a qual permite intervir na realidade encontrada, contribuindo para sua alteração. Desenvolveu-se uma sequência didática a partir do gênero discursivo fábula contemporânea, aplicada no segundo semestre de 2017, junto a uma turma de 7º ano, com 28 alunos, em uma escola de Xique-Xique, Bahia. A análise dos dados segue o percurso do método qualitativo e evidencia que o desenvolvimento da proposta de intervenção mostrou-se eficaz, pois muitos alunos melhoraram a produção textual, usando com mais propriedade os sinais de pontuação.

Palavras-chave: Pontuação. Linguagem Discursiva. Fábula Contemporânea. Ensino.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objeto de estudio la puntuación constante de textos de alumnos de la Enseñanza Fundamental II. Después del análisis de los datos de una actividad diagnóstica, que confirmó el problema en torno al empleo de los signos de puntuación, se elaboró una propuesta de intervención pedagógica con el objetivo central de desarrollar actividades que posibilitar a los alumnos reconocer la importancia de los signos de puntuación para la salud la organización textual, percibiendo los diferentes efectos de sentido ligados a su uso, perfeccionando así las habilidades de leer, comprender y producir textos. Se partió de una concepción discursiva del lenguaje, siguiendo los presupuestos bakhtinianos - Bakhtin (2010, 2011), Volóchinov (2017 [1929]) - considerando el carácter discursivo y enunciativo de la puntuación, pues, mucho más que marcar pausas y, el cual es un operador sintáctico, semántico y enunciativo, importantísimo para la atribución de sentido de los textos escritos. En esta perspectiva, los sujetos interactivos y el contexto de producción de los variados géneros del discurso (BAKHTIN, 2011) se constituyen aspectos fundamentales, que deben ser observados en la práctica pedagógica del profesor de lengua materna. Por eso, se objetivó, también, proponer la producción de un libro de recontación de fábula contemporánea, cuyo título fue Punto a Punto: recontando la fábula contemporánea "El miedo a la mariposa". La revisión de la literatura demostró que la puntuación es un tema poco valorado en el contexto de enseñanza y aprendizaje de la lengua, ya que la propia gramática pedagógica tradicional poco orienta sobre ese tema. Con vistas a la profundización de tal contenido, esta investigación se centra, sobre todo los estudios emprendidos por Dahlet (2002, 2006, 2007), que mucho contribuyeron a los directivos adoptados en la aplicación de la propuesta. El tratamiento de la puntuación se encuentra en el campo de los estudios gramaticales, ya que es un mecanismo fundamental para la estructuración de los textos escritos. Autores como Antunes (2007, 2009, 2014), Kleiman e Sepulveda (2014), Neves (2002), Travaglia (2001), Possenti (1996) y los PCN (2000) son algunos referentes que discuten la enseñanza y el aprendizaje de la gramática, permitiendo algunas reflexiones. Se adoptó una metodología en la perspectiva de la investigación-acción, la cual permite intervenir en la realidad encontrada, contribuyendo a su alteración. Se desarrolló una secuencia didáctica a partir del género discursivo fábula contemporánea, aplicada en el segundo semestre de 2017, junto a una clase de 7º año, con 28 alumnos, en una escuela de Xique-Xique, Bahía. El análisis de los datos sigue el recorrido del método cualitativo y evidencia que el desarrollo de la propuesta de intervención se mostró eficaz, pues muchos alumnos mejoraron la producción textual, usando con más propiedad los signos de puntuación.

Palabras clave: Puntuación. Lengua Discursiva. Fábula Contemporánea. Enseñanza.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Print do slide 1 da atividade diagnóstica	72
Figura 2 –	Print do slide 2 da atividade diagnóstica	74
Figura 3 –	Cartaz dos principais fabulistas	113
Figura 4 –	Capa do livro <i>30 fábulas contemporâneas para crianças</i>	115
Figura 5 –	Print do slide 3 com letras e sinais de pontuação	118
Figura 6 –	Print do slide 4 com a fábula <i>A raposa zoolímpica</i>	118
Figura 7 –	Print do slide 5 com a fábula <i>A raposa zoolímpica</i> sem os sinais de pontuação	119
Figura 8 –	Print do slide 6 com a fábula <i>O cachorro nervoso</i> sem os sinais de pontuação	119
Figura 9 –	Print do slide 7 com a fábula <i>O cachorro nervoso</i> pontuado	120
Figura 10 –	Print do vídeo de Ana Vilela e Luan Santana cantando a música <i>Trem Bala</i>	135
Figura 11 –	Print do slide 8 mostrando o processo de transformação da borboleta	137
Figura 12 –	Fotografias do encerramento da proposta	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sinais de sequencialização	57
Quadro 2 – Sinais de enunciação e funções	59
Quadro 3 – Ordem de apresentação dos alunos sobre os principais fabulistas	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Uso da alínea nos textos produzidos	144
Tabela 2 –	Uso do ponto nos textos produzidos	145
Tabela 3 –	Uso da vírgula nos textos produzidos	147
Tabela 4 –	Uso do ponto de exclamação nos textos produzidos	149
Tabela 5 –	Uso do ponto de interrogação nos textos produzidos	151
Tabela 6 –	Uso dos dois-pontos nos textos produzidos	153
Tabela 7 –	Uso do travessão de diálogo nos textos produzidos	155
Tabela 8 –	Uso das aspas nos textos produzidos	157
Tabela 9 –	Emprego dos sinais de pontuação nas atividades produzidas	159

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	O ENSINO DA LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LINGUAGEM	19
2.1	ESTUDOS LINGUÍSTICOS E O ENSINO DA LÍNGUA NO BRASIL	19
2.2	O ENSINO DE GRAMÁTICA: DESAFIOS POSTOS	24
2.3	A LINGUAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA NA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA	29
2.4	OS GÊNEROS DO DISCURSO	35
2.5	O GÊNERO DISCURSIVO “FÁBULA”	40
2.5.1	A fábula no contexto escolar	43
3	A PONTUAÇÃO: OPERADORA SINTÁTICA, SEMÂNTICA E ENUNCIATIVA	46
3.1	BREVE HISTÓRICO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO	46
3.2	O SISTEMA DE PONTUAÇÃO E SUAS ESPECIFICIDADES	49
3.2.1	Sinais de sequencialização	56
3.2.2	Sinais de enunciação	57
3.3	ENSINO E APRENDIZADO DA PONTUAÇÃO	59
3.3.1	O tratamento dado à pontuação no livro didático	60
3.3.2	Novas perspectivas para o ensino e aprendizado da pontuação	65
4	O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	68
4.1	A UNIDADE ESCOLAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA	68
4.2	A APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	70
4.3	ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS NA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA	75
4.3.1	Sinais de sequencialização	75
4.3.1.1	<i>A alínea</i>	75
4.3.1.2	<i>O ponto</i>	80
4.3.1.3	<i>A vírgula</i>	82

4.3.2	Sinais de enunciação	85
4.3.2.1	<i>O ponto de exclamação</i>	85
4.3.2.2	<i>O ponto de interrogação</i>	86
4.3.2.3	<i>Os dois-pontos</i>	88
4.3.2.4	<i>O travessão de diálogo</i>	90
4.3.2.5	<i>As aspas</i>	92
4.3.2.6	<i>As reticências</i>	93
4.4	A ESTRUTURA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	95
4.4.1	Objetivos de ensino	95
4.4.2	Conteúdos	96
4.4.3	Pressupostos metodológicos	97
4.4.3.1	<i>A sequência didática</i>	99
4.4.4	Avaliação	102
5	OS CAMINHOS PERCORRIDOS E OS RESULTADOS ALCANÇADOS	104
5.1	PASSO A PASSO: ADENTRANDO A SALA DE AULA	104
5.1.1	Primeira etapa: sensibilização e (re)conhecimento da fábula	105
5.1.1.1	<i>Planejamento das aulas</i>	105
5.1.1.2	<i>A prática: descrição e reflexão</i>	106
5.1.2	Segunda etapa: compreendendo o contexto de desenvolvimento da proposta e a importância da pontuação	114
5.1.2.1	<i>Planejamento das aulas</i>	114
5.1.2.2	<i>A prática: descrição e reflexão</i>	116
5.1.3	Terceira etapa: conhecendo e se apropriando do sistema de pontuação	121
5.1.3.1	<i>Planejamento das aulas</i>	121
5.1.3.2	<i>A prática: descrição e reflexão</i>	123
5.1.4	Etapa final	134
5.1.4.1	<i>Planejamento das aulas</i>	134
5.1.4.2	<i>A prática: descrição e reflexão</i>	136
5.2	PONTO DE CHEGADA: OS RESULTADOS	143
5.2.1	Apropriação dos sinais de sequencialização	143
5.2.1.1	<i>A alínea</i>	143
5.2.1.2	<i>O ponto</i>	145

5.2.1.3	<i>A vírgula</i>	146
5.2.2	Apropriação dos sinais de enunciação	149
5.2.2.1	<i>O ponto de exclamação</i>	149
5.2.2.2	<i>O ponto de interrogação</i>	151
5.2.2.3	<i>Os dois-pontos</i>	153
5.2.2.4	<i>O travessão de diálogo</i>	155
5.2.2.5	<i>As aspas</i>	156
5.2.3	Sintetizando os resultados	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
	REFERÊNCIAS	165
	APÊNDICES	169
	ANEXOS	182

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa no Brasil – assim como em outros países de línguas neolatinas – esteve sempre vinculado à gramática normativa, vista como um compêndio de regras que devem ser seguidas para que o aluno desenvolva a sua capacidade de escrever e falar de acordo com a norma culta da língua.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, especialmente a partir de 1970, começou-se a questionar – principalmente os linguistas – o ensino dessa gramática. Esses estudos apontaram uma ineficiência do ensino gramatical tradicional. O fato de se privilegiar conteúdos descontextualizados é apontado por muitos estudiosos – Antunes (2009, 2014), Campos (2014) Neves (2002), Travaglia (2001), Possenti (1996) – como um dos principais motivos do fracasso escolar relacionado às aulas de língua materna, e, conseqüentemente, constitui-se um dos entraves quando se trata do ensino da norma culta.

Chegou-se a questionar sobre a necessidade ou não de se ensinar gramática. Mas toda língua possui sua gramática e não há como ensinar e aprender conhecimentos linguísticos sem considerá-la. Querendo ou não, para ampliar a competência comunicativa, para ler, compreender e escrever textos, também é necessário o ensino de aspectos gramaticais. A questão é que só o ensino gramatical não é suficiente para garantir essa aprendizagem. Além do mais, a maneira como esses conteúdos aparecem na sala de aula faz toda a diferença.

A experiência tanto em turmas do Ensino Fundamental II, quanto no Ensino Médio, na disciplina de Língua Portuguesa, possibilita-nos afirmar que são muitos os problemas enfrentados por nós, professores de língua materna. No caso do Ensino Fundamental II, esses problemas estão relacionados, principalmente, à leitura e à escrita, e até à falta de apropriação do sistema de escrita. Nesse contexto, sempre nos chamou a atenção a dificuldade que muitos alunos têm de pontuar seus textos. E o fato de não haver muitos estudos que tratem desse tema, também despertou nosso interesse por essa questão.

Quando buscamos atividades para trabalhar, em sala, a pontuação, essas são muito parecidas e baseiam-se, em grande parte, em regras e nomenclaturas que normatizam os usos deste ou daquele sinal. Acreditamos que essa abordagem não é a melhor maneira de trabalhar esse conteúdo, visto que são muitos os alunos que não sabem usar, adequadamente, os sinais de pontuação. E pior ainda, muitos produzem os textos e não usam sinal algum. Essa problemática traz várias conseqüências, pois interfere não só na leitura e compreensão dos

textos, como na capacidade de produzi-los de acordo com a norma culta da língua. Dominar essa norma é fator de inclusão social. Nesse sentido, fala/escrita é poder.

Diante do exposto, desenvolvemos uma proposta de intervenção pedagógica, cujo tema é a pontuação. Para isso, inicialmente, aplicamos uma atividade diagnóstica em uma turma de 6º ano, de uma escola municipal de Xique-Xique, Bahia, no segundo semestre de 2016, para verificar como os alunos estavam pontuando os seus textos. Essa escola tem uma clientela, em sua maioria, carente, não só socialmente, como economicamente, contexto que contribui para um elevado número de alunos com um nível de aprendizagem aquém do desejável. A análise da atividade inicial comprovou que a maioria dos alunos tinha dificuldade em pontuar seus textos. A partir disso, desenvolvemos o projeto de pesquisa, o qual contemplou os direcionamentos a serem seguidos, inclusive a descrição da proposta de intervenção pedagógica.

O objetivo geral desta dissertação está diretamente atrelado à aplicação da proposta de intervenção pedagógica: desenvolver atividades que levem os alunos a reconhecer a importância dos sinais de pontuação para a organização textual, percebendo os diferentes efeitos de sentido atrelados aos seus usos, aperfeiçoando, assim, as habilidades de ler, compreender e produzir textos.

Para a aplicação da proposta, adotamos uma metodologia na perspectiva da pesquisa-ação. Acreditamos que essa seja a melhor forma de se trabalhar com os problemas encontrados na sala de aula, pois essa abordagem possibilita um constante diálogo entre teoria e prática. No entrelaçar entre teoria e prática, o pesquisador interfere na realidade encontrada por meio de ações desenvolvidas, não bastando discutir o problema e apresentar soluções, é necessário buscar meios para modificar a situação problemática. Assim, entender como certas práticas se consolidaram, como o desenvolvimento dos estudos linguísticos vem contribuindo para a melhoria do ensino de língua portuguesa, e sobretudo, como os alunos aprendem, são questões que não podem ficar alheias ao professor de língua materna e fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa.

A aplicação da proposta de intervenção pedagógica foi direcionada para um trabalho reflexivo sobre a língua, compreendendo-se a linguagem numa perspectiva discursiva, ou seja, como um processo interacional, no qual os discursos são construídos e significados, ou ressignificados, de acordo com as intenções sociocomunicativas. A língua não deve ser vista apenas um como código a serviço dos falantes. Ela é dinâmica, social e constitutiva da expressão dos sujeitos e se realiza na interação entre os falantes em situações discursivas reais. Então, ao usar a língua, proferindo discursos, o usuário da língua dialoga com outros discursos,

revelando suas crenças, valores e ideologia. Nessa perspectiva, fundamentamos nossa proposta de intervenção a partir dos pressupostos bakhtinianos, tomando como referenciais teóricos principais Bakhtin (2010, 2011) e Volóchinov (2017 [1929]), que defendem o caráter dialógico e ideológico da linguagem.

Nesse processo, a pontuação exerce papel preponderante, pois além de ela ser responsável pela organização e apresentação do texto escrito, também contribui para a atribuição de sentidos dos enunciados, veiculando ideologias. Dessa maneira, o desenvolvimento de atividades sobre a pontuação pode ser bem produtivo e contribuir para a compreensão/interpretação e produção de textos, pois pontuar um texto é muito mais que um simples exercício de marcar pausas e entonação, é atribuição de sentidos.

Quanto mais cedo forem oferecidas condições para que os alunos usem a pontuação de forma eficiente, maior será a contribuição para a formação de leitores e produtores de textos, adequados às suas necessidades, nas diversas esferas comunicativas, utilizando o gênero discursivo mais apropriado à situação. Diante disso, também amparados nos aportes bakhtinianos, defendemos o uso dos gêneros discursivos como eixos norteadores das atividades linguísticas, pois a efetiva comunicação, seja ela de qualquer modo ou extensão, só se realiza em situações discursivas contextualizadas, ou seja, reais e de acordo com as intenções pretendidas pelos usuários.

Todo enunciado proferido constitui-se em função das circunstâncias de produção discursiva, concretizando-se em um determinado gênero discursivo. Portanto, estudar a língua deve ser um ato de análise e reflexão linguística, em que o aprendizado aconteça em situações interativas/comunicativas reais, ou que se aproximem o máximo da realidade, com finalidades definidas, isto é, toda enunciação, além de ter um ponto de partida, tem um alvo, um destinatário, que atua responsivamente. Por isso, propomos a produção de um livro no final da aplicação da proposta, o qual tem por título *Ponto a Ponto: recontando a fábula contemporânea "O medo da borboleta"*.

A partir da análise da atividade diagnóstica, elaboramos uma sequência didática com o gênero discursivo "fábula", especificamente, fábulas contemporâneas do escritor Sérgio Capparelli (2008), que foi aplicada numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, no segundo semestre de 2017, numa escola de Xique-Xique, Bahia. Gradativamente fomos inserindo os conteúdos, possibilitando a aquisição de novos conhecimentos. A escolha desse gênero justifica-se pelo fato de a turma em questão ainda apresentar um desempenho aquém do que seria apropriado para uma turma de 7º ano, não só no que se refere ao uso dos sinais de pontuação, mas também, a outros aspectos linguísticos, como ortografia, compreensão textual,

entre outros. Acreditamos que esse gênero oferece possibilidades de uma abordagem bem diversificada dos sinais de pontuação, além do que, nessa etapa de formação, os alunos, provavelmente, já tiveram bastante contato com as fábulas tradicionais, conhecimento que poderá dar base para o trabalho com fábulas contemporâneas, que trazem temas atuais, com as quais desenvolvemos a proposta.

Este trabalho está dividido em seis seções. A primeira seção é esta, na qual apresentamos as diretrizes da pesquisa.

Na segunda – **O ENSINO DA LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LINGUAGEM** –, a princípio, pontuamos algumas contribuições de estudos linguísticos para o ensino de língua materna no Brasil. Depois apresentamos algumas discussões a respeito do ensino de gramática. Também esclarecemos a concepção de linguagem adotada, tomando como referencial teórico os postulados de Bakhtin e seu Círculo. Ainda ancoradas nos pressupostos bakhtinianos, explicamos os motivos de tomarmos os gêneros discursivos como eixos norteadores de nossa proposta de intervenção pedagógica. E, por fim, expomos algumas considerações sobre o gênero discursivo privilegiado na proposta – fábula –, justificando a sua escolha.

Na terceira seção – **A PONTUAÇÃO: OPERADORA SINTÁTICA, SEMÂNTICA E ENUNCIATIVA** –, discutimos o nosso objeto de estudo – a pontuação – na qual, inicialmente, apresentamos um pequeno panorama de como surgiram os sinais de pontuação. Em seguida, apresentamos o sistema de pontuação, definindo-o e caracterizando-o, tomando por base, principalmente, os estudos empreendidos pela pesquisadora Dahlet (2002, 2006, 2007), que aborda os sinais de pontuação numa perspectiva discursiva e enunciativa da linguagem. Ainda, nesse capítulo, empreendemos uma discussão sobre o ensino e aprendizado da pontuação, analisando o livro didático da turma alvo da pesquisa e propondo uma abordagem que consideramos inovadora para o tratamento desse sistema.

Na quarta seção – **O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA** – tratamos da proposta de intervenção pedagógica. Inicialmente, apresentamos a unidade escolar onde desenvolvemos a proposta, assim como, traçamos o perfil dos alunos, público alvo da pesquisa. Logo após, descrevemos a atividade diagnóstica que aplicamos, assim como, embasadas nas categorias propostas por Dahlet (2002, 2006, 2007) – que divide os sinais de pontuação em dois grupos: sinais de sequencialização e sinais de enunciação –, fazemos uma análise minuciosa das atividades para verificar como os alunos usaram os sinais de pontuação. Depois, apresentamos a estrutura da proposta, definindo os objetivos, os conteúdos, a metodologia utilizada e a avaliação.

Na quinta seção – **OS CAMINHOS PERCORRIDOS E OS RESULTADOS ALCANÇADOS** – discorremos sobre o processo da aplicação da proposta de intervenção, assim como, discutimos os resultados do trabalho. Para isso, primeiramente, mostramos o planejamento das aulas, seu desenvolvimento, descrevendo-as e refletindo sobre o fazer pedagógico. Posteriormente, seguindo o percurso do método qualitativo, verificamos, por meio de uma análise comparativa entre os textos produzidos na atividade diagnóstica e os textos da atividade final, se houve avanços quanto ao uso dos sinais de pontuação, se os alunos se apropriaram com mais eficiência do sistema pontuacional.

Por fim, na sexta e última seção – **CONSIDERAÇÕES FINAIS** –, apresentamos a conclusão de nossa pesquisa, sintetizando as principais ideias abordadas no trabalho e discutindo os possíveis impactos decorrentes da análise e reflexão dos resultados alcançados com a aplicação da proposta de intervenção pedagógica, mostrando novos rumos para o tratamento dado à pontuação.

Desse modo, trabalhando a pontuação numa perspectiva discursiva da linguagem, acreditamos que podemos contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, colaborando para a melhoria do ensino da língua materna. Se é papel da escola formar cidadãos críticos, que reivindiquem seus direitos, devemos oferecer condições para que os alunos se apropriem dos conhecimentos linguísticos indispensáveis para o exercício da cidadania, como o uso adequado dos sinais de pontuação nos textos, percebendo nos discursos veiculados as ideologias e/ou intenções pretendidas e o papel da pontuação nesse processo.

2 O ENSINO DA LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LINGUAGEM

A presente seção discute o ensino da língua materna numa perspectiva discursiva da linguagem. No entanto, antes de adentrar nessa temática, procuramos mostrar como os estudos linguísticos contribuíram e vêm contribuindo para se repensar o ensino da língua. Depois, discutimos sobre como esses estudos influenciam o tratamento dado ao ensino de gramática. Seguindo os pressupostos bakhtinianos, fundamentamos a nossa concepção de linguagem adotada neste trabalho, na subseção A LINGUAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA NA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA. Em seguida, abordamos os gêneros discursivos, também na perspectiva bakhtiniana, os quais devem nortear o ensino da língua. E, finalizando esta seção, falamos do gênero discursivo contemplado na proposta de intervenção – fábula.

2.1 ESTUDOS LINGUÍSTICOS E O ENSINO DA LÍNGUA NO BRASIL

As investigações sobre a linguagem passaram a ser reconhecidas como ciência a partir dos estudos realizados pelo linguista suíço Ferdinand Saussure (século, XX), cujo trabalho serviu de base para o desenvolvimento da Linguística, possibilitando o lançamento de novos olhares sobre várias questões referentes à linguagem, especialmente, no que diz respeito à língua, que passou a ser vista por outros ângulos que não os da correção.

As primeiras reflexões a respeito do ensino da língua portuguesa, no Brasil, começaram a ganhar ecos a partir de 1957, com o trabalho do linguista brasileiro Joaquim Mattoso Câmara Junior. Em seu ensaio *Erros Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro* (1957)¹, ele afirma que muitos erros na fala e na escrita dos alunos do ensino fundamental e médio, apontados pelos professores, nada mais são do que inovações pelas quais passava a língua portuguesa falada na época. Os seus estudos baseiam-se nos pressupostos da Linguística Estrutural – ramo da Linguística interessado na apreensão da estrutura da língua, que estuda o comportamento linguístico de determinado grupo social. Para os estruturalistas,

[...] a língua não se confunde com as frases que as pessoas usam, nem com o comportamento verbal que observamos no dia-a-dia; é, ao contrário, uma abstração, um conhecimento socializado que todos os falantes de uma comunidade

¹ CÂMARA JUNIOR, Joaquim Mattoso. *Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro*. In: *Romanistisches Jahrburg*, v. 8, p. 279-286, 1957.

compartilham, uma espécie de código, que os habilita a se comunicarem entre si. (ILARI, 2009, p. 05).

Disso deriva que, tanto as línguas tidas como mais importantes quanto as consideradas menos importantes, possuem uma estrutura linguística que permite a comunicação entre as pessoas. Saussure (2006), criador e maior representante da Linguística Estrutural, em seu *Curso de linguística geral* (1916), defende que a matéria da Linguística é constituída por todas as formas de manifestação de linguagem humana, englobando desde a linguagem de povos selvagens, como a de nações mais civilizadas, de todas as épocas, considerando-se não só a linguagem vista como correta, mas todas as formas de expressão.

No Brasil, essa percepção possibilitou uma visão diferente sobre “o português brasileiro” uma vez que, no sentido estrutural do termo, convivem num mesmo espaço comum várias línguas. Isso fez surgir reflexões acerca da imagem de uma uniformidade da língua, percebendo-se que considerar como objeto de estudo apenas a norma padrão, não passava de uma atitude preconceituosa e discriminatória, fruto de uma sociedade desigual, na qual a relação de poder também se manifesta na questão linguística. A língua falada pelos que detêm o poder era (ainda é) valorizada, tida como correta, ideal; enquanto a língua da maioria dos falantes – os menos privilegiados socialmente e economicamente – era (ainda é) considerada incorreta. Nesse sentido, consideramos pertinente o seguinte posicionamento:

A normatização gramatical pode servir (e serve!) à divisão de classes, à sustentação de supostas superioridades e eleições, à discriminação dos que “sabem” e dos que “não sabem” falar; dos mais e dos menos “sabidos”, dos mais e dos menos “inteligentes”, dos mais e dos menos “capacitados”, afinal. *Os menos, coincidentemente, tem sido sempre os mais pobres.* (ANTUNES, 2014, p. 26 – destaques da autora).

Apesar de essa visão ainda persistir em nossa sociedade, os estudos linguísticos possibilitaram um repensar sobre o papel da escola, o qual seria o de trabalhar todas as variedades linguísticas e não somente a variedade padrão. Sírio Possenti (1996, p. 85-86) defende que “é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre as outras, que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina”.

Então, os primeiros estudos linguísticos, no Brasil, contribuíram para que se repensasse sobre a noção de “certo” e “errado”, pois, para os estruturalistas, nenhuma variedade da língua poderia ser considerada intrinsecamente errada. Nenhuma era mais digna de estudo do que outra. Essa ideia, que ia totalmente contra as preocupações normativistas da época, levou

à conclusão de que a tarefa dos estudiosos da língua seria descrever as regularidades observadas nas diferentes variedades do português. Várias pesquisas foram realizadas com essa finalidade, destacando-se o *Projeto de Estudo da Norma Culta Urbana – NURC* – criado em âmbito nacional em 1969 –, que consistiu em analisar a fala de pessoas com nível superior, nas cinco capitais que contavam, na época, com mais de um milhão de habitantes, a saber: São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador e Porto Alegre. O resultado dessa pesquisa só conformou o que os linguistas já tinham anunciado: ninguém fala como recomendam os gramáticos.

Nesse novo cenário, criado pelos estudos linguísticos, a prática do ensino gramatical foi a mais criticada. Defendia-se um ensino contextualizado, que tivesse o texto como objeto central do ensino e aprendizado da língua, visto que os estudos demonstravam que o uso de sentenças isoladas não fazia sentido. Por conta disso, surgiram várias obras com ideias inovadoras² que num primeiro momento não foram aceitas pelos professores de português, o que é bem compreensível, pois o ensino de gramática ocupava (e talvez ainda ocupe em muitas salas de aula) a maior parte das aulas de língua, resumindo-se no ensino de nomenclaturas e exercícios de fixação.

A ciência da linguagem continuou em franco desenvolvimento e os linguistas brasileiros assimilaram as propostas da Gramática Gerativa, que foi criada pelo linguista americano Noam Chomsky (meados do século XX), cujos estudos são uma das principais referências para o estudo da linguagem humana. As diferenças entre a Linguística Gerativista e a Estrutural são grandes. Enquanto os estruturalistas veem a língua como um fato social, acreditando que para se aprender uma língua é necessário ficar exposto a um número elevado de dados, os gerativistas, além de conceber a língua como um fato matemático, deslocam o conceito de linguagem para a esfera do psicológico e do biológico. Para estes, as línguas são semelhantes entre si, e o ser humano nasce com a capacidade de mobilizar diversos mecanismos que permitem aprender a língua de sua comunidade.

Essa prerrogativa do Gerativismo remonta à Antiguidade e tem a ver com a pobreza de estímulos, ligando-se ao conceito da criatividade. Essa teoria chomskyana é conhecida como “doutrina da pobreza de estímulo” e defende que, “as crianças encontram a ‘língua certa’ a partir de estímulos muito precários” (ILARI, 2009, p. 09). Chomsky (1998) argumenta que a linguagem é algo inato à criança e não algo que ela venha a aprender. Assim, “a aquisição da língua se parece muito com o crescimento dos órgãos em geral; é algo que acontece com a criança, e não algo que a criança faz” (CHOMSKY, 1998, p. 23). Nessa perspectiva, a aquisição

² Podemos citar como exemplo o livro *Língua e Liberdade*, de Celso Luft.

de uma língua acontece por meio da fixação de parâmetros. Para exemplificar a noção de parâmetro, Ilari (2009, p.09) usa a seguinte comparação:

[...] a criança que aprende sua língua materna age como alguém que configura um aparelho eletrônico dotado de alguma sofisticação tecnológica, por exemplo, um telefone celular de última geração, fazendo suas escolhas pessoais para as diferentes funções previstas no próprio aparelho; nessa comparação o telefone celular, tal como sai da fábrica, é a nossa mente, e as várias escolhas que podemos fazer para adaptá-lo às nossas preferências pessoais são os parâmetros. A diferença é que na aquisição da linguagem não podemos escolher a nosso bel prazer: precisamos escolher a língua que já é usada por nossa comunidade.

Sendo assim, a aquisição da linguagem vai muito além de uma simples questão de exposição a dados, como sugerem os estruturalistas. Caso contrário, as crianças com idade bem precoce não dominariam sua língua com grande eficiência, produzindo e compreendendo construções linguísticas que nunca viram, mas que seguem os princípios da língua de seu grupo social.

Os estudos realizados por Chomsky a respeito da aquisição da linguagem, fizeram surgir novas indagações a respeito do verdadeiro papel do professor de língua, trazendo à tona uma nova problemática: como ensinar língua para indivíduos que já são falantes “eficientes” de sua língua? Chegou-se a pensar que a língua não é ensinada, que ela pode, no máximo, ser aprendida, em um determinado momento da vida.

O Funcionalismo³ é uma outra corrente que vem contribuindo para o surgimento de reflexões acerca do ensino de língua materna. Indo muitas vezes de encontro às ideias do Gerativismo, um funcionalista busca descrever a língua de forma abrangente, sem excluir nenhum dos aspectos verbais. O ensino da língua, no modelo funcionalista, procura explicar as características formais da língua através das funções que esta exerce. Ou seja, investiga como o falante usa a língua para se comunicar eficientemente. Os estudos de Halliday⁴ (1976) possibilitaram a percepção de que qualquer sentença cumpre três funções: representa o mundo, estabelece diferentes formas de interlocução, assumindo diferentes graus de comprometimento diante do que se diz, e monitora a nova informação em um dado contexto.

Segundo Cardoso (2009), o Funcionalismo evidencia que a estrutura da língua é determinada pela natureza das funções linguísticas, ou seja, a função determina a forma. Assim sendo, o contexto sócio interacional é imprescindível para explicar os fenômenos linguísticos.

³ Faz-se necessário considerar que o termo funcionalismo, como nos adverte Ilari (2009), no contexto aqui apresentado, difere do sentido usado para indicar algumas orientações usadas pelos estruturalistas. Isto é, inclui uma série de orientações mais recentes.

⁴ HALLIDAY, M. A. K. *Estrutura e função da linguagem*. In LYONS, John (org.) *Novos horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976, p.134-160.

A linguagem é vista como instrumento de interação e a expressão verbal insere-se em seu contexto de funcionamento. Desse modo, o Funcionalismo é pragmático.

A “escolha” é um conceito fundamental do Funcionalismo. Segundo essa visão, o falante constrói seus enunciados mediante a escolha, entre as várias possibilidades que o sistema oferece, das que são, para ele, mais importantes, considerando a situação comunicativa na qual está inserido. Assim, para se entender o sentido de um enunciado é preciso compreender porque certas escolhas foram feitas em detrimento de outras. Essa teoria defende que a ênfase no ensino da língua deve ser dada ao falante e à mensagem – o discurso – levando em conta as expressões linguísticas utilizadas no texto, relacionadas ao seu contexto, possibilitando, dessa forma, uma abertura significativa para o estudo do texto e seu estilo.

A Teoria da Gramaticalização é mais uma linha que merece ser citada. Essa teoria estuda a criação de construções gramaticais derivadas de palavras que, a princípio, designavam objetos ou situações de mundo. O verbo “estar”, por exemplo, sofreu esse processo, pois remonta ao verbo latino “*stare*” que designava a situação física de “estar de pé” ou “estar parado” e hoje funciona como verbo de ligação, auxiliar e intransitivo – como em “estou cansado”, “estou procurando a chave” e “estou em casa”. A contribuição dessa corrente está no fato de mostrar que as palavras estão em constante transformação, como muito bem falou Ilari (2009, p.11): “[...] há sempre palavras que estão numa espécie de área de ninguém, entre duas classes”.

Como podemos perceber, a ciência da linguagem vem contribuindo para que o ensino da língua materna seja repensado, suscitando reflexões que possibilitaram, ainda que de maneira lenta, mudanças significativas. Todas essas teorias, de alguma forma, contribuíram para isso, algumas mais, outras menos. Ao nosso ver, o Funcionalismo é uma das correntes mais relevantes, pois demonstra que a língua está a serviço dos falantes, que a usam de acordo com as suas intenções comunicativas.

A compreensão do fenômeno linguístico como produto da interação humana possibilitou a consideração das situações comunicativas como elemento fundamental nas questões referentes ao ensino da língua. Os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores passaram a fazer parte desse universo, trazendo à tona o texto e o discurso, considerando as relações sócio históricas dos sujeitos atuantes. Além de tudo isso, as manifestações linguísticas e a produção e expressão cultural de cada comunidade passaram a ganhar visibilidade. Possenti (1996, p. 10) advoga que,

[...] as principais contribuições da linguística para o ensino da língua não têm nada a ver com a introdução de gramáticas melhores na escola (embora isso seja

eventualmente de enorme interesse), mas fundamentalmente, com a colocação em cena de atitudes diversas dos professores em relação ao que seja uma língua e o seu processo de aprendizado [...] o funcionamento real da linguagem na vida real dos falantes, insinuando que esse uso real é o que deve ser priorizado na sala de aula.

Assim, o ensino da pontuação deve possibilitar o entendimento dos processos que levam ao uso de determinados sinais, percebendo-se que, em muitos casos, existe mais de uma possibilidade de pontuar o texto, a depender da situação comunicativa e dos efeitos de sentido que pretendemos alcançar. Isto não significa que a maneira de pontuar foge às regras, mas, como afirma Dahlet (2006), essas regras decorrem, principalmente, do próprio ato de comunicação, com suas estruturas sintáticas, seus relevos e efeitos de sentido, das condições de enunciação, do tipo de relação contratual entre enunciador e enunciatário. Os alunos devem se apropriar desse conhecimento, entendendo a sua vinculação às situações de uso, ou seja, entendendo que os discursos estão carregados de sentidos, e que esses sentidos também determinam as escolhas dos sinais de pontuação.

2.2 O ENSINO DE GRAMÁTICA: DESAFIOS POSTOS

Quando se fala em gramática, é necessário que se esclareçam os múltiplos sentidos que podem ser atribuídos ao termo. São reconhecidos, fundamentalmente, três sentidos para o conceito de gramática (TRAVAGLIA, 2001; POSSENTI, 1996): Gramática Normativa, Gramática Descritiva e Gramática Internalizada.

Funcionando como um manual de regras do bom uso da linguagem, a gramática normativa é o conceito mais conhecido por professores e alunos, visto que ela é adotada pela maioria dos autores de gramáticas pedagógicas e dos livros didáticos. Essa gramática apresenta e dita as regras do bem falar e escrever para a correta utilização oral e escrita do idioma, em sua variedade padrão – norma culta.

A gramática descritiva ocupa-se com a descrição da estrutura de funcionamento da língua, sem a preocupação do que é certo ou errado. O linguista realiza seu trabalho de descrição a partir da observação da língua em uso, registrando as regras usadas. Tudo que está de acordo com as regras de funcionamento da língua em qualquer variedade linguística é considerado gramatical.

Já a gramática internalizada é o conjunto de regras dominadas pelos falantes, sem as quais não se conseguiria estabelecer comunicação. Implicitamente, o falante conhece as regras de funcionamento da língua e constrói hipóteses linguísticas que o habilita a utilizá-la de forma

eficiente, por meio de construções reconhecidas como pertencentes a determinada língua, independentemente de seu valor social e cultural.

A partir dos anos 1970, com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, o uso da gramática normativa, no ensino de língua portuguesa, vem gerando acirradas discussões em torno de sua necessidade (ANTUNES, 2007, 2009, 2014; NEVES, 2002; PERINI, 2001, POSSENTI, 1996, TRAVAGLIA, 2001). Esses debates em torno da necessidade ou não do ensino da gramática normativa, na verdade, é uma falsa questão. Vejamos o que diz a linguista Neves (2002, p. 229):

Normatividade ninguém ousa ainda defender. Mas deve lembrar-se, que se a gramática não tem a ver com norma, por outro lado o desempenho eficiente, em certo registros, depende da conformação do texto a determinados padrões vigentes e aceitos na sociedade.

Esse trecho é bem ilustrativo do pensamento científico em torno do ensino da gramática normativa. No entanto, a afirmação de que “normatividade ninguém ousa defender” acaba caindo por terra quando a estudiosa declara que “o desempenho eficiente, em certos registros, depende da conformação do texto a determinados padrões vigentes e aceitos na sociedade”. Nesse trecho, Neves deixa clara a importância da observação da norma gramatical, pois se a gramática descritiva se preocupa em descrever a estrutura de funcionamento da língua, *sem a preocupação do que é certo ou errado*, e a internalizada é o conjunto de regras dominadas pelos falantes, como a escola pode possibilitar o desempenho eficiente de acordo com os padrões vigentes, aceitos pela sociedade?

Santos (2016) faz algumas reflexões a respeito da gramática a ser priorizada no processo de ensino e aprendizado de língua portuguesa. A defesa de um ensino de gramática descritivista baseado na explicitação das regras naturais e intrínsecas da língua em funcionamento, levando em conta “todas” as variedades da língua, segundo esse autor, não se sustenta, pois “...dada a heterogeneidade inerente a qualquer língua natural, o postulado de um ensino orientado por uma abordagem descritiva jamais poderá contar com um compêndio gramatical que comtemple todas as variedades da língua”. (SANTOS, 2016, p. 220).

Kleiman e Sepulveda (2014), na obra *Oficina de Gramática: metalinguagem para principiantes*, apresentam um argumento bem convincente no tocante ao ensino da metalinguagem⁵ (pedagogia vigente na Educação Básica). As linguistas ressaltam que a

⁵ Segundo os PCN, as atividades metalinguísticas estão voltadas para a descrição, por meio da sistematização e categorização dos elementos linguísticos. São atividades que possibilitam um falar sobre a própria língua, por exemplo, saber o que é um verbo, um sujeito, o nome de um sinal de pontuação. (BRASIL, 2000).

proposta para o ensino da língua materna, atualmente, estrutura-se em torno dos gêneros discursivos e que, independentemente do enfoque metodológico adotado, os recursos utilizados em um gênero são comumente ensinados. Assim, ao se trabalhar o gênero conto de fadas, por exemplo, vários aspectos da situação de produção são ensinados: história passada de geração em geração, estrutura baseada na indeterminação temporal e espacial, tipos de personagens, entre outros. Do mesmo modo, aspectos formais da língua também são abordados, como a alternância de tempos no pretérito para introduzir o conflito, ou o uso dos verbos do dizer para introduzir as falas dos personagens (e poderíamos acrescentar muitos outros aspectos formais nessa lista, como a própria formalização do diálogo, via sinais de pontuação).

As autoras chamam a atenção para o fato de que, apesar da obviedade, “ninguém” parece pensar que para ensinar todo esse aparato formal do conto de fadas é necessário que o aluno saiba o que é um verbo e tempo verbal. Que para ensinar sobre a construção de uma biografia é necessário ter noção de nome próprio, e, portanto, também de nome, ou substantivo. Oliveira (2008) também defende esse pensamento, em torno do uso da metalinguagem nas aulas de língua, defendendo que esse ensino não é algo negativo ou prejudicial à aprendizagem, afirmando que o problema surge quando a metalinguagem deixa de ser um meio e torna-se o fim no processo de ensino-aprendizagem.

Kleiman e Sepulveda (2014) defendem um ensino gramatical dosado de acordo com as condições reais de aprendizado, de modo que algum resultado seja alcançado, não adiantando encher a lousa de teoria gramatical, apresentar conteúdos e exercícios, e seguir em frente para cumprir metas irrealizáveis. Propõem que o professor deve ter bom senso ao abordar os tópicos gramaticais, selecionando os conteúdos mais adequados à situação de aprendizagem proposta. Assim, a descrição e a explicação contidas nos compêndios de gramáticas pedagógicas tradicionais estão a serviço do uso reflexivo da gramática da língua, de modo a auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de sua proficiência linguística, nas diversas situações comunicativas. Então, a verdadeira questão é o quê, para quê e como ensinar gramática. Segundo Possenti (1996, p.16):

O objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou talvez, mais exatamente, criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseiam-se no preconceito de que seria difícil aprender o padrão. Isso é falso, tanto do ponto de vista da capacidade dos falantes quanto ao grau de complexidade de um dialeto padrão.

É inegável a importância do domínio da língua padrão nas práticas sociais institucionalizadas. É através da apropriação desse conhecimento que o indivíduo tem acesso a toda uma tradição cultural escrita conforme as regras da gramática normativa. E como argumenta Possenti (1996), os alunos só têm a ganhar ao dominarem outra forma de falar e escrever, desde que, é claro, se aceite que a mesma língua possa servir a mais de uma ideologia. Desse modo, a função do ensino da gramática normativa é auxiliar os educandos a dominarem a língua padrão, permitindo reflexões sobre aspectos linguísticos importantes.

Esse ensino não deve acontecer na base da regra pela regra, explicado e exercitado com palavras e frases soltas. É necessário um ensino sistematizado voltado para o uso efetivo da linguagem, verificando-se sua funcionalidade em situações reais, ou que se aproximem o máximo da realidade. Deve, ainda, ser significativo, explorando as funções dos elementos linguísticos nos diversos gêneros discursivos, de acordo com as necessidades dos alunos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCN:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase, que descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade de ensino só pode ser o texto, *mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.* (BRASIL, 2000, p. 35-36 – destaque nosso).

O texto coloca o discente diante de tarefas complexas que exigem um maior envolvimento, o que, certamente, proporciona um aprendizado mais eficiente, levando-o a perceber a importância do estudo gramatical para o seu crescimento intelectual, social e cultural. No entanto, como defendem os PCN acima, nem todos os aspectos que estruturam o funcionamento da língua precisam, fundamentalmente, de uma abordagem textual. Palavras e frases podem ser enfocadas em situações didáticas específicas. O que não se pode perder de vista é que o ensino gramatical deve estar a serviço do desenvolvimento das habilidades de falar, ler, escrever e produzir textos dos mais variados gêneros, de modo especial os que exigem o domínio da norma padrão, desenvolvendo, assim, a competência discursiva do aluno.

O grande problema em torno do ensino da gramática normativa é que conferiram a ela, durante séculos, o estatuto de componente único e necessário no ensino da língua materna. Durante muito tempo, as aulas de Língua Portuguesa eram, basicamente, aulas de gramática, e ir contra uma visão tradicional de ensino cristalizada não está sendo fácil. Como afirma Antunes (2014, p. 32):

A gramática é parte da atividade discursiva, o que faz dela condição necessária a qualquer atividade verbal. No entanto, não me parece que seja demais reafirmar que

a gramática, mesmo sendo necessária não é suficiente: ela é parte, apenas, da atividade discursiva. O que significa dizer que, se é verdade que não falamos sem gramática, também é fato que não falamos apenas com gramática.

O convívio frequente com textos dos mais variados gêneros e esferas sociais, por meio da escuta, leitura e produção, com o auxílio da análise e reflexão linguística, amparados na gramática normativa, é que vai possibilitar o domínio da norma padrão. Dessa forma, o aluno vai perceber que existem vários modos de usar a língua, de acordo com as diversas circunstâncias comunicativas, percebendo que situações mais formais vão exigir o uso mais cuidadoso da linguagem, observando-se as orientações gramaticais, enquanto que as situações menos formais vão demandar o uso da linguagem com maior liberdade, sem tanta preocupação. Nesse contexto, os conceitos de “certo” e “errado” cedem lugar para “adequado” e “inadequado”.

É urgente sair do mundo eminentemente linguístico, estabelecendo relações de sentido nas atividades desenvolvidas. As intenções precisam ficar claras: dizer o quê, para quê e para quem? O ensino, de um modo geral, incluindo a gramática normativa, deve ser contextualizado, ou seja, a serviço dos sentidos e com finalidades definidas, a depender da situação de interação social. Ainda de acordo com Antunes (2014), mesmo que se fragmente o texto, chegando aos seus segmentos menores para descobrir seus sentidos, não podemos perder de vista que todo texto tem seu eixo temático, seu propósito comunicativo, suas especificidades de gênero, os interlocutores previstos e um provável suporte de circulação. Nessa perspectiva, as atividades escolares podem colaborar para que o aluno construa o seu conhecimento a respeito da língua, instrumentalizando-o a usar a norma padrão em diversas situações discursivas vivenciadas por ele.

A pontuação constitui-se um dos aspectos gramaticais importantes para a organização, apresentação e atribuição de sentido do texto escrito. A nossa proposta de intervenção pedagógica envereda, portanto, pelo caminho dos estudos gramaticais, aliada à leitura e compreensão de textos, no caso, de fábulas contemporâneas. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico com a linguagem deve pautar-se em atividades contextualizadas sócio-cultural-historicamente, levando em conta a realidade na qual estão inseridos os educandos. Ou seja, em atividades de análise linguística voltadas para uma concepção de língua enquanto fato social, onde a gramática não surja como um instrumento ideológico forjado nas relações de poder, mas como um componente constituinte da língua que todos dominam.

2.3 A LINGUAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA NA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA

Nesta pesquisa, objetivamos observar os pressupostos bakhtinianos sobre a linguagem, pois acreditamos que, dessa forma, podemos melhor conhecer e explicar o nosso objeto de estudo: a pontuação. Quando falamos em “concepção bakhtiniana”, é preciso ficar claro, estamos falando dos fundamentos construídos pelos estudiosos do conhecido Círculo de Bakhtin, que apresenta como principais representantes o próprio Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. Esses estudiosos são responsáveis pela construção de um pensamento filosófico, em torno da linguagem, que vem merecendo grande atenção por parte de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Brait e Campos (2009, p. 22) destacam a contribuição que esses estudiosos oferecem ao meio científico, afirmando que:

A produtividade compreendida entre 1924 e 1929, independentemente das assinaturas⁶, aponta para discussões e concepções do Círculo que dialogam com formalistas, marxistas ortodoxos, ideólogos, psicólogos e psicanalistas, a partir de um lugar em que a polêmica, sem ser destrutiva, constrói novos lugares epistemológicos. A poética sociológica, a resposta a teorias freudianas e o enfrentamento dos formalistas constituem formas de construção de uma filosofia da linguagem e da cultura, inaugurando uma concepção nova ao confrontar os estudos da linguagem, quer literária, cotidiana, visual, musical, corporal, científica.

Desse modo, apesar de exigirem leitura árdua e trabalhosa, os estudos desenvolvidos pelo Círculo permitem compreender questões fundamentais relacionadas à linguagem, à vida e aos sujeitos que aí se constituem. A linguagem, como faculdade humana, distingue o ser humano dos animais irracionais. É por meio dela que o homem se comunica, interpretando a realidade e criando discursos que produzem conhecimento. A língua, à luz do pensamento bakhtiniano, é um fenômeno indissociável da vida, que se realiza sob a forma de discurso ou enunciação, constituindo-se na interação entre os falantes em situações reais de comunicação e tem a propriedade de ser dialógica e ideológica. Volóchinov (2017 [1929] p. 218-219) afirma que:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas, nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social de interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

⁶ Ao usar a expressão “independentemente da assinatura”, as autoras fazem referência à discussão que existe em torno da autoria de algumas obras do Círculo, questão que não discutiremos neste estudo. Sheila Grillo empreende uma discussão sobre a impossibilidade atual de resolver a questão da autoria dos textos disputados em “A obra em contexto: tradução, história e autoria”, in MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, São Paulo, Contexto, 2012, p. 19-38.

A realidade fundamental da língua está na interação discursiva. A relação dialógica, nessa perspectiva, não circunscreve a forma composicional em que ocorre o diálogo face a face. O dialogismo, na concepção bakhtiniana, diz respeito à relação de sentido que se estabelece entre dois ou mais enunciados. Isso quer dizer que o enunciador, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro. Assim, todo discurso é, inevitavelmente, atravessado pelo discurso do outro, e a utilização da linguagem ajusta-se à situação extra verbal. Nas palavras de Volóchinov (2017 [1929] p. 216), “o centro organizador de qualquer discurso, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo”. Toda palavra, desse modo, dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras. Mas é necessário esclarecer que não são as unidades da língua que são dialógicas, e sim os enunciados. Enquanto as unidades da língua são os sons, as palavras e as orações, os enunciados são as unidades reais de comunicação.

Bakhtin (2011, p. 274) defende que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. Brait e Melo (2016) afirmam que a noção de enunciado/enunciação tem papel central na concepção de linguagem bakhtiniana, porque a linguagem é concebida de um ponto de vista social, histórico e cultural que inclui a comunicação efetiva, os sujeitos e os discursos nela envolvidos.

Nesse contexto, uma apreciação estritamente linguística é insuficiente para explicar os fenômenos que envolvem a compreensão entre os interlocutores, pois uma análise morfológica, fonológica ou sintática não é suficiente para explicar o funcionamento real da linguagem. O material linguístico, para os teóricos do Círculo, constitui a forma de escoamento do fluxo enunciativo, cuja função principal é produzir sentidos.

Bakhtin (2011) detalha as principais diferenças entre as unidades da língua e os enunciados. De forma sintetizada, esse teórico afirma que as unidades da língua: são neutras, enquanto os enunciados estão carregados de sentidos – emoções, juízo de valor, paixões; são completas, mas não permitem uma resposta, como o enunciado; são dirigidas a ninguém, à medida que o enunciado tem um destinatário; têm significação apreendida da relação com as outras unidades da mesma língua ou de outro idioma, ao passo que os enunciados têm sentido, sempre de ordem dialógica.

Fiorin (2017) nos auxilia na compreensão dos três conceitos de dialogismo, amparados nos pressupostos bakhtinianos, os quais consideramos pertinente apresentar. O primeiro conceito concebe o dialogismo como o modo de funcionamento real da linguagem, o princípio constitutivo do enunciado: todos os enunciados são constituídos a partir de outros. Além desse dialogismo constitutivo, que não se mostra no fio do discurso, há outro que se mostra, através

da incorporação pelo enunciador da (s) voz (es) de outro (s) no enunciado. Dessa incorporação, que são as maneiras externas e visíveis de mostrar outras vozes no discurso, deriva o segundo conceito de dialogismo: dialogismo como forma composicional do discurso – discurso direto, discurso indireto, paródia, estilização. O terceiro conceito de dialogismo se constitui a partir do conjunto de relações sociais das quais o sujeito participa. Diz respeito à subjetividade do sujeito. Segundo Bakhtin (2011), o sujeito não é submisso às estruturas sociais, por isso ele atua em relação aos outros. Assim, o dialogismo – terceiro conceito – é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação. Isso quer dizer que o sujeito se constitui discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso. Nesse processo – responsável pela construção da consciência – as vozes podem ser assimiladas de formas diferentes, podendo haver concordâncias ou discordâncias. Outro aspecto desse fenômeno é que o mundo interior nunca está acabado, pois o sujeito está sempre se relacionando com o outro, o que faz com que o conteúdo discursivo da consciência vá se alterando.

Do que foi exposto acima, podemos dizer que o homem deve ser visto enquanto sujeito pertencente a um determinado grupo social, que herda e modifica situações. Para isso ele faz uso da palavra. Como diz Freire (1987, p.13): “Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua condição humana”. Dessa maneira, a linguagem reflete os imperativos sociais próprios do caráter humano, e o produto ideológico também faz parte de sua constituição.

A concepção de ideologia é discutida pelo Círculo a partir da teoria marxista, principalmente na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Valentin Volóchinov (2017 [1929]). Ciência, literatura, religião e moral são algumas das áreas do conhecimento sobre as quais o Marxismo se ocupou, assentadas, segundo o Círculo, nas bases da filosofia da linguagem.

A concepção de ideologia está diretamente relacionada à concepção de linguagem à medida que a linguagem constitui-se de signos, e o signo surge apenas no processo de interação, nas consciências individuais (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Segundo Volóchinov (2017 [1929], p. 95), “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto, apenas no processo de interação social”. Grillo (2017) argumenta que a questão da consciência e sua relação com a linguagem é crucial na abordagem bakhtiniana, pois a ideologia não é uma formulação da consciência, pelo contrário: a ideologia forma, constitui a própria consciência por meio de sua realidade material, qual seja, os signos ideológicos. Esses signos são constituídos na interação social por meio de representações materializadas nas palavras. Para Volóchinov (2017 [1929] p. 99):

A palavra é o fenômeno ideológico por *excellence*. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o *médium* mais puro e sensível da relação social.

Conforme esclarece Stella (2016), o sujeito compreende o mundo no confronto entre as palavras da consciência e as palavras que circulam na realidade social, entre o interior e o exterior ideológico. É a partir da interpretação advinda desse confronto que o sujeito interioriza a palavra como nova. É dessa forma que a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, através da compreensão e interpretação do mundo, quanto nos processos externos de circulação das palavras em todas as esferas ideológicas.

Os estudiosos do Círculo entendem o processo ideológico como um produto dos diferentes níveis da atividade humana. Por um lado, tem-se a ideologia do cotidiano, e, por outro, a ideologia oficial, também conhecida como ideologia constituída ou sistema ideológico estabelecido, que se manifesta nas mais diversas instituições, como a política, a religião, a arte, a ciência, entre outras (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). No entanto, a ideologia não deve ser concebida como uma entidade pronta a serviço apenas desses sistemas estabelecidos, pois ela está em constante movimento, visto que a linguagem é dinâmica e constitui-se nas várias instâncias da vida.

Esses conjuntos ideológicos são antagônicos, pois, como salienta Miotello (2016), se de um lado está a ideologia oficial, com estrutura ou conteúdo relativamente estável; de outro, está a ideologia do cotidiano, como acontecimento relativamente instável. Apesar de a ideologia oficial orientar-se para o estabelecimento de uma única produção de mundo, sua solidez e influência não são perpétuas, mas relativas, porque não exerce poder impunemente, sendo constantemente avaliada, questionada e reestruturada.

Já a ideologia do cotidiano, para o Círculo, é um fenômeno constituído em dois níveis: um inferior, outro superior. Segundo Volóchinov (2017 [1929]), no nível inferior as ideias são efêmeras, desorganizadas e descontínuas, não vingando ao ponto se constituírem planos discursivos elaborados. Por outro lado, os níveis superiores estão em contato direto com os sistemas ideológicos, são substanciais, tendo um caráter de responsabilidade e criatividade, porém, são mais móveis e sensíveis do que as ideologias constituídas. Essa ideologia é capaz de repercutir as mudanças da infraestrutura socioeconômica de forma mais rápida e distinta, acumulando as energias necessárias às revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos constituídos. Ou seja, as ideologias oficiais encontram sua primeira expressão nas ideologias do cotidiano. No entanto, por mais revolucionárias que sejam, submetem-se a influência dos

sistemas ideológicos estabelecidos, assimilando parcialmente as formas, as práticas e abordagens neles acumulados.

Nem mesmo palavras fortuitas e inúteis estão isentas de se tornarem um produto ideológico, bastando para isso estruturação, mobilidade e criatividade nos níveis superiores de construção discursiva cotidiana (Volóchinov, 2017 [1929]). Por isso, podemos dizer que cada sujeito discursivo participa tão ativamente, quanto responsabilmente da construção da história. Enquanto a ideologia oficial forja um mundo, a ideologia do cotidiano reflete e refrata, reproduzindo e desvirtuando princípios dessa produção de mundo, e, muitas respostas, oriundas desse processo, promovem novos princípios, outras concepções.

O caráter ideológico, assim como as relações dialógicas constituintes da linguagem, transparece no processo de interação discursiva, e os participantes dessa interação exercem entre si mútuas influências, atuando um sobre o outro na troca comunicativa. Conceber a linguagem como uma atividade interativa, no contexto de desenvolvimento de nossa proposta, implica admitir que é necessário haver uma aproximação entre quem fala e quem ouve, ou entre quem escreve e quem lê, pois, a língua está a serviço dos usuários, não existindo para outra função.

Reconhecer a complexidade da linguagem é fator crucial quando se busca eficiência no ensino da língua. Faz-se necessário entender a importância de sua vinculação às situações de uso. Isso porque os discursos estão carregados de sentido, sendo capazes de expressar visões, crenças, verdades e ideologias. Nesse processo, as relações dialógicas, assim como a ideologia, transparecem no processo de interação também pela forma como o locutor e o interlocutor entoam sua enunciação. Bakhtin (2011, p. 403) defende que:

Fenômenos do discurso como ordens, exigências, mandamentos, proibições, promessas, ameaças, elogios, censuras, ofensas, maldições, bênçãos, etc., constituem uma parte muito importante da realidade extracontextual. Todos eles estão vinculados a uma *entonação* acentuadamente expressa capaz de deslocar-se a quaisquer palavras e expressões desprovidas de significado direto de ordens, ameaças, etc. (destaque do autor).

Como podemos perceber, a entonação é fundamental para a constituição de sentidos dos enunciados, pois ela oferece indícios sobre o pensamento e posicionamento do sujeito. Qualquer palavra pronunciada de maneira expressiva e dentro de um contexto é um enunciado. “As entonações mais substanciais e estáveis formam o fundo entonacional de um determinado grupo social” (BAKHTIM, 2011, p. 406). Para esse autor, a entonação é um elemento constitutivo da linguagem, pois é por meio dela que o discurso entra em contato com a vida,

com os sujeitos. Quando se trata do texto escrito, o contexto entonacional extratextual, como defende Bakhtin (2011), se realiza parcialmente no processo de leitura. Tanto o oral, quanto o escrito precisam de algo que delimite as posições dos elementos nos enunciados. Na oralidade, a entonação se encarrega dessa função e, na escrita, os sinais de pontuação tentam recuperá-la, mesmo que de forma imperfeita.

Considerar a linguagem fora de seu contexto social é deixar de captá-la em toda a sua dimensão. Torna-se imprescindível uma abordagem dos fatos da língua considerando a natureza sócio-histórica desses fatos, não perdendo de vista que os processos de produção social das normas e usos linguísticos surgem das necessidades de cada grupo, num determinado momento.

Segundo Volóchinov 2017 [1929], p. 220), “a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes”. A partir dessa constatação, o autor propõe uma ordem metodológica para o estudo da língua: primeiro deve-se estudar as formas e tipos de interação verbal, relacionando-as às condições concretas de realização; em seguida, as formas de enunciados ou discursos, em estreita relação com a interação da qual fazem parte, ou seja, os gêneros discursivos determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; só a partir disso, a revisão das formas da língua em sua abordagem linguística habitual.

Antunes (2009) reforça essa ideia, defendendo que a linguagem é o suporte que intermedeia as relações, sendo responsável pela criação e instauração dos valores que dão sentido às coisas, inclusive ao próprio homem. Ou seja, a língua como identidade concreta não existe, o que existem são falantes que a usam em situações comunicativas reais, fazendo circular os valores do grupo ao qual pertencem. Sendo assim, a língua só pode ser vista como um conjunto sistemático, mas móvel, variável e aberto. Segundo Andrade (2014, p. 26):

O mito da língua única sustentado por ideologias discriminatórias que estão a serviço da centralização linguística, em detrimento do plurilinguismo dialogizado, inerente à vida concreta da linguagem, tem repercussões sociais notórias, uma vez que atua no sentido de prestigiar os discursos dos sistemas ideológicos, enquanto obscurece os discursos de esferas destituídas de poder. A consequência disso é uma restrição dos sentidos dos eventos oriundos da existência humana, que pouco contribui para um desenvolvimento social mais justo, equânime.

O professor de língua materna deve, portanto, propor situações de aprendizagem em que o aluno, a partir de reflexões sobre o funcionamento da linguagem, produza seu próprio conhecimento, melhorando a sua competência discursiva/comunicativa a partir das situações vivenciadas por ele. Ele deve perceber a importância desse estudo para o seu crescimento

intelectual, social e pessoal, refletindo sobre o uso efetivo da língua, especialmente em sua variedade culta. Para Travaglia (2001, p. 135):

A gramática da língua deve ser trabalhada, pois, como o estudo das condições linguísticas de significação, já que o objetivo de desenvolver a competência comunicativa e a comunicação, como já sabemos, só acontece pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores.

Portanto, à escola cabe a função de abordar os complexos aspectos linguísticos, possibilitando a percepção das implicações socioculturais nos usos da língua. Nesse contexto, o ensino da pontuação não deve acontecer baseado apenas em regras e nomenclaturas, explicado e exercitado em frases soltas. Não adianta também, utilizar textos como pretexto, retirando-se deles essas frases. O ensino deve ser sistematizado, considerando sua funcionalidade, partindo-se de situações reais de uso da língua, ou que se aproximem ao máximo da realidade.

2.4 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Ao elaborarmos a proposta de intervenção pedagógica numa perspectiva discursiva da linguagem, à luz da concepção de Bakhtin e seu Círculo, defendemos o uso dos gêneros do discurso como norteadores das atividades. Bakhtin (2010, p. 71) define o discurso como um “[...] fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos.” Em se tratando de “palavra viva”, o discurso constitui-se na interação entre os falantes numa situação de comunicação por meio de enunciados, que são as unidades mínimas da construção discursiva.

O enunciado é produzido pelos integrantes da situação interativa, que usam a língua para elaborar tipos relativamente estáveis de enunciados, os denominados “gêneros do discurso”, os quais são elaborados de acordo com as especificidades dos diversos campos da utilização da língua, considerando-se o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional (BAKHTIN, 2011). O caráter e a forma de usos dos gêneros são tão multiformes, quanto diversos são os campos de atuação humana. Bakhtin (2011, p. 262) esclarece que isso não contradiz a unidade nacional da língua, explicando que:

A riqueza e diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

A imensa variedade e mobilidade discursiva, concretizada nos gêneros discursivos, promoveram a emergência da “prosa” e o consequente processo de prosificação da cultura (MACHADO, 2016).

Para Bakhtin, quando se olha o mundo pela ótica da prosa, toda cultura se prosifica. A prosa está tanto na voz, na poesia, quanto na *littera*. Na verdade, a prosa é uma potencialidade que se manifesta como fenômeno de mediação, que age por contaminação, migrando de uma dimensão a outra. Mediação, migração, contaminação não cabem nos limites da *Poética*⁷. (MACHADO, 2016, p. 153-154).

Prosa, na concepção bakhtiniana, não é vista em oposição à poesia, e não se constitui a partir de nenhuma estrutura formular, apenas de discursos significativos que emergem em interações dialógicas. Assim, manifesta-se em diferentes esferas da linguagem, ou seja, em diferentes gêneros discursivos, a partir dos quais se organizam os textos.

Como toda comunicação verbal se realiza por meio dos gêneros discursivos, de acordo com as circunstâncias da produção discursiva, desde a mais tenra idade, o indivíduo organiza o seu discurso em forma de enunciado, por meio dos gêneros do discurso, inserindo-se nas diferentes esferas de comunicação. Desse modo, todas as manifestações discursivas organizam-se em um determinado gênero discursivo: desde uma simples saudação informal (como um simples “Olá”, ou um “Oi”) aos mais variados enunciados da vida pública, institucional, artística, científica, publicitária e filosófica (lei, regimento, reportagem, anúncio, poema, romance, entre muitos e muitos outros).

Bakhtin (2011) distingue os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são os da comunicação cotidiana, que têm relação direta com um contexto mais imediato, a exemplo da conversa informal, do telefonema, do e-mail, da mensagem de WhatsApp. Já os secundários são composições mais complexas, originários do convívio cultural mais complexo, desenvolvido e organizado, que se manifestam em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política, tais como o romance, o conto, a fábula, a reportagem, o artigo científico, a portaria, a notícia. Em seu processo de elaboração, esses gêneros secundários, muitas vezes, incorporam e reelaboram diversos gêneros primários. Isso acontece porque estes podem perder o vínculo imediato com a realidade concreta, passando a integrar um novo contexto de comunicação, como, por exemplo, a transcrição de um telefonema que configura como uma prova em um processo judicial.

⁷ Em sua *Poética*, Aristóteles classifica os gêneros como obras da voz, tomando como critério o modo de representação mimética: poesia de primeira voz é representação da lírica, a de segunda, da épica, e de terceira, do drama. Essa classificação é paradigmática e hierárquica, facilitada pela observação das formas no interior de um único meio: a voz. (MACHADO, 2016).

Essa diferenciação é importante, pois possibilita a consideração da natureza do enunciado e a percepção da imensa variedade de gêneros discursivos presentes nos diversos campos da atividade humana. O estudo do gênero, nessa perspectiva, esclarece que os sujeitos usam a linguagem através de enunciados concretos que se manifestam em discursos, centralizando, desse modo, a abordagem linguística na função comunicativa, ou seja, na interação discursiva que se processa ativamente entre ouvinte e falante.

Segundo Bakhtin (2011), a desconsideração da natureza do enunciado e das diferentes esferas da atividade comunicativa podem levar a um formalismo e a uma abstração exagerada, que deformam a historicidade da investigação, debilitando as relações da língua com a vida. “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

A produção e recepção dos gêneros discursivos são indispensáveis para estabelecer a relação dialógica entre os participantes do evento comunicativo. De acordo com Bakhtin (2011, p. 283), “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma como o organizam as formas gramaticais (sintáticas)”. Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já conseguimos prever o gênero utilizado pelas primeiras palavras: imaginamos sua extensão, seu conteúdo, sua construção composicional, prevendo o seu fim.

Ao proferir um enunciado, o sujeito do discurso tem objetivos, e, conseqüentemente, espera uma atitude responsiva por parte de seu interlocutor. Como afirma Bakhtin (2011, p. 271-272):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes).

Nesse processo comunicativo, o falante também é um respondente em maior ou menor grau, haja vista que ele não é o primeiro a proferir aquele discurso, a ter violado o silêncio do universo. Outros enunciados o antecederam, com os quais relações são estabelecidas. Como argumenta Bakhtin (2011, p. 272) “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”.

O enunciado é uma unidade real, delimitada na *alternância dos sujeitos do discurso*, cujos limites enunciativos são criados nos diversos campos da atividade humana e da vida, em função da intenção comunicativa. O falante, ao terminar o seu enunciado, passa a palavra ao outro, ou dá lugar à compreensão responsiva, por mais silencioso que seja seu “dixi” – sinal indicativo que seu enunciado terminou. Essa alternância pode ser melhor observada no *diálogo real*, ou seja, nas alterações de enunciações entre os interlocutores, as réplicas. Para Bakhtin (2011), o diálogo, devido sua precisão e simplicidade, é a forma clássica de comunicação discursiva. Mas, isso não significa que nos gêneros discursivos complexos essa característica também não esteja presente, o que revela a pertinência dos limites do enunciado para a compreensão do discurso, seja ele simples ou complexo.

No caso dos gêneros complexos, essa característica não pode ser percebida diretamente. Outros elementos é que vão possibilitar a percepção dos limites de alternância, como os que se encontram refletidos nas marcas peculiares do sujeito do discurso. O sujeito revela sua individualidade, no estilo e na visão de mundo, que transparece em todos os elementos da obra. É essa marca que cria princípios específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva daquele campo cultural (BAKHTIN, 2011). Não importa a natureza do enunciado, qualquer gênero discursivo só pode ser compreendido considerando-se as relações estabelecidas com o discurso de outrem.

Desse modo, como advoga Andrade (2014), a conceituação de gênero discursivo proposta por Bakhtin extrapola a noção de forma, pois a preocupação não é descrever a estrutura que ordena a enunciação, mas pensar os modos como os enunciados começam e terminam, como se constituem, organizam-se, no projeto enunciativo, considerando os parceiros do discurso, os interlocutores. Assim, “não se enuncia sem um ponto de partida e sem um alvo. E é assim que uma enunciação participa da produção de sentido” (ANDRADE, 2014, p. 39).

A alternância dos sujeitos do discurso só é possível mediante a identificação do fechamento da fala dos parceiros do diálogo. A essa outra característica do enunciado, Bakhtin (2011) denominou *conclusibilidade específica do enunciado*. Essa propriedade é específica e determinada por categorias específicas, que possibilitam a alternância dos sujeitos do discurso. Para se responder a um enunciado, é necessário que haja alguma conclusibilidade indicativa do fim do enunciado, permitindo, assim, uma atitude responsiva.

O que garante essa atitude responsiva é justamente essa inteireza acabada do enunciado, que é determinada por três elementos inerentes à sua composição (BAKHTIN, 2011):

1) A *exauribilidade do objeto e do sentido* que é o “esgotamento” do tema abordado pelo sujeito discursivo, totalmente ou parcialmente, havendo, no mínimo, um fechamento que possibilite uma atitude responsiva por parte do interlocutor;

2) O *projeto do discurso ou vontade do discurso do falante* que determina o todo do enunciado, o que o falante intenta dizer, de acordo com a sua intenção discursiva, determinando a escolha do gênero discursivo, no qual constrói o seu enunciado, considerando a escolha do objeto, os seus limites e sua exauribilidade semântico-objetal;

3) As *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento* que dizem respeito à escolha de um tipo de gênero discursivo, determinado pelas especificidades de um dado campo de comunicação discursiva, pela situação concreta de comunicação, pela composição pessoal de seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constituindo-se e desenvolvendo-se em determinada forma. Bakhtin também denomina esse elemento como *formas estáveis do enunciado*, afirmando que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção de sentidos” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Além das peculiaridades da alternância dos sujeitos do discurso e da conclusibilidade do enunciado, Bakhtin (2011) apresenta uma terceira: *a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva*. Como vimos, todo enunciado relaciona-se com outros enunciados. Nesse processo, o falante atua ativamente ao determinar o conteúdo semântico-objetal, escolhendo os meios linguísticos e os gêneros do discurso, constituindo, assim, o primeiro momento determinante das características estilístico-composicionais. Outro elemento do enunciado, que também determina a composição e o estilo é a expressividade, ou seja, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido de seu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Em todo esse processo de composição do discurso, um fator considerado igualmente crucial para o conhecimento da natureza do gênero é o estilo. Segundo Bakhtin (2011), os gêneros discursivos estão em constante crescimento e diferenciação – em evolução –, garantindo a interação entre os falantes. O estilo, nesse contexto, é fundamental, pois possibilita mudanças significativas dos gêneros discursivos, promovendo o surgimento de novos fenômenos linguísticos. Dessa forma, “a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o som do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como destrói ou renova tal gênero” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Os estudos de Bakhtin e seu Círculo criaram a oportunidade de estudarmos a linguagem, considerando o seu caráter dialógico no processo comunicativo, no qual as relações

interativas são processos produtivos de gêneros discursivos situados no tempo e no espaço, resultantes das práticas sociais.

O conceito de gênero do discurso é fundamental para a aplicação da nossa proposta de intervenção pedagógica, na medida em que nos mostra que a língua não deve ser considerada apenas em seus aspectos imanentes, ou seja, naquilo que é especificamente linguístico e interior ao seu sistema de signos e que, para que o seu ensino seja exitoso, é preciso ir além, chegar ao âmbito das práticas sociais e discursivas, em que as situações de interação sejam consideradas e os usos da linguagem definidos de acordo com tais situações. Só assim, os alunos podem perceber como os textos, sejam eles escritos ou orais, são construídos, melhorando a sua competência comunicativa.

O ensino, nessa perspectiva, leva em conta os saberes necessários para que o aluno atue com eficiência nas mais diversas situações comunicativas. Os conteúdos são selecionados, não, simplesmente, porque estão no programa, mas por uma necessidade prática do aluno, que precisa dele para atuar socialmente. Estudar gramática, nesse contexto, passa a ser um ato de reflexão sobre o uso da língua, sobre o exercício da linguagem. E o lugar de observação desse uso são os textos, em seus mais variados gêneros. No nosso contexto, os sinais de pontuação são trabalhados tomando algumas fábulas contemporâneas como gênero discursivo privilegiado. Partindo da análise de uma atividade diagnóstica, selecionamos as fábulas mais adequadas para desenvolver as atividades da proposta de intervenção pedagógica. É desse gênero que tratamos no tópico seguinte.

2.5 O GÊNERO DISCURSIVO “FÁBULA”

A fábula pode ser considerada uma história curta, cujos personagens podem ser animais, plantas ou forças da natureza, buscando expressar valores, verdades ou percepções de um determinado grupo social sobre o mundo em que vive, satirizando ou persuadindo alguém (CAPPARELLI, 2008). Esporadicamente, também podem aparecer seres humanos como personagens – a fábula *O avarento*, trabalhada na atividade diagnóstica desta pesquisa, é um exemplo.

Com uma lição de moral, explícita ou implícita, a fábula tem como objetivo transmitir um ensinamento. Como esclarece Canton (2006, p. 10), “as fábulas propõem um enigma. Uma mensagem que deve ser decifrada para se entender um ensinamento de vida. Isso acontece por meio de analogias, em que se conta uma ação para demonstrar uma ideia”.

Devido a impossibilidade de determinação da época exata do aparecimento da fábula, muitos povos reclamam para si o mérito de criadores da fábula (SOUZA, 2002). O que sabemos é que elas estão intimamente ligadas à necessidade humana de se contar histórias, manifestando-se muito antes do surgimento da escrita.

Na Índia antiga, foram encontradas e publicadas fábulas no *Pañcatantra*, obra escrita em sânscrito por volta do século VII a. C. Segundo Canton (2006) as fábulas tinham uma importante função na formação cultural desse país. Na Suméria, por volta do século XVIII a. C., a partir da decifração da escrita cuneiforme, tornou-se possível a leitura de textos, cujas narrações fazem referência à atuação de animais que assumiam personalidades e falas humanas, assemelhando-se às personagens das fábulas da Grécia e da Índia. Esse fato levantou a hipótese de que tanto as fábulas gregas quanto as indianas surgiram de uma fonte comum.

Foi com o escravo Esopo, na Grécia antiga, no século VI a.C., que as fábulas se tornaram muito populares. Considerado o “pai das fábulas”, título que se originou do fato de ele ter sistematizado a fábula com maestria e não por ter sido o seu criador, pouco se sabe realmente sobre ele. Na Grécia, quando não era possível identificar o autor e a origem de uma fábula, ela era atribuída a Esopo, principalmente, a partir do século III a. C. (SOUSA, 2002).

No século IV, as fábulas, com um tom de irreverência, ganharam força por meio de vozes de comediógrafos, como Aristófanes, o seu maior representante. Nos séculos V e VI a.C., as fábulas esópicas foram mencionadas não só por Aristófanes, mas por Heródoto, Platão, Aristóteles e Sócrates (MARINHO, 2016).

Apesar de haver poucos registros sobre os autores romanos que se dedicaram a esse gênero, sabe-se que no período Alexandrino, os escritores romanos começaram a utilizar o modelo literário grego também nas fábulas, como Fedro, Higino e Aviano.

Inicialmente, a fábula não era uma narrativa, necessariamente voltada para o público infantil, mas para adultos, pois abordava assuntos voltados para a realidade. A concepção de fábula como uma narrativa ficcional de curta extensão, que traz uma moral, não estava delineada ainda, e seu conceito variava a depender da aplicação e uso de cada autor. Assim, os fabulistas antigos não apresentavam uma definição precisa para o gênero, mas faziam referência às suas finalidades, ressaltando os que a entendiam como um exercício literário e os que destacavam seu caráter satírico.

Durante a Idade Média, houve um desenvolvimento na atividade de criação das fábulas, contrariamente ao que aconteceu em relação aos estudos sobre o gênero. Esse quadro sofreu poucas alterações durante o Renascimento, devido, em ambos os casos, ao antropocentrismo. Foi só a partir dos séculos XVII e XVIII, que houve um maior interesse pelo

seu estudo, devido principalmente à sua valorização como gênero literário (MARINHO, 2016). No entanto, o desconhecimento das fábulas antigas, bem como a postura de produzir deduções gerais a partir de estudos específicos, contribuiu para que não existissem muitos estudos sobre a fábula.

Além disso, outra dificuldade enfrentada pelos estudiosos da fábula é a diversidade de forma e conteúdo apresentado pelo gênero discursivo ao longo dos tempos. Grande parte dessa diversidade é oriunda da necessidade do gênero de se adequar ao momento de produção. Por seu caráter satírico e espirituoso, a fábula podia intermeiar outros gêneros literários como a comédia, e pelo mesmo motivo, ser pouco frequente em epopeias.

Segundo Marinho (2016), Aristóteles entendia a fábula como um relato bastante fácil de ser produzido, podendo ser proferido pelo povo. Para esse filósofo, a fábula tinha uma função utilitária e poderia ser empregada como um exemplo em um discurso, não sendo considerada um gênero literário, propriamente dito. Era um artifício usado pelos oradores para persuadir os ouvintes, uma figura retórica que, além de prender a atenção, auxiliava-os como recurso argumentativo. De acordo com Canton (2006, p. 10), no final do Período Clássico, as fábulas tornaram-se “um modismo incorporado pela retórica como modo de exercitar o poder e a síntese de argumentação.

Quanto aos temas e personagens, as fábulas receberam influências, sobretudo, do Egito e da Mesopotâmia. A primeira fábula encontrada na literatura grega é *A águia e o rouxinol*, de Hesíodo, que trata da justiça necessária para a sociedade se proteger dos poderosos, do bem imperando sobre o mal e do trabalho. Foram poucas as fábulas encontradas nos períodos arcaicos e clássicos. No século V a. C, inicialmente, a fábula se inseriu na prosa de Heródoto e, posteriormente, nos diálogos socráticos de Xenofonte e de Platão.

Somente por volta do século III a. C. é que a fábula se constituiu como gênero literário. Nessa época, Demétrio de Faleros, filólogo que fundou o museu de Alexandria, elaborou a primeira coleção de fábulas gregas, que reuniu de 100 a 150 fábulas esópicas. FERRER (2011, apud MARINHO 2016, p. 33) cita outras coleções: *las posteriores prosificaciones, origen de la del Papiro Rylans (siglo I a. C. aproximadamente), la Antigua Augustana (siglo I a. C.) y Babrio (siglo II d. C.); posteriormente, del siglo IV d. C., poseemos la colección de fábulas retóricas de Aftonio y, aproximadamente del siglo V d. C., la Augustana*. Essas coleções de fábulas se tornaram importantes para os autores posteriores, pois continham os textos que serviram de base para suas produções.

2.5.1 A fábula no contexto escolar

A influência de algumas correntes filosóficas, como a socrática e a estoica, contribuiu, consideravelmente, para o uso da fábula na educação. Isso só foi possível graças ao seu emprego em atividades de composição retórica e de aprimoramento do estilo, além do seu caráter persuasivo e moralizante. Esse gênero discursivo é altamente escolarizado, sendo trabalhado, principalmente, no Ensino Fundamental I e séries iniciais do Fundamental II.

As fábulas, principalmente as que apresentam animais e plantas como personagens, pertencem ao contexto do *lógos* – atribuição de sentido ligado ao caráter verdadeiro –, podendo ser cômicas ou satíricas e são utilizadas como “fábulas-exemplos” (MARINHO, 2016). A depender de certas características as fábulas podem ser classificadas em alguns tipos: agonais, etiológicas, de situação e marginais.

As fábulas agonais apresentam uma organização fixa, havendo uma situação de enfrentamento entre dois ou mais personagens. A narrativa se desenvolve a partir de um debate, ou *agón*, apresentando uma solução para o conflito. Dessa situação narrada, um ensinamento é transmitido por meio de um exemplo, de uma explicação, de um sarcasmo ou de uma lamentação.

As fábulas etiológicas são aquelas que se aproximam bastante da interpretação ou explicação de um mito. Existindo em um número bem inferior às agonais, apresentam a ação de um único personagem que exemplifica um modelo a ser seguido, por meio de uma exemplificação situada numa realidade passada, de um dom ou de um castigo imputado por um Deus.

Já as fábulas de situação apresentam um personagem que enfrenta uma determinada situação conflituosa, enquanto que as chamadas fábulas marginais englobam outros tipos, como a anedota, o mito, etc.

O conteúdo das fábulas é variado. Sua estrutura composicional apresenta os elementos básicos da narrativa – fato, personagem, tempo e lugar –, organizando-se na seguinte estrutura: situação inicial, onde é apresentado o contexto da ação; a ação eleita para ser narrada com o surgimento do conflito que desequilibra a situação inicial; e o desfecho com apresentação do efeito da ação desenvolvida e sugestão de uma reflexão sobre o tema abordado.

As marcas linguístico-enunciativas desse gênero costumam ser a indefinição espaçotemporal, pois não situa o tempo e o lugar na história. Isso acontece porque a fábula pretende apresentar uma situação moralizante válida para qualquer época e qualquer lugar. Por isso são comuns expressões como “era uma vez”, “um certo dia”, “em um certo lugar”, “num

lugar bem distante” que garantem essa indefinição. O tempo verbal predominante é o pretérito-perfeito e os tipos de discursos mais utilizados são o discurso direto e discurso indireto, sendo o uso do primeiro mais recorrente.

As imagens construídas por esse gênero discursivo são empregadas para que o leitor possa perceber a verossimilhança que existe entre a história narrada e a sua própria vida, principalmente quando se abre espaço para o diálogo, discutindo sobre as representações dessas imagens, relacionando-as com as suas próprias vivências. A partir da atuação dos personagens, que assumem atitudes humanas, podemos incitar o aluno a uma reflexão. A fábula, assim, por ser constituída de um discurso alegórico, possibilita uma multiplicidade de interpretações, mesmo que o próprio autor deixe clara a sua interpretação por meio da moral, implícita ou explícita. Dessa forma,

Enquanto discurso, a fábula é uma forma específica de comunicar pensamentos críticos. Ela provoca discussões, desafia a crítica e instiga a capacidade de os alunos analisar e julgar. Por serem concisas e centradas em um só conflito, as fábulas propiciam a discussão de temáticas, como: amor, prudência, honestidade, paciência, responsabilidade, etc. Além disso, podem ser importantes ferramentas para o início de discussões geradas por questões como pluralidade cultural e ética, dentre outras. (SAMPAIO, 2015, p. 78).

A fábula é uma narrativa simples, de linguagem acessível aos alunos e, acreditamos, que pode ser um bom ponto de partida para um trabalho reflexivo sobre a pontuação. Por ser um gênero discursivo bastante escolarizado, já conhecido, se não por todos, pela maioria dos alunos, propicia boas condições para desenvolvermos atividades sobre sua estrutura organizacional, para que eles percebam como os sinais de pontuação são importantes na construção composicional do discurso.

Ao lado da fábula, existe o provérbio que também apresenta um caráter prático e popular. De origem também desconhecida, esse gênero discursivo apresenta um forte valor cultural, pois revela características da sociedade na qual se manifesta, ajudando a preservar as tradições culturais. Esse gênero é um enunciado que se fixa na memória, o que estimula a sua repetição. Apesar de sua aparente simplicidade composicional, muitas vezes, não é facilmente identificado, pois se aproxima das demais frases genéricas, como máximas e morais de fábulas. Caracterizado como uma frase popular, mesmo sem autoria conhecida, o provérbio apresenta caráter sentencioso, sem deixar margem para contestações, atravessando séculos e transmitindo mensagens carregadas de história e cultura. Desse modo, podem ser considerados como parte da literatura oral de uma sociedade (CORTÊS, 2008).

No livro de fábulas escolhido para desenvolvermos a proposta – *30 fábulas contemporâneas para crianças*, do escritor Sérgio Capparelli (2008) –, o autor aproxima a tradição das fábulas e dos provérbios, invertendo os procedimentos: em vez de contar a história e fazer uma síntese numa lição de moral, parte de uma síntese cristalizada – o provérbio – e cria a história. No entanto, o próprio autor ressalta que nem todas as fábulas partiram de um provérbio específico, mas do hábito de observar o seu grupo social, ou seja, buscou transpor para a narrativa um pouco do que foi observado. Nesse contexto, ressaltamos o seguinte posicionamento do escritor:

Espero que estas fábulas encantem as crianças, da mesma forma que me encanto com essa sabedoria social, geralmente transmitida por pessoas mais velhas, atropeladas por novas formas de comunicação. Por isso, a decisão de partir de um tipo de sabedoria popular foi consciente, numa época em que ele é desprezado por muitos jovens. Há lugar para esses dois tipos de saber na sociedade, e a existência de um não significa que o outro perdeu o valor. (CAPPARELLI, 2008, p. 08).

Dessa forma, as histórias trabalhadas são fábulas contemporâneas, como *A galinha do mato e a galinha da granja*, *O cachorro nervoso*, *A raposa zoolímpica*, que discutem questões bem atuais, buscando direcionar o leitor para um novo posicionamento diante de certas atitudes ou crenças. Por isso, acreditamos que essas fábulas podem despertar o interesse dos alunos, além de, por sua composição textual, possibilitar uma abordagem diversificada dos sinais de pontuação, o que facilita a aprendizagem.

Além disso, a fábula é um gênero literário que, muito mais do que transmitir ensinamentos, encanta o leitor. Colomer (2007, p. 70) falando sobre literatura afirma:

Qualquer texto tem vazios e zonas de sombra, mas no texto literário a elipse e a confusão foram organizadas deliberadamente. Como quem aprende a andar pela selva notando as pistas e sinais que lhes permitirão sobreviver, aprender a ler literatura, dá a oportunidade de se sensibilizar com os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não permanece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar [...]

A literatura, desse modo, alarga as possibilidades de leitura e contribui para a formação de um leitor crítico, sendo também um ótimo recurso para se observar modelos de escrita. Mesmo sendo um gênero discursivo complexo, acreditamos que a fábula oferece condições propícias para o desenvolvimento de nossa proposta. Assim, tentamos unir o útil ao agradável, trabalhando atividades que favoreçam a apropriação do conhecimento necessário para que os alunos, além de desenvolverem a criticidade, por meio da leitura de fábulas contemporâneas encantadoras, percebam a importância dos sinais de pontuação nos textos, usando-os em suas produções textuais.

3 A PONTUAÇÃO: OPERADORA SINTÁTICA, SEMÂNTICA E ENUNCIATIVA

A presente seção tem como objetivo apresentar o objeto de estudo desta dissertação: os sinais de pontuação. A revisão da literatura evidenciou que a pontuação é um tema pouco valorizado nas pesquisas de ensino e aprendizado da língua escrita. Nessa perspectiva, destacam-se os estudos empreendidos pela pesquisadora Véronique Dahlet (2002, 2006, 2007), cujo referencial teórico balizou a nossa proposta de intervenção pedagógica, no que se refere ao tratamento dado aos sinais de pontuação. Dahlet, comungando dos postulados bakhtinianos, discute os sinais de pontuação dentro de uma visão discursivo-enunciativa da linguagem, a qual consideramos a mais adequada para o tratamento conferido à pontuação.

Inicialmente, na primeira parte desta seção, apresentamos um breve histórico sobre o surgimento da pontuação. Em seguida, discutimos sobre suas especificidades, compreendendo porque esse mecanismo é tão importante para a organização e compreensão textual. E, na última, falamos sobre o ensino e aprendizado da pontuação, apresentando novas perspectivas para a sua abordagem.

3.1 BREVE HISTÓRICO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Posterior à escrita, o surgimento da pontuação foi um acontecimento tardio, marcado por paradoxos ao longo de sua evolução. Para entendermos suas origens, faz-se necessário refletirmos sobre a trajetória da própria escrita. Em seus primórdios, a escrita 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. A origem da pontuação remonta aos textos sagrados, que eram recitados oralmente, e apresentavam-se sob a forma de indicadores para respirar durante a leitura em voz alta. Mas, foi o surgimento da imprensa, na Idade Média, que favoreceu sua disseminação e consolidação.

Rocha (1997), ao fazer uma retrospectiva sobre a história da pontuação na escrita ocidental, esclarece-nos que as marcas de pontuação já se faziam presentes entre os gregos e os romanos. Há indicações de que separadores de palavras que existiam nas escritas silábicas⁸ se perderam na escrita alfabética. Não existiram, durante séculos, nem segmentação, nem marcas

⁸ Nas escritas silábicas, cada símbolo representa a combinação de sons consonantais e vocálicos, ou seja, há um símbolo para cada sílaba. Esse sistema de escrita é mais apropriado às línguas com estruturas silábicas relativamente simples, como o japonês.

de pontuação. Ou seja, a escrita era contínua e a leitura cultivada entre os povos da Antiguidade era a leitura expressiva em voz alta. A escrita era algo secundário, que representava a fala, essa sim, prioritária.

O alfabeto grego era escrito sem espaços ou qualquer marca de pontuação, adotando-se um processo de zigzague na escrita: a primeira letra ia da esquerda para a direita e ao se chegar ao fim da linha, voltava-se da direita para a esquerda, e assim sucessivamente. A pontuação não era posta na composição do texto, mas atribuída pelo leitor na interpretação, para evitar ambiguidades (ROCHA, 1997).

Mas os gregos, posteriormente, usaram vários sistemas para pontuar. Rocha (1997), citando Desbordes (1990), diz que há referência a um sistema mais simples de dois termos: um que marcava descontinuidade entre dois enunciados completos, usado para separar, chamado *distinctio*; e outro usado para subseparar ou separar levemente, mostrando descontinuidade entre as partes do enunciado ainda incompleto, chamado *subdistinctio*. Ao lado desse mecanismo de pontuação havia outros, como a utilização de pontos com funções diferentes, que, muitas vezes, provocavam confusões. O ponto no alto indicava enunciado completo; o ponto embaixo mostrava que o enunciado estava incompleto; e o ponto no meio indicava a necessidade fisiológica de respirar (ROCHA, 1997). Esse sistema, considerado tardio e ensinado pelos gramáticos, já apontava para duas tendências evolutivas relacionadas: a multiplicação dos espaços de disjunção susceptíveis de representação gráfica e a necessidade de se anotar, regularmente, essas disjunções.

Já os romanos, embora influenciados pelos gregos, apresentaram muitas especificidades em seu modo de escrever, desempenhando um papel muito importante no desenvolvimento do Império Romano. Destacaram-se dos demais povos da Antiguidade por já conhecerem a leitura silenciosa e decifrarem textos em *scriptio continua* (escrita sem segmentações) desde o século II d.C. Apesar disso, na prática, utilizavam a leitura oral, fazendo uso tanto da leitura *scriptio continua* como da leitura segmentada.

Quanto à pontuação propriamente dita, as informações são desencontradas: algumas mostram que ela já era razoavelmente utilizada pelos copistas romanos em caso de dificuldades de leitura; ao passo que outras atestam que os textos antigos não eram pontuados ou não estavam bem pontuados (ROCHA, 1997). Mas, há indícios do uso esporádico de uma série de sinais de pontuação, – o ponto, o travessão, o hífen e o traço de união – com a função de separar grupos de palavras. O uso desses sinais não era unívoco, não havendo uma correspondência regular, sistemática e convencional entre sua forma e função. O sinal de pontuação mais comum era o ponto, considerado signo polivalente por ser empregado em diferentes funções (indicar

abreviatura, rasura, separar sílabas, palavras, frases etc.). Como já sinalizado, o sistema de pontuação dos romanos também apresenta traços gregos, como uso dos três pontos associados à diástole – um tipo de vírgula que indicava separação ou disjunção, também usada pelos gregos.

É importante destacar que as marcas de pontuação dos povos da Antiguidade estavam intimamente atreladas ao aspecto rítmico da linguagem e às pausas para a respiração. Como atesta Rocha (1997), a atribuição da pontuação cabia ao leitor/orador no momento da leitura em voz alta e não ao autor/escriva do texto. Assim, o surgimento da pontuação apresenta estreita relação com a oralidade e foi se sofisticando ao longo do tempo.

Segundo Dahlet (2006), no longo período em que as palavras não estavam marcadas por um espaço em branco (*scriptio continua*), a principal preocupação dos copistas era marcar as divisões do texto – e não as da frase – para facilitar a difícil tarefa de leitura. Foi dessa necessidade que surgiu o parágrafo, cuja aparição significativa é o resultado de uma dupla conjuntura: de um lado a passagem da *lectio* para a *divisio*, e de outro, a necessidade de harmonização das referências tanto das cópias, quanto dos comentários da Bíblia.

Na leitura a *lectio* cada frase era comentada, uma depois da outra; já na época escolástica, a leitura caracterizava-se pela técnica da divisão (*divisio*), aplicada tanto ao ensino, como ao estudo individual. Essa divisão do texto em partes nitidamente delimitadas tornou-se crucial na renovação do método de ensino. Ao lado dessa profunda mudança na maneira de ler, a Bíblia, cujos comentários constituíam o principal referencial de ensino, ora oferecia textos compactos sem divisão, ora textos divididos em capítulos. Porém, quando havia a divisão, raramente esta correspondia entre os manuscritos. Por isso, surgiu a necessidade de uma harmonização que colocasse ordem nos manuscritos, facilitando, assim, a procura de um determinado trecho (DAHLET, 2006).

Dando continuidade a história da pontuação, na Idade Média, ocorreram fatos importantes que repercutiram no desenvolvimento e ampliação das marcas de pontuação. Foi nesse período que a pontuação se disseminou, difundindo-se as duas orientações principais para o seu uso: a lógico-gramatical e a do ritmo respiratório. Rocha (1997) esclarece que no final do século XVI, os usos atuais dos principais sinais de pontuação já estavam fixados, exceto o *periodus* [;] (pontuação forte) e os dois pontos (situado entre ponto e vírgula e o ponto), sugerindo-se, posteriormente, na terminologia utilizada, as principais orientações de hoje: a pontuação com função semântica e a pontuação com função prosódica.

Mas, o marco decisivo na história da pontuação foi o surgimento e estabelecimento da Imprensa, nos fins do século XV para o XVI. Foi a partir desse momento, que ela foi se

formalizando, se regulando, se generalizando, como um verdadeiro sistema no âmbito da escrita. De acordo com Rocha (1997), o surgimento da Imprensa constituiu uma revolução tecnológica sem precedentes na história do homem, pois a impressão provocou a padronização do texto escrito, massificando a leitura visual, o que provocou a imposição do uso dos sinais de pontuação de domínio público. Já não era mais possível ignorar a segmentação, pois para imprimir o texto era necessário observar certas marcas de espaço programadas.

Corroborando com as ideias de Rocha (1997), Dahlet (2007) informa-nos que o trabalho de racionalização e regulamentação do emprego dos sinais de pontuação foi longo, atingindo seu auge apenas no século XIX, devido, principalmente, a dois fenômenos. Primeiro, havia uma certa anarquia no modo como os editores pontuavam os textos dos autores que publicavam, enquanto o setor de difusão cultural e jornalística desenvolvia-se de forma exponencial. Segundo, a escola tornou-se obrigatória a partir do fim de século XIX (em 1880, na França), formando leitores em massa. Dentro desse contexto geral, surgiu a necessidade urgente de padronizar a pontuação.

Nos séculos XVII e XVIII, apesar de ainda vigorar as orientações pausal e gramatical, era a segunda que predominava (ROCHA, 1997). Mesmo parecendo que a teoria prosódica era a mais importante, estabelecia-se a ideia de que a pontuação tinha um papel lógico a desempenhar. A autora defende a ideia de que essas duas orientações mais se complementam do que divergem.

Assim, ficam evidenciados muitos motivos pelos quais não há um consenso no que diz respeito à normatividade da pontuação e porque há uma enorme flutuação no uso de alguns sinais. Além do sistema de pontuação ter sido plantado na confluência entre o oral e o escrito, os fatores históricos são elucidativos. Como vimos, durante muito tempo, a pontuação foi opcional e adicional aos textos para facilitar a leitura. Essa adição, geralmente, era feita pelo escriba, já que não era o autor do texto quem o escrevia. Muitas vezes, as tarefas de escrita eram divididas entre o autor, escriba/copista e editor, gerando, desse modo, sistemas de pontuação diferentes, de acordo com as orientações, às quais estavam submetidos os manuscritos. A seguir, discutiremos mais detalhadamente esse sistema tão fundamental no texto escrito.

3.2 O SISTEMA DE PONTUAÇÃO E SUAS ESPECIFICIDADES

Vivemos em uma sociedade em que escrever e falar bem, em certos contextos sociais, são exigências constantes, e a principal instituição responsável para garantir isso é a escola. Dos

numerosos aspectos que devem ser observados e aprendidos a respeito da língua, para se desenvolver a competência comunicativa, a pontuação exerce papel crucial, pois é de fundamental importância para a organização e apresentação do texto escrito, além de ser um dos fatores responsáveis pela atribuição de sentidos. Segundo Dahlet (2007), a função primeira da pontuação é dotar o texto escrito de legibilidade, possibilitando a sua compreensão, tanto na leitura silenciosa, quanto na leitura oral.

Seguindo os pressupostos bakhtinianos, quanto ao tratamento dado à linguagem, principalmente no que se refere ao seu caráter discursivo-enunciativo e dialógico, Véronique Dahlet altera completamente a maneira de considerar a pontuação, mostrando que esse mecanismo é sempre uma operação enunciativa de produção de sentido, que não está atrelada, necessariamente, a regras mecânicas de uso. Dedicou-se há muitos anos aos estudos sobre a pontuação e, de acordo com Fiorin (2006), na parte pré-textual do livro *As (man)obras da pontuação: usos e significação* (2006), essa autora “ocupa um lugar de destaque como pesquisadora da especialidade que poderia denominar-se Teoria da Escrita”. Além dessa obra, Dahlet também publicou o livro *Punctuation et énonciation*, 2003 (Ed. Ibis Rouge). Publicou, ainda, diversos artigos, dentre os quais: *A pontuação e a cultura da escrita* (2007), *A entonação no dialogismo bakhtiniano* (1997), *A pontuação e sua metalinguagem gramatical* (2002), *La ponctuation causensede voix* (2000), *A linguagem, as línguas e o lugar do sujeito* (2013).

O que podemos observar é que o tratamento dado à pontuação, especialmente nas gramáticas, baseia-se em um modelo expositivo de regras que tem como objetivo orientar o emprego deste ou daquele sinal de pontuação, e que o ensino baseado apenas nesse modelo expositivo de regras, nem sempre leva os alunos à reflexão e aprendizagem da pontuação.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), o ensino da pontuação tem se confundido com o ensino dos sinais de pontuação, com representações do tipo “serve para” ou é “usado para”, seguindo-se de exemplificações que servem como referências, esperando-se que os alunos, a partir desse momento, passem a usar os sinais em seus textos. Há a necessidade de se compreender que o procedimento de pontuar é parte da atividade de textualização, ou seja, da produção discursiva materializada em textos significativos, sejam eles orais ou escritos, e não de frases soltas.

O fato de as gramáticas tradicionais associarem, abusivamente, a pontuação ao oral, também é apontado como uma questão problemática. No trabalho realizado por Dahlet (2006), em análise de cinco gramáticas sobre a pontuação, há a comprovação de que todas evocam, de início, em relação à função da pontuação, a noção de pausa. Ao analisarmos duas gramáticas de autores renomados, também comprovamos essa tendência. Na *Moderna Gramática*

Portuguesa (2015), do gramático Evanildo Bechara, o tratamento inicial dado à pontuação orienta-se na perspectiva defendida por nós nesta pesquisa. Tomando os estudos de Nina Catach (1980) como referência, esse estudioso apresenta a pontuação como um sistema da escrita com funções sintáticas, gramaticais, entonacionais e semânticas. No entanto, na apresentação dos sinais, fica evidente a valorização demasiada dos aspectos orais. Vejamos alguns exemplos:

Ponto – O ponto simples final, que *é um dos sinais o que denota maior pausa*, serve para encerrar períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja interrogativa direta, a exclamativa e as reticências.

Ponto de interrogação – Põe-se no fim da oração *enunciada com entonação interrogativa* ou de incerteza, real ou fingida, também chamada retórica.

Ponto de exclamação – Põe-se no fim da oração *enunciada com entonação exclamativa*.

Vírgula – Emprega-se a vírgula: a) para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (*no caso de haver pausa*); b) para separar orações coordenadas aditivas, ainda que sejam iniciadas pela conjunção e, *proferidas com pausa*; c) para separar orações coordenadas alternativas (ou, quer, etc.), *quando proferidos com pausa*; [...] (BECHARA, 2015, p. 626-628 – destaques, em itálico, nosso).

Como podemos perceber, nesses exemplos, há a enumeração de regras que orientam o emprego dos sinais, vinculados sempre à oralidade. Já na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (2016), de Celso Cunha & Lindley Cintra, os autores iniciam a seção sobre os sinais de pontuação dividindo-os em *sinais pausais* e *sinais melódicos*, defendendo que sua função é reconstituir o movimento da elocução oral. Observemos:

Os sinais de pontuação podem ser divididos em dois grupos:

O primeiro grupo compreende os sinais que, fundamentalmente, se destinam a *marcar as pausas*:

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

O segundo grupo abarca os sinais cuja função essencial é *marcar a melodia, a entonação*:

- a) os dois pontos (:)
- b) o ponto de interrogação (?)
- c) o ponto de exclamação (!)
- d) as reticências (...)
- e) as aspas (“ ”)
- f) os parênteses (())
- g) os colchetes ([])
- h) o travessão (–)

(CUNHA & CINTRA, 2016, p. 657 – destaques nosso).

Essas noções são imprecisas, pois, como vimos, a pausa se justifica historicamente, já que, quando a leitura era feita em voz alta, de fato, era necessário parar para retomar a respiração, mas uma série de trabalhos demonstrou que a leitura de praxe, hoje em dia, é visual,

isto é, “a pontuação constitui um aparato de marcas visuais indicadoras de operações que guiam o tratamento da informação, operações que se dispensam do recurso do oral.” (DAHLET, 2006, p. 297). Não negamos que os sinais de pontuação também podem indicar as pausas, a entonação, a melodia, como defendem os gramáticos, mas essa associação abusiva, realmente dificulta a aprendizagem, pois muitos usos da pontuação dependem das relações sintáticas e semânticas. Sem falar que temos os sinais que participam da formalização do diálogo, sendo meras convenções, como o travessão de diálogo e as aspas.

Marcuschi (2010, p. 46) falando sobre retextualização⁹, corrobora essa imprecisão entre fala e escrita, ao considerar o sentido.

[...] a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.

Nesse sentido, a associação entre oral e escrito leva o aluno a se esforçar em reproduzir as pausas e as entonações próprias da fala. Dahlet (2002) lembra-nos de que, contrariamente ao oral, que é uma comunicação *in situ*, o escrito é uma comunicação deslocada no tempo, pois o escritor pode a qualquer momento apagar, transformar o texto, sem que nada apareça na versão final. Além de que, os recursos da escrita diferem dos recursos da fala.

Nessa perspectiva, Orlandi (2012) argumenta que a pontuação pode ser entendida como um conjunto de sinais gráficos que serve de ajuste entre o discurso e o texto. “O texto se apresenta como um todo em sua unidade (imaginária). O trabalho simbólico do sujeito colocar em palavras ‘o que tem na cabeça’ converte o discurso em texto” (ORLANDI, 2012, p. 112). Essa autora defende que o discurso é sempre incompleto, como incompletos são os sujeitos e os sentidos, e que a ordem do discurso se materializa no texto, justamente por meio dos sinais de pontuação. Ou seja, o sujeito tem necessidade de um enunciado com começo, meio e fim, organizando seu discurso por meio da pontuação.

Muito mais do que isso, a pontuação é uma operadora sintática e semântica. A definição feita por Anis (*apud* DAHLET, 2006, p. 35) confirma este posicionamento sobre a pontuação: “grafema pontuo-tipográfico que contribui para a produção de sentidos, enquanto organizador da sequencialidade e indicador sintagmático e enunciativo”. Desse modo, a

⁹ Marcuschi (2010) usa o termo *retextualização* para fazer referência as transformações, reformulações, modificações ou recriações que fazemos para dizer de outro modo o dito ou escrito por alguém. No livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* esse autor trata, especificamente, de atividades de retextualização voltadas para a passagem da fala para a escrita.

pontuação abarca tanto a produção, quanto a recepção de textos, contribuindo para a legibilidade, a constituição de sentido e para a compreensão das várias possibilidades de relações dialógicas entre os enunciados, manifestando-se no nível da palavra, da frase e do texto.

A pontuação de palavra apresenta seu domínio na ortografia e raramente é inserida nos estudos sobre a pontuação. Como exemplo desses sinais, utilizados para demarcar os limites entre as palavras, temos o apóstrofo e o traço de união (ROCHA 1997, DAHLET, 2006).

Os sinais de frase são empregados na unidade frasal. Segundo Rocha (1997) esse tipo de pontuação apresenta sinais que delimitam a frase (de um lado está a maiúscula da frase e, do outro, os diferentes pontos – final, interrogação, exclamação, reticências – de final de frase) e sinais que delimitam partes das frases (todos que podem aparecer entre o começo e o final da frase – vírgula, dois-pontos, ponto-e-vírgula, aspas, parênteses, colchetes). Dahlet (2006) acrescenta, ainda, a esse grupo o itálico, o negrito, o sublinhado e a maiúscula contínua.

Já a pontuação textual remete ao conjunto de brancos – espaços responsáveis pela diagramação da página – que dão forma ao texto, o que vai de encontro ao posicionamento de Dahlet (2006), que considera apenas a alínea sinal de pontuação de nível textual. Já os outros brancos – espaços intervocabulares, interlinhas, intercapítulos –, defende a autora, fazem parte da diagramação do texto. A alínea é o branco que marca o início dos parágrafos, ou seja, a entrada no texto em relação às margens de referência.

O longo estudo de Dahlet (2002, 2006, 2007) mostra que os sinais de pontuação carregam consigo uma dimensão enunciativa.

[...] na verdade, todos os sinais de pontuação, em todos os níveis (de palavra, de frase ou de texto) trazem consigo uma dimensão enunciativa. Isso mostra que o sentido se constrói em situação (*in situ*), quer dizer, à medida que a comunicação se elabora como tal. Em guisa de contra modelo ao critério da norma, uma análise do processamento argumentativo de vários sinais de pontuação ilustra a maneira como a pontuação participa do sentido em elaboração no ato de comunicação escrita. (DAHLET, 2006, p. 25-26).

As escolhas feitas dos sinais de pontuação utilizados no texto dependem, também, das relações de sentido que pretendemos estabelecer. Assim, ao produzir sentidos, a pontuação cria várias possibilidades de leitura e interpretação, estabelecendo relações dialógicas com o leitor. Desse modo, ao se pontuar um texto, um aspecto inerente da linguagem fica evidenciado: a sua dialogia. Pontuamos um texto justamente por acreditarmos na existência de um leitor. Não haveria sentido em se pontuar um texto se não fosse para dar um direcionamento ao leitor.

Nesse sentido, podemos dizer que há uma grande flutuação ou liberdade para pontuar. No entanto, as decisões dependem do domínio ou competência do usuário para refletir sobre a estruturação do texto e sobre a relação entre as diversas partes que o compõem, estando, essas flutuações, também, amarradas às características dos gêneros discursivos (LEAL, GUIMARÃES, 2002). Alguns gêneros são predominantemente declarativos, o que requer o uso de vírgulas e pontos. Outros apresentam diálogos, como muitos textos narrativos, e requer o uso de interrogações, exclamações, reticências, travessões, entre outros sinais. Desse modo, a depender do gênero discursivo há mais ou menos liberdade para se pontuar um texto. E, como muito bem exemplifica Rocha (1998), isso requer versatilidade do escritor, que precisa ter habilidade para pontuar, de acordo com as exigências do gênero discursivo.

Como podemos perceber, são muitos os fatores envolvidos no ato de pontuar um texto. Para Catach (1980), a sintaxe, as pausas, a entonação e o sentido são inseparáveis quando pontuamos um texto. Essa autora defende que a pontuação apresenta três funções básicas relacionadas à prosódia, à sintaxe e à semântica. A função prosódica diz respeito à relação entre o texto oral e o escrito e seria responsável por indicar as pausas, o ritmo, a entonação. Essa função, com vimos anteriormente, pode ser explicada historicamente, atrelada a origem dos sinais de pontuação, quando estes eram introduzidos aos textos como indicadores respiratórios, visto que os textos eram lidos em voz alta.

Na organização sintática – segunda função – a pontuação une e separa partes do discurso, realizando junção e disjunção, inclusão e exclusão, dependência e independência, distinção e hierarquização. A maior parte das marcas pontuacionais tem função separadora e organizadora, e o valor dos sinais essencialmente separadores seguem uma ordem crescente: vírgula, ponto-e-vírgula (ou dois-pontos) ponto (interrogativo, exclamativo, suspensivo e final), branco da alínea, etc.

A terceira função apresentada pela autora é a suplementação semântica, que está relacionada aos efeitos da enunciação, complementando ou suplementando as unidades de articulação, morfemáticas, lexicais ou sintáticas, encontrando-se, na realidade, subjacente a primeira e a segunda função. Por exemplo, ao se estabelecer determinadas relações sintáticas entre os termos de uma oração via pontuação, o escritor contribui para a produção de efeitos de sentidos. O mesmo acontece ao se pontuar um texto considerando a prosódia.

Percebemos, então, que a tarefa de pontuar, além de exigir conhecimentos textuais, exige a capacidade de resolver conflitos entre entonação provável, ou possível leitura, e as determinações gramaticais do texto (LEAL, GUIMARÃES, 2002). É importante destacar que considerar a função prosódica da pontuação não significa que essa seja a sua função primordial.

Atualmente, com todo conhecimento sobre o discurso, há questionamentos acerca da crença de que a pontuação indica as pausas e a entonação, conforme defendem as gramáticas. Dahlet (2007) é uma das pesquisadoras que questiona esse posicionamento, mas reconhece que não existe a possibilidade de expressão verbal sem entonação. Isso é óbvio para o oral, mas não deixa de valer para o escrito. E “sendo a entonação própria do oral, a escrita não tem como opção senão buscar recuperá-la, ainda que de maneira imperfeita e infiel.” (DAHLET, 2007, p. 298). O que a pesquisadora considera um equívoco é o fato de muitos gramáticos atribuírem uma dependência do escrito ao oral, na medida em que defendem que a função de grande parte dos sinais de pontuação é representar o oral, via pausas e entonação.

A solução mais razoável do problema da relação entre entonação e pontuação parece ser aproximá-las no plano de suas funções: cada uma delas, em seu domínio, é portadora de indicações sintáticas, temáticas e enunciativas; quando lemos um texto, decodificamos os topogramas [sinais de pontuação] e se oralizamos, a partir das significações percebidas, utilizaremos marcas entonativas correspondentes. (Anis 1988, p. 154 *apud* DAHLET, 2007, p. 297).

Desse modo, o oral e o escrito constituem modalidades diferentes da língua, cada qual com suas peculiaridades. Mesmo que tenhamos dificuldade de desvinculá-las, precisamos compreender que os fatores determinantes da entonação são as condições extralinguísticas, o contexto de produção do enunciado. Um mesmo enunciado pode ser falado com entonações diferentes, a depender da intenção discursiva. Como vimos, Bakhtin (2011) defende que a entonação é um elemento constitutivo da linguagem, pois permite que os sujeitos se comuniquem discursivamente, oferecendo pistas sobre o pensamento e posicionamento do sujeito, ressaltando que, no texto escrito, esse processo acontece parcialmente.

Por outro lado, os sinais de conduta de diálogo inserem a imagem da voz no escrito. Ou seja, surgem, na conceituação da pontuação, um código específico apto para encenar a palavra falada. “Esses sinais se apresentam como representações gráficas de discursos orais [...] e, a esse título, atribuímos-lhes imediatamente o valor de uma representação qualificante da voz: os sinais valem pela voz¹⁰.” (DAHLET, 2007, p. 300).

Dahlet (2006) relaciona os sinais de pontuação a duas funções principais, dividindo-os em classes. A primeira classe a pesquisadora denomina de sinais de sequencialização, por operarem em um nível sintagmático. São eles: a alínea, o ponto e seus variantes (ponto de exclamação e de interrogação e as reticências) o ponto-e-vírgula e a vírgula. Já a segunda classe é composta pelos sinais de enunciação. Estes manifestam uma interação com o co-enunciador.

¹⁰ Esses sinais são melhor discutidos na subseção 3.2.2.

São várias as possibilidades da manifestação dessa função. Vão desde os sinais que remetem a todas as formas de citação, quanto aos que indicam um distanciamento do enunciador do enunciado, provocando um efeito de sentido. São dessas funções que tratam as subseções abaixo.

3.2.1 Sinais de sequencialização

Dahlet (2006) define sequência como um segmento de texto de amplitude variável. Os sinais de sequencialização servem para segmentar o *continuum* da escrita, delimitando os sintagmas, separando-os, hierarquizando-os, indicando, ainda, a natureza de sua relação. Para uma melhor visualização dos sinais de sequencialização, segue sistematização feita por Dahlet:

Quadro 1 – Sinais de sequencialização

CORPUS DOS SINAIS DE SEQUENCIALIZAÇÃO: SEGMENTAÇÃO DA LINEARIDADE
- alínea
- ponto (e seus derivados: ponto de interrogação, de exclamação e reticências)
- ponto-e-vírgula
- vírgula

Fonte: Dahlet (2007, p. 310)

Sobre esse *corpus* de sinais de sequencialização apresentado, Dahlet (2006, p. 49) esclarece:

[...] no que diz respeito ao sinal de parágrafo /§/, este não pode ser confundido com a alínea. Trata-se de um sinal especializado, em vigor apenas em textos jurídicos. [...] Assim, não concordamos com Bechara quando ele afirma que o ponto separa um grupo de períodos, pois é a alínea que se encarrega de delimitar um conjunto paragrafado de outro, ao passo que o ponto indica o limite da frase. Por essas razões, não incluí o ponto parágrafo no meu *corpus* de sinais de sequência.

Concordamos com Dahlet (2006), pois a mudança de parágrafo nem sempre vai ser precedida pelo uso do “ponto parágrafo”. Ao afirmar que o ponto separa um grupo de orações que se prendem pelo mesmo centro de interesse, exigindo a mudança de linha e recuo da margem esquerda, Bechara (2015) não considera que nem todos os parágrafos terminam com um ponto. Nos diálogos, por exemplo, existem parágrafos que se encerram com dois-pontos, reticências, ponto de interrogação, ponto de exclamação, além do ponto. Assim, quem delimita o parágrafo é alínea e não, apenas, o ponto.

Portanto, os sinais de sequencialização segmentam a linearidade da escrita, fragmentando os enunciados que constituem os textos escritos. Esses sinais são discutidos, mais detalhadamente, na seção 4, na análise da atividade diagnóstica. Optamos por essa estratégia para o texto não ficar repetitivo.

3.2.2 Sinais de enunciação

Os sinais de função enunciativa compreendem aqueles que participam do jogo enunciativo. Apresentam um *corpus* mais extenso do que os sinais de sequencialização e, como esclarece Dahlet (2006), engloba tanto os sinais que indicam todas as formas de citação, como aqueles que marcam um “desengate enunciativo” que ocorre quando um desses topogramas – sinais de pontuação – é usado para indicar um distanciamento entre o enunciador em relação ao enunciado, criando efeitos de sentido.

Conforme esses sinais operam, eles podem ser divididos em dois grupos, de acordo com o cotexto¹¹ em que ocorrem: cotexto monologal ou cotexto dialogal. Essa divisão é indispensável, pois certos sinais enunciativos conforme se inserem em um ou em outro cotexto, funcionam num plano completamente diferente. “A oposição entre cotexto monologal e cotexto dialogal remete de modo formal ao intradiscurso e ao interdiscurso, respectivamente” (DAHLET, 2006, p. 167). Ou seja, o cotexto monologal é assumido apenas por um locutor, ao passo que, no cotexto dialogal, coexistem formalmente duas falas. É importante esclarecer que essa divisão é no campo meramente formal e “[...] não se inscreve nem no horizonte bakhtiniano (monologismo/dialogismo) nem em seus prolongamentos posteriores (penso, particularmente, na intersubjetividade)” (DAHLET, 2006, p. 167).

É pertinente ilustrarmos a distinção entre cotexto monologal e cotexto dialogal reproduzindo dois exemplos citados pela pesquisadora:

- a) as aspas, em cotexto monologal, adquirem valor autonímico, e valor de citação em cotexto dialogal;
- b) as reticências, em cotexto monologal, criam um palco para uma interação, entre os co-enunciadores (quem escreve e quem lê), ao passo que, em cotexto dialogal, elas criam um palco para a encenação de uma interação, indicando a interrupção do Locutor 1 pelo Locutor 2. (DAHLET, 2007, p. 294).

¹¹ Dahlet (2006) usa o termo **cotexto** para fazer referência ao contexto linguístico, ao passo que, usa o termo **contexto** para se referir ao contexto extralinguístico. Podemos dizer que o cotexto remete a fatores linguísticos e o contexto, às circunstâncias de produção do discurso.

Por exemplo, no enunciado *As pessoas estão cada vez mais “enlouquecidas” pela tecnologia!*, as aspas foram empregadas em contexto monologal, com valor autonímico, ou seja, coloca o enunciador em uma posição de distanciamento do que foi dito. Ao destacar a palavra com as aspas, fica subentendido que houve a falta de algo mais apropriado a dizer, cabendo ao leitor interpretar o enunciado.

Segue sistematização do *corpus* dos sinais de enunciação e suas funções, elaborada por Dahlet:

Quadro 2 – Sinais de enunciação e funções

CORPUS DOS SINAIS DE ENUNCIÇÃO E FUNÇÕES		
	cotexto monologal	cotexto dialogal
1. hierarquizadores discursivos	- dois-pontos - travessão (duplo) - parênteses	
2. indicadores referenciais	- aspas autonímicas - aspas de conotação autonímica	
3. sinais de citação		- aspas - itálico - colchetes
4. marcadores expressivos	- itálico - maiúscula contínua - negrito - travessão	
5. marcadores de interação	- ponto de interrogação - ponto de exclamação - reticências	
6. sinais de conduta de diálogo		- maiúscula contínua - itálico - ponto de interrogação - ponto de exclamação - reticências de fluxo - reticências de interrupção - travessão de diálogo

Fonte: Dahlet (2007, p. 310)

A referida autora (2006) faz algumas observações sobre os sinais de conduta de diálogo. Confinados à escrita romanesca, esses sinais de enunciação constituem uma categoria à parte. Em contexto dialogal, eles não deixam de cumprir uma ou outra função que cumprem no contexto monologal, mesmo que isso, em geral, passe despercebido. Mas, conforme afirma Dahlet (2006, p. 172-173)

- i. a responsabilidade pragmática desloca-se entre os parceiros do diálogo representado (grosso modo, entre os personagens citados), ao passo que, em contexto monologal, o diálogo envolve leitor e *escriptor*. Sem dúvida, é igualmente por essa razão (a saber, que o leitor de um diálogo romanesco é um terceiro excluído, ao passo que o leitor do escrito comum é um interlocutor, logo, por definição, incluído) que
- ii. eles são incrementados com um valor qualificante da voz, como se a fala representada se confundisse com uma transcrição.

Em outras palavras, no contexto monologal, há uma interação entre o escritor e o leitor. Por exemplo, quando o escritor lança uma pergunta, mesmo que não seja possível o leitor responder, a interação é marcada entre o escritor e o leitor. Já no contexto dialogal, as falas representadas são dos parceiros do diálogo, e esses assumem a responsabilidade pelo dito e os sinais de pontuação marcam a interação entre esses parceiros. Nesse caso, não há interação entre escritor e leitor, sendo este um terceiro excluído, justamente pelo fato de apenas testemunhar o diálogo.

Nesse contexto, o travessão de diálogo – sinal tipográfico por excelência, que funciona em conjunto com as aspas de citação – apresenta um estatuto particular, pois sua função resume-se a indicar a mudança de fala. Já os demais sinais de conduta de diálogo têm a função de vocalizar os discursos citados. Analisemos o pequeno diálogo abaixo:

– *Olá, amiga! Tudo bem?*

– *Oi! Tudo bem e você?*

O travessão, nas duas ocorrências, indica apenas que há um diálogo entre os personagens, enquanto que os pontos de exclamação e interrogação, por terem sido empregados em contexto dialogal, marcam a interação entre os parceiros do diálogo, pois o escrito representa a voz dos personagens. Neste caso, o leitor é um terceiro excluído, uma testemunha do diálogo.

Diante das discussões até aqui empreendidas, fica clara a necessidade de considerarmos essa distinção entre contexto monologal e contexto dialogal. A falta de distinção – o que acontece, principalmente na abordagem da gramática tradicional – pode levar a posturas equivocadas no tratamento dos sinais pontuação por parte dos professores de língua materna que trabalham esse conteúdo. Da mesma forma que os sinais de sequencialização, alguns sinais enunciativos são discutidos mais detalhadamente na seção 4.

3.3 ENSINO E APRENDIZADO DA PONTUAÇÃO

Nesta subseção, analisamos o gênero discursivo manual do professor de língua portuguesa adotado pela escola onde aplicamos a proposta de intervenção, especificamente o manual do 6º ano, para verificarmos o tratamento dado à pontuação nessa primeira etapa do

Ensino Fundamental II, visto que foi o ano que antecedeu o período da aplicação da proposta. Em seguida, discutimos algumas possibilidades “inovadoras” no tocante ao ensino e aprendizado da pontuação, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos discutidos nesta pesquisa.

3.3.1 O tratamento dado à pontuação no livro didático

O manual do professor constrói-se na esfera educacional, sendo, portanto, um gênero discursivo complexo ou secundário. Por seu conteúdo, estilo e construção composicional, constitui-se a partir de inúmeros discursos que o integram por meio de outros gêneros discursivos. Esse material, além de ser constituído pelo livro do aluno, também apresenta uma parte específica direcionada ao professor, quer seja, no decorrer do livro por meio de orientações, sugestões e informes, quer seja, através do encarte/apêndice que complementa o material, descrevendo a obra, explicando a proposta, apresentando os fundamentos teóricos e metodológicos, assim como orientando o professor quanto a adequada utilização do livro. Tudo isso objetiva aperfeiçoar o trabalho do professor, procurando atuar em sua formação.

Dessa forma, o manual do professor reflete uma ideologia constituída, sobretudo no campo educacional, por meio dos discursos proferidos. Comungando das ideias de Andrade (2014, p. 62):

O manual do professor configura-se como um veículo para difundir inúmeras formas de conceber o mundo, seja no que tange a filosofias da educação, tendências políticas, estilo de vida, enfim, toda sorte de interesses e intenções daqueles que participam desse evento comunicativo.

Desses aspectos, o que nos interessa é, principalmente, a abordagem teórico-metodológica presente no encarte/apêndice que impactam (ou deveriam impactar), de alguma forma, no tratamento dado à pontuação nas atividades presentes no livro do aluno. Para isso, buscamos relacionar esses aspectos, verificando como o ensino dos sinais de pontuação se apresenta na obra.

O manual analisado, como sinalizado acima, é do 6º ano, obra integrante da coleção *Projeto Teláris* de Língua Portuguesa, destinada aos anos do Ensino Fundamental II, lançada pela Editora Ática, em 2012, cujas autoras são: Borgatto (2012), licenciada e mestre em Letras pela USP; Bertin (2012), licenciada em Letras e mestre em Ciências da Comunicação pela USP; e Marchezi (2012) licenciada em Letras pela Unesp e mestre em Letras pela USP. Vale ressaltar

que essas autoras são professoras tanto universitárias, quanto de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio.

O encarte dessa obra, destinado ao professor, contém 80 páginas e está dividido em uma parte geral, igual em todos os manuais da coleção e uma parte específica, direcionada para as orientações próprias de cada ano de ensino. A parte geral inicia-se expondo os princípios teóricos e metodológicos, defendendo que o estudo/ensino da língua portuguesa configura-se como um instrumento fundamental para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo, conferindo àquele que ler e produz textos, eficientemente, a capacidade e a autonomia para:

- atender às demandas crescentes geradas pelas sociedades letradas, urbanizadas, contextualizadas em ambientes de tecnologias cada vez mais sofisticadas;
- apropriar-se de saberes – recentes ou acumulados ao longo do tempo – organizados na e pela língua portuguesa, com autonomia para pesquisa e busca de informações tendo em vista o aperfeiçoamento pessoal. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 03 – encarte do manual).

O objetivo geral da coleção é desenvolver a competência discursiva do aluno, através da leitura e produção de textos dos mais variados gêneros discursivos, os quais são apresentados como eixos norteadores da organização didática dos conteúdos, “desencadeando o estudo e a reflexão sobre as diversas práticas de linguagem: leitura, escuta, produção de textos oral e escrita, relações intertextuais, reflexão e análise linguística” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 05 – encarte do manual). Assim, é defendida a dimensão social da linguagem, amparada na concepção bakhtiniana de linguagem.

O material analisado (manual do 6º ano) segue a seguinte estrutura: *Introdução* – que tem como objetivo estimular, no início do ano letivo, conversas e reflexões sobre a língua nos contextos sócio históricos, *Língua e diversidade cultural*; *4 unidades* – cada uma estruturando-se em torno de gêneros textuais da esfera narrativa (causo, conto popular, conto em prosa poética, conto, relato pessoal, reportagem, crônica e propaganda), compostas, cada uma, por dois capítulos ; *Unidade suplementar* – cujo objetivo é agregar ao trabalho de análise e reflexão sobre a língua os estudos dos fatos gramaticais, especialmente os que estão mais voltados para convenções da língua escrita padrão; *Projeto de leitura* – que se encontra no final do volume e objetiva promover a reflexão sobre atitudes e valores, contribuindo para o desenvolvimento de competências voltadas para o autoconhecimento.

Defende-se, na obra, que o trabalho com a análise e reflexão linguística deve partir do uso efetivo da língua por meio dos gêneros discursivos em situações e contextos reais, ocorrendo na *Interpretação dos textos* e na seção *Língua: usos e reflexão*, tanto a partir dos

fatos linguísticos abordados na interpretação, quanto em recortes de conteúdos linguísticos específicos. As autoras esclarecem que o estudo dos aspectos normativos da língua padrão, sempre que possível, são contrastados com os usos mais informais da língua. Ainda, segundo as autoras, “ a ênfase da coleção está no estudo da diversidade de gêneros de circulação social real, na leitura e na produção de textos escritos e orais. O estudo gramatical é sempre motivado por esses contextos” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 33 – encarte do manual). Em grande parte, a coleção cumpre o que é proposto. Desenvolve um trabalho com a língua a partir dos gêneros discursivos de maneira articulada e contextualizada.

Quanto à pontuação, esta encontra-se na seção *Língua: usos e reflexão*, sendo trabalhada nos capítulos 1, 2, 4, 6 e 7. Seu estudo aparece contextualizado, de acordo com o gênero trabalhado na unidade, no entanto, podemos observar que o tratamento dado à pontuação, como nas gramáticas normativas consultadas nesta pesquisa, apesar de buscar valorizar o aspecto semântico desse sistema, também se apega, abusivamente, a aspectos da oralidade.

No capítulo 1, o ensino da pontuação aparece atrelado ao estudo das *Frases*. A conceituação de frase é trabalhada a partir das características que fazem com que um enunciado seja considerado uma frase, entre eles o uso da pontuação final, enfatizando-se a sua relação com a oralidade, entonação. O subtítulo da seção, que inicia, propriamente, o estudo desse conteúdo é *Pontuação, expressividade e entonação da voz*. Vejamos um exemplo de atividade:

1- Leia silenciosamente e com bastante atenção a piada transcrita a seguir. Depois, treine uma forma de contá-la a seus amigos e parentes para fazê-los rir bastante. Para isso:

- a) observe o sentido das frases;
- b) verifique a pontuação do texto;
- c) imagine como as frases poderiam ser faladas para expressar dúvida, expectativa, espanto, indignação ou revolta.

Um homem comprou um papagaio e mandou a loja entregar em casa. O papagaio falava sete línguas e tinha custado uma fortuna.

Quando chegou em casa do trabalho, o homem procurou o papagaio e não achou.

- Cadê o papagaio que eu comprei? – perguntou ele à mulher.
- Papagaio? Ih, eu pensei que era uma galinha e assei pro jantar.
- Meu Deus! Meu papagaio assado! Esse papagaio falava sete línguas!
- E por que ele não falou nada quando eu botei ele no fogo?

CASSETA & PLANETA. *As piadinhas do Casetinha*.
Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 37 – capítulo 1).

Essa atividade veio logo após a exposição sobre alguns sinais de pontuação empregados no final de frase (ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação e reticências), que apresenta o seguinte comando: “Recorde os sinais de pontuação que podem ser empregados nos finais das frases escritas:”. Como podemos perceber, apesar de no comando afirmar que esses sinais de pontuação são empregados *no final das frases escritas*, a ênfase da atividade acima, assim como na maioria das outras atividades contidas na obra, está no caráter expressivo e entonacional que a pontuação agrega aos textos. Embora exista a possibilidade de, com essa abordagem inicial, o aluno associar o uso da pontuação apenas à expressividade, isso acaba sendo restringido pelo foco na entonação como vemos pelos comandos da atividade acima: *a) observe o sentido das frases; b) verifique a pontuação do texto; c) imagine como as frases poderiam ser faladas para expressar dúvida, expectativa, espanto, indignação ou revolta*. As autoras tentam 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 sonoridade que normalmente tem-se vinculado aos sinais de pontuação. Notemos, todavia, que essa atividade estaria mais adequada se, antes, fosse feito um trabalho que apresentasse a pontuação em sua verdadeira área de atuação: a escrita. Observemos outro exemplo, também do capítulo 1:

4- Imagine que algumas pessoas estivessem presenciando a cena da piada e que tivessem reações diferentes diante do que aconteceu. Leia as frases seguintes em voz alta, com entonação e expressividade apropriadas de acordo com os sentidos indicados nos parênteses:

- a) –Ele assou o papagaio! (sentido nojo)
- b) –Ela assou o papagaio! (com fome e vontade de comer o papagaio)
- c) –Ela assou o papagaio! (com indignação e raiva)
- d) –Ela assou o papagaio! (com pena do que aconteceu)

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 37 – capítulo 1).

Reiteramos que a função semântica da pontuação é posta em relevo, demonstrando que as atividades correspondem ao discurso das autoras quanto ao caráter discursivo da linguagem no trabalho que fazem com a pontuação. Mais uma vez, há consonância com os pressupostos bakhtinianos, a partir da associação que é feita entre o ensino da pontuação e os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores ao proferirem seus discursos. Essa segunda atividade está contextualizada, relacionando-se com a piada da atividade anterior, que por sua vez, também surge atrelada aos gêneros discursivos trabalhados na unidade, que são os gêneros do narrar de tradição oral. Todo o trabalho, nessa obra, envolvendo a análise e reflexão linguística, está a serviço da leitura e produção de textos com destinatários reais (no caso desse

capítulo, a produção de um conto, cuja socialização deve acontecer numa roda de “causos” em sala de aula).

A crítica que temos ao tratamento dado à pontuação, no livro, é a falta de abordagem inicial da pontuação como um sistema da escrita, responsável, também, pela organização e apresentação do texto escrito, fazendo o aluno perceber a sua importância como operadora sintática/segmentadora.

No decorrer dos capítulos, a pontuação até aparece nessa perspectiva, como podemos observar na atividade seguinte, do capítulo 4, que aborda as formas de representar os discursos direto e o discurso indireto:

- 1- Compare os exemplos I e II:
- I. A menina me disse que os doces não eram dela.
- II. A menina me disse:
 - Os doces não são meus.
- a) Que diferença se pode observar entre esses dois exemplos?
- b) Para que serve o travessão no exemplo II?

(BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 107 – capítulo 4).

Nessa atividade o aspecto organizacional da pontuação é trabalhado atrelado às formas de representação dos discursos, possibilitando a percepção de que há uma forma de organização do texto nesse contexto. Essa abordagem poderia ser complementada esclarecendo-se que há os sinais de conduta de diálogo (travessão de diálogo, dois-pontos, reticências...), que são usados na formalização do diálogo nos processos interacionais presentes nos textos escritos.

Portanto, no decorrer dessa breve análise do manual do professor de Língua Portuguesa do 6º ano, usado no ano anterior à aplicação da proposta de intervenção pedagógica, observamos que a obra, tanto do ponto de vista discursivo, quanto na concretização da proposta no livro do aluno, observa, satisfatoriamente, os pressupostos teóricos e metodológicos elencados no encarte. Os problemas detectados com relação ao ensino e aprendizado da pontuação estão relacionados com a não contemplação desta como sistema pertencente à escrita. Um tratamento nessa perspectiva, certamente, complementaria o ensino da pontuação, facilitando a apropriação desse mecanismo tão importante do texto escrito. Vejamos, logo abaixo, mais detalhadamente, uma proposta que consideramos adequada ao ensino e aprendizado da pontuação.

3.3.2 Novas perspectivas para o ensino e aprendizado da pontuação

O ensino da pontuação tem se apresentado como uma tarefa difícil. Muitos professores se apegam a explicações imprecisas e muitas vezes equivocadas. De acordo com Dahlet (2002), apesar dos manuais de gramática se proporem a oferecer modelos normativos para se escrever bem, no tocante ao ensino da pontuação, eles não ajudam muito. Como esclarece a pesquisadora, não se trata de colocar em xeque a validade e importância desses manuais, pois eles continuam sendo um instrumento de referência no *habitus* escolar. No entanto, mesmo adotando o espírito das gramáticas, é possível reorientar e reorganizar o tratamento dado à pontuação.

De início, essa autora defende a necessidade de se afastar do fonografismo excessivo, presente nas gramáticas, tratando a pontuação em sua verdadeira área de atuação – a escrita – levando-a a aparecer como um sistema. Ela propõe que se use, por exemplo, a definição global da pontuação como um “conjunto de sinais visuais de organização e de apresentação da escrita que acompanha o texto escrito” (CATACH, 1980, p. 21), colocando toda a ênfase, em primeiro lugar, na noção de construção, remetendo à ideia de regulação sintático-semântica e, em segundo lugar, na noção de apresentação, ressaltando a percepção de que a escrita tem uma forma que produz sentido. Os PCN também caminham nessa direção ao afirmar:

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim os efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido. (BRASIL, 2000, p. 88).

Outro aspecto importante é a distinção dos três níveis afetados pela pontuação: pontuação de palavra, que remete à ortografia – maiúscula, ponto abreviativo, parênteses¹²; pontuação de frase (nível intrafrástico e frástico – vírgula, ponto-e-vírgula, ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos, aspas, reticências, travessão, parênteses) – e pontuação de texto (nível interfrástico – alínea).

Diferentemente do tratamento gramatical tradicional, que opta por apresentar os sinais de pontuação mediante uma mera nomenclatura, Dahlet (2002, 2006) propõe relacioná-los as suas respectivas funções, oferecendo, assim, uma visão estruturante e arrazoada da pontuação, pois a exemplificação não substitui a explicitação das especificidades da escrita, por mais simples que seja.

¹² Em construções como: (in)fiel, (e)leitores, amigo(a).

Como vimos os sinais de segmentação (alínea, ponto, assim como seus variantes: ponto de exclamação e interrogação, ponto-e-vírgula e vírgula) segmentam a escrita, delimitando os sintagmas, separando-os, reagrupando-os, hierarquizando-os. A ordem de aparecimento desses sinais não é aleatória: ela remete a sua força segmentadora. Ao adotar essa metodologia, sustentada numa teoria da escrita, foca-se nas operações sintáticas, demonstrando as condições de utilização do sinal. Por exemplo, os elementos sintaticamente equivalentes são separados pela vírgula, que é o sinal responsável por estabelecer essa equivalência. Então, nas ocorrências desse sinal, essa é a lógica operatória.

Já os sinais enunciativos indicam não só todas as formas de citação, como todo tipo de interação, compreendendo as aspas, o travessão de diálogo, o travessão duplo, os dois-pontos, os parênteses, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, entre outros. Segundo Dahlet (2002), é indispensável, no estudo desses sinais, distinguir o cotexto em que eles ocorrem, pois conforme operem, em cotexto monologal ou dialogal, desempenham funções diferentes.

Aliado a isso, é importante: distinguir as representações formais do diálogo (nas marcas do discurso citado), esclarecendo que elas são resultantes de convenções elaboradas, progressivamente, a partir do século XVI pelos editores, como o travessão do diálogo, as aspas; esclarecer que os sinais de modalidade enunciativa/interativa – ponto de exclamação, ponto de interrogação e reticências – procuram agir sobre o destinatário, revelando a postura enunciativa do escritor. Essa abordagem evitaria, por exemplo, a enumeração inoperante de estados de alma que se imagina ser do enunciador (surpresa, admiração, espanto, medo), deduzidos a partir do uso do ponto de exclamação, realçando, desse modo, as estratégias de ação sobre o destinatário, que o escritor não tem diante de si (DAHLET, 2002).

São muitos os fatores que interferem nas decisões sobre como pontuar um texto. Algumas podem ser tomadas em função da análise das relações entre as partes do texto – análise sintática –, outras em função dos efeitos de sentido que se pretende provocar e, até, do ritmo de leitura que se pretende atribuir ao texto. Assim, o domínio das restrições – aspecto submetido à adequação normativa, cujo sinal mais afetado é a vírgula –, a capacidade de estabelecer relações lógicas dentro do texto e a intenção do escritor definem a forma de pontuar o texto. Metacognitivamente, de acordo com Kleiman (1997, p. 45):

A reflexão em torno da compreensão de textos não pode deixar de passar por uma reflexão sobre o componente textual desse processo. A materialização de uma intenção do autor se dá através de elementos tanto linguísticos como gráficos, cabendo ao leitor a recuperação dessa intenção através do formal.

Mais uma vez notamos a necessidade de não vincularmos a pontuação à simples expressão oral, pois, de fato, não é apenas a isso que a pontuação se refere: relação formal entre o que se escreve e o que se fala. Os elementos linguísticos precisam ser trabalhados adequadamente, dando-se relevo aos elementos discursivos ou entonacionais e aos elementos formais que remetem ao estilo. Conforme Bakhtin (2011), tema, construção composicional e estilo não se separam.

O tratamento inicial a ser dado à conceituação da pontuação, quando do estudo do tema em sala de aula, é determinante para o desenvolvimento posterior de atividades mais consistentes e exitosas no processo de aquisição desse sistema tão importante da escrita, mesmo que tais atividades apresentem caráter normativo. Como defende Dahlet (2002), submeter previamente a pontuação a uma dependência estreita do oral leva, quase que inevitavelmente, a dificuldades, a representações aproximativas, assim como a metodologias confusas.

Apresentar os sinais de pontuação à luz das condições funcionais que os presidem pode trazer um benefício metodológico importantíssimo no processo de ensino e aprendizado da pontuação, ajudando o aluno a dotar-se tanto de conhecimentos factuais, como de conhecimentos procedimentais, indispensáveis para o domínio eficiente da escrita, cuja importância no mundo letrado em que vivemos dispensa comprovação.

4 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção, tratamos do contexto de produção e da proposta de intervenção pedagógica. Inicialmente, falamos sobre a unidade escolar e os sujeitos da pesquisa. Na segunda subseção, apresentamos a atividade diagnóstica que foi realizada com o público alvo da pesquisa. Na terceira, analisamos as atividades diagnósticas, discutindo e verificando os usos dos sinais de pontuação nos textos dos alunos. Por fim, apresentamos a estrutura da proposta de intervenção pedagógica: objetivos de ensino, conteúdos trabalhados e metodologia adotada.

4.1 A UNIDADE ESCOLAR E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A instituição de ensino em que foi aplicada a proposta de intervenção pedagógica está situada na cidade de Xique-Xique, Bahia, e assiste, em média, a 500 alunos do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, no período diurno. Conta com uma estrutura física composta por um único prédio com amplo espaço e boas condições de funcionamento. Possui 09 salas de aula, 01 sala de áudio e vídeo, 01 biblioteca, que dispõe de um acervo pequeno, 04 salas destinadas à administração (direção, vice-direção, coordenação e secretaria), além de 03 almoxarifados, 01 sala para professores, 05 banheiros, 02 de uso de professores e funcionários, 02 de uso dos alunos e 01 de uso dos auxiliares operacionais, 01 cantina e um pátio amplo. Há ainda uma quadra poliesportiva, localizada aos fundos do colégio.

Com relação aos recursos visuais e audiovisuais, a instituição conta com 02 aparelhos de TV, 01 aparelho de DVD, 01 data show com tela de projeção, 02 notebooks, 02 caixas de som amplificadas, 02 tablets, 02 câmeras fotográficas digitais, 02 microfones com fio, 02 microfones sem fio e 02 microsystems. Estes recursos estão à disposição dos professores e são utilizados de acordo com suas necessidades. O colégio possui ainda 05 impressoras, sendo 02 delas multifuncionais e 05 computadores que estão distribuídos entre as salas da administração.

A unidade escolar conta com um quadro efetivo composto por 24 professores, todos graduados, e muitos especialistas em sua área de atuação. Quanto aos alunos, a maioria são oriundos, principalmente, dos bairros circunvizinhos à instituição, da zona periférica da cidade, bem como da zona rural, e são pertencentes às classes de baixa renda familiar. A situação de carência de rendimentos de grande parte das famílias é atenuada devido a inserção no Programa Social Bolsa Família, do governo federal.

A estrutura familiar dos alunos é bem diversificada, e, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição:

A maioria mora com os avôs, irmãos, tios e agregados, alguns vivem apenas com a mãe e irmãos e uma minoria é constituída pelo pai, mãe e irmãos. Estes por sua vez, não frequentaram a escola ou possuem apenas o ensino fundamental incompleto, o que deixa claro a carência ligada à educação e ao tipo de acesso e trato à informação que ela gera. (PPP, 2015, p. 09).

Mesmo com toda dificuldade econômica, observamos que uma boa parte dos alunos tem acesso a bens de consumo, com destaque para o celular. A maioria dos alunos que moram na sede da cidade fazem o trajeto residência/escola a pé. Uma boa parte vêm da zona rural e acordam muito cedo para pegar o transporte até a escola. Desses, alguns fazem o trajeto de barco ou canoa, já que a cidade está às margens do Rio São Francisco. Não é raro vermos alunos cansados, com fome, com sono, por causa das dificuldades enfrentadas para chegar à escola.

Todo esse contexto social e familiar contribui para que muitos alunos apresentem um nível de aprendizagem aquém do desejável. O número de alunos que não se apropriou adequadamente do sistema de leitura e escrita, ou que ainda não se apropriaram desse sistema, ainda é elevado, levando o colégio a traçar metas e planos de ação para amenizar essa problemática. Vejamos as metas traçadas:

- Assegurar os 200 dias letivos;
- Reduzir a infrequência e a defasagem de aprendizagem dos alunos;
- Elevar a participação da família na escola;
- Estimular o hábito pela leitura;
- Desenvolver projetos voltados para aquisição e aprimoramento da leitura e da escrita;
- Divulgar à comunidade os projetos desenvolvidos e resultados positivos alcançados pela unidade escolar;
- Promover palestras com profissionais de saúde voltadas para a prevenção e apoio aos eventuais dependentes químicos. (PPP, 2015, p. 14).

A instituição apresenta em seu PPP a missão de “oferecer uma educação de qualidade pautada nos valores éticos, morais, políticos e sociais e culturais, formando assim cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, capazes de interagir e transformar a realidade” (PPP, 2015, p. 12), destacando a importância do trabalho em equipe, do respeito para com os alunos, pais e comunidade escolar. Além disso, defende um ensino pautado em desafios e buscas, acreditando que a aprendizagem se torna mais significativa quando não está dissociada do mundo, da vida, dos interesses e necessidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, o objetivo geral do colégio é:

Oferecer um ambiente favorável que proporcione ao educando conhecimentos para o desenvolvimento nos aspectos emocional, intelectual e social, contribuindo para que a interação e convivência na sociedade sejam produtivas e marcadas por valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito. (PPP, 2015, p.12).

Percebemos que o colégio acolhe uma clientela, em sua maioria, carente social e economicamente. Assim, é importante que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizado fiquem atentos as demandas dos alunos, entendendo suas dificuldades e limitações, buscando meios de facilitar a descoberta e a consolidação do conhecimento.

4.2 APLICAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

No dia 28 de setembro de 2016, num colégio municipal de Xique-Xique, Bahia, numa turma de 6º ano, do turno matutino, aplicamos uma atividade diagnóstica, com o objetivo de verificar como os alunos estavam usando os sinais de pontuação. Não trabalhávamos em turmas do 6º ano, nesse período, e, por isso, a atividade foi aplicada numa turma de outra professora de língua portuguesa, em duas horas-aulas.

Nas duas primeiras aulas, contando com 28 alunos na sala, dos 32 matriculados na turma, depois de uma breve apresentação e explicação do porquê da realização da atividade, iniciamos a sequência didática que foi dividida em três momentos:

1º: Motivação – Analisando a imagem. Esse primeiro momento teve como objetivo aguçar a curiosidade e despertar o interesse dos alunos para que eles se envolvessem na aula. Foi um momento muito produtivo, no qual os alunos tiveram a oportunidade de expor suas opiniões sobre a imagem. As discussões contribuíram para que eles compreendessem com mais facilidade o texto trabalhado.

2º: Contação oral (sem ler) de história – Fábula “O avaro”. Já esse segundo momento teve como objetivo possibilitar a escrita dos textos – recontação da fábula – os quais serviram de base para analisar se os alunos estavam usando os sinais de pontuação e como estavam usando. Os alunos ouviram atentamente a fábula.

3º: Recontação escrita de história – Fábula “O avaro”. No terceiro momento, o da escrita, os alunos recontaram a fábula. O objetivo dessa atividade foi o de registrar por escrito a história ouvida, prestando atenção na organização textual. Os textos produzidos pelos alunos constituíram o *corpus* da análise diagnóstica sobre o uso dos sinais de pontuação, a partir da qual foram desenvolvidas as atividades da proposta de intervenção pedagógica. Essa atividade

também foi realizada sem maiores problemas. Somente alguns alunos tiveram um pouco de dificuldade para se lembrar de algumas partes da história.

Segue abaixo a descrição das duas aulas – P indica fala da professora, A_n indica fala individual dos alunos e A_s fala coletiva dos alunos:

P: Vou projetar uma imagem aqui no quadro, observem com bastante atenção.

Figura 1 – Print do slide 1 da atividade diagnóstica



Fonte: <[http://mensagens.culturamix.com/blog/wp-content/gallery/frases-sobre-avareza-parte-2-4.jpg](http://mensagens.culturamix.com/blog/wp-content/gallery/frases-sobre-avareza-parte-2/frases-sobre-avareza-parte-2-4.jpg)>

P: O que a imagem mostra?

A1: Mostra dinheiro, uma algema e um braço... uma mão.

P: Certo! E como o dinheiro está?

A2: Está algemado ao braço de alguém.

A3: Está preso, professora!

P: Muito bem! E o que a imagem lembra?

A3: Lembra uma pessoa “mão de vaca”.

P: Olha o que a colega falou: “mão de vaca”! O que é uma pessoa “mão de vaca”?

A3: Uma pessoa que não gosta de gastar dinheiro, só de juntar.

A4: Professora, dinheiro não traz felicidade!

P: Hum... Vocês concordam com a colega, pessoal? Dinheiro não traz felicidade?

A_s: Sim!

A1: Dinheiro não é tudo, professora.

P: Mas o dinheiro é importante?

A5: Sim, porque compramos comida, roupa, remédio...

A6: E batom, professora!

P: É meninas! Não podemos esquecer do batom!

As: Rsrtrs

P: Certo, pessoal, voltando à imagem aqui. O que acontece quando uma pessoa é muito apegada ao dinheiro?

A7: Ela é infeliz, professora.

P: Infeliz? Por quê?

A3: Porque ela vai sempre querer mais e mais dinheiro, vai ser gananciosa.

A8: Vai roubar, ser preso.

P: Muito bem, pessoal! Vocês se lembram de alguma história que fala de pessoas loucas por dinheiro, por riqueza?

A3: Professora, eu me lembro de uma que fala da galinha dos ovos de ouro. De um homem que mata a galinha pensando que tinha ouro dentro dela, só que ela era normal.

P: Ah, conheço. Alguém também conhece essa história.

A9: Sim, professora. Eu me lembro, da 4ª série.

P: Esse texto – o da “Galinha dos ovos de ouro” – é uma fábula. Vocês gostam de fábulas?

As: Sim!

P: Que fábulas vocês conhecem?

A3: “A cigarra e a formiga”, “A lebre e a tartaruga”.

A10: “O leão e o ratinho”.

P: Muito bem! Vocês se lembram quem é o autor dessas fábulas?

As: Não.

P: Esopo. Lembraram?

A10: Ah, professora, eu me lembro da história, do autor, não.

P: Tudo bem! Esopo é um dos principais compiladores de fábulas. E eu vou contar uma delas para vocês. Querem ouvir?

As: Sim.

P: Observem essa imagem. O que ela mostra?

Figura 2 – Print do slide 2 da atividade diagnóstica



Fonte: < http://sitededicas.ne10.uol.com.br/fabula_o_avarento.htm. >

A11: Dois homens.

P: O que mais? O que isso aqui? (Apontando para o buraco e para a pedra)

A12: Um buraco. Tem uma pedra também.

P: Isso! E esse nome vocês sabem o que significa? Já ouviram falar?

As: Não!

P: “Avarento” é o que vocês chamam de “mão de vaca”: pessoa muito apegada ao dinheiro. E eu vou contar a história do “Avarento”. Prestem bastante atenção. Certo? (Contação oral da fábula “O Avarento”)

O avarento

Um Avarento tinha enterrado seu pote de ouro num lugar secreto do seu jardim.

E todos os dias, antes de ir dormir, ele ia até aquele local, desenterrava o pote e contava cada moeda de ouro para ver se estava tudo lá.

Ocorre que, de tanto repetir aquelas viagens ao mesmo ponto, um Ladrão, que já o observava há bastante tempo, curioso para saber o que o Avarento estava escondendo, veio na calada da noite, e secretamente desenterrou o tesouro levando-o consigo.

Quando o Avarento descobriu sua grande perda, foi tomado de aflição e desespero.

E caindo em prantos, Ele gemia e chorava, enquanto puxava os poucos cabelos que ainda lhe restavam, maltratados pela absoluta falta de cuidados.

Alguém que passava pelo local, ao escutar seus lamentos, quis saber o que acontecera.

– Meu ouro! Todo meu ouro... – chorava inconsolável o avarento.

– Alguém o roubou de mim!

– Seu ouro? Ele estava nesse buraco? Por que você o colocou aí? Por que não o deixou num lugar seguro, como dentro de casa, onde poderia mais facilmente pegá-lo quando precisasse comprar alguma coisa?

– Comprar? – exclamou furioso o Avarento. Você não sabe o que diz... Ora, eu jamais usaria aquele ouro! Nunca pensei de gastar dele uma peça sequer!

Então, o estranho pegou uma grande pedra e jogou dentro do buraco vazio.

– Se é esse o caso – ele disse –, enterre então essa pedra. Ela terá o mesmo valor que tinha para você o tesouro que perdeu.

Moral da História: Uma coisa ou posse só tem valor quando dela fazemos uso.

Esopo

P: E aí gostaram da fábula do Avarento?

As: Sim.

P: Que bom! Vocês seriam capazes de recontá-la por escrito?

As: Sim.

P: Muito bem! Então vocês vão recontá-la. Primeiro escrevam no caderno, depois entregue uma folha para vocês passarem a limpo.

A13: Ah, professora, entrega logo a folha para gente escrever.

P: Não, Gente. Primeiro vocês escrevem no rascunho, depois na folha definitiva. Quando forem passar para a folha, prestem atenção na organização do texto, certo? Ou vão escrever de qualquer jeito?

A3: Tem que fazer os parágrafos, ver a pontuação, não é professora?

P: Isso mesmo, querida! Ouviram a colega?

A8: Ah, professora, eu não sei usar pontuação não.

P: Olha, gente, escrevam primeiro no caderno, depois passem para a folha que vou entregar. Façam do jeito que conseguirem. Pensem na história que ouviram e recontem-na. Ok? E se tiverem dúvida de como se escreve alguma palavra pode perguntar. (Seguindo as orientações da professora, os alunos escreveram a fábula primeiro no caderno, depois passaram para a folha entregue)

A14: Professora, porque a senhora não pega a aula de História também?

P: Oh, querida, já estamos concluindo a atividade e o professor precisa dar a aula dele.

A14: Por que a senhora não dá aula pra gente?

P: O ano que vem estarei com vocês. Vamos fazer um monte de atividades legais. Certo?

Concluimos a atividade agradecendo aos alunos pela colaboração. Agora, vamos à análise dos textos produzidos pelos alunos.

4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS PRODUZIDOS NA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Abaixo, segue análise de alguns textos dos alunos, com base nas duas categorias propostas por Dahlet (2006) – sinais de sequencialização e sinais de enunciação. Obviamente, nessa análise, não abordamos alguns dos sinais de pontuação, por não terem sido usados pelos alunos. De um modo geral, a maioria dos alunos ainda não se apropriaram, adequadamente, dos sinais de pontuação. A situação é preocupante para uma turma de 6º ano, que já tem um longo percurso escolar.

A estratégia de se optar pela recontação de história se justifica pelo fato de considerarmos “mais fácil” para o aluno organizar suas ideias a partir da história ouvida, recontando-a. Caso contrário, precisaríamos de mais tempo para desenvolver atividades de produção propriamente ditas – ou seja, textos de “autoria” dos alunos. Teríamos que trabalhar as características do gênero, estrutura, contexto de produção, entre muitos outros fatores. Como vimos anteriormente, a escrita não é uma representação do oral, mas nada impede que um texto oral sirva de base para a mesma.

4.3.1 Sinais de sequencialização

4.3.1.1 A alínea

Não há um consenso quanto a consideração da alínea como sinal de pontuação. Há gramáticos que consideram a alínea um sinal de pontuação, outros que consideram o parágrafo em detrimento da alínea, e ainda há, os que consideram esses sinais equivalentes. Dahlet (2006, p. 97), assim como Bechara (2015), defende que a alínea é um sinal de pontuação.

A alínea se constitui pela entrada da margem na primeira linha do corpo do texto: em relação com a margem de referência, a do texto pleno, há um acréscimo de alguns espaços. Se na escrita manual, o espaço quase inevitavelmente varia não somente de um para outro texto, mas também dentro de um mesmo texto, não é o caso para textos impressos, para os quais o recurso técnico da justificação fixa de vez o número de espaços. Estes podem variar de uma editora para outra.

Esse também é o posicionamento defendido por nós, nesta dissertação. No entanto, não há como falar de alínea sem falar em parágrafo. Esse sinal começou a substituir o sinal de parágrafo a partir do século XV, simultaneamente à inserção dos brancos no texto, generalizando-se antes do final do século XVII. De acordo com Dahlet (2006), a alínea foi introduzida pela imprensa, o que não foi por acaso. Substituir algo cheio – o sinal de parágrafo /§/ – pelo vazio, o branco, fazia todo sentido. A autora considera essa troca a consagração da autossuficiência da escrita que passou a remeter a si mesma, estruturando seus conteúdos sem o auxílio de outro recurso que não fosse a própria materialidade da página, no caso, o branco. O parágrafo, atualmente, é assimilado à alínea, mas remete à parte cheia do texto, à medida que o uso do sinal de parágrafo /§/ foi especializado para os textos jurídicos. A alínea, portanto, marca o início de uma sequência paragrafada.

Resta saber, quais os critérios que levam à mudança de parágrafo. Tanto fatores extralinguísticos – contexto –, quanto fatores linguísticos – cotexto – interferem nessa dinâmica. O padrão paragrafado que aparecem nos textos nem sempre é concebido pelo autor. Dahlet (2006) esclarece essa questão, afirmando que pode haver a presença de um “Transmissor” que recompõe a disposição dos parágrafos, editando o texto, de acordo com o perfil dos leitores. Isso acontece mais com textos midiáticos, como jornais e revistas. É dessa maneira que o contexto interfere na mudança de parágrafo.

Mas quais as razões que levam à paragrafação original? Antes de falar dessa questão, cabe esclarecer que a paragrafação, original ou não, isto é, feita pelo autor ou pelo editor, baseia-se em fatores que garantam uma coerência que permita ao leitor compreender o texto.

Quanto ao cotexto, na perspectiva da paragrafação original, o parágrafo em qualquer tipo de texto, “não corresponde a nenhum modelo pré-estabelecido e apresenta unidades textuais extremamente variadas quanto à extensão e conteúdo” (DAHLET, 2006, p.106). No entanto, há algumas tentativas de se procurar identificar, no cotexto, os procedimentos de paragrafação. Mitterand, questionando-se sobre o regime que assinala a mudança de alínea, estabelece uma tipologia tipográfica, distinguindo sete tipos de parágrafos:

- parágrafos temáticos: de que está se falando? A alínea coincidirá, então, com o fecho do tema, mediante a troca do tema ou a passagem para uma outra unidade de conteúdo [...]
- parágrafos predicativos: o que se diz a respeito do tema que foi introduzido num dos parágrafos anteriores?
- parágrafos genéricos: a alínea coincide, nesse caso, com a mudança de tipo de enunciado (passagem da narrativa ao descritivo, do retrato à ação, da narrativa ao diálogo, da descrição ou da narrativa ao comentário, etc. [...])
- parágrafos semionarrativos: cada um é consagrado a uma fase da ação, às condutas sucessivas de uma actante, etc.

- parágrafos semio-argumentativos: a alínea indica a passagem de uma seção do discurso a outra (por exemplo, passagem exórdio ^[13] à narração dos fatos, passagem de um argumento a outro, etc.)
- parágrafos enunciativos: a passagem de parágrafo corresponde a uma passagem no nível do ato de fala, da postura enunciativa (do ato de constatação ao ato de verificação, ou ao ato de promessa, e assim por diante).
- parágrafos de réplica: no diálogo, o novo parágrafo indica a passagem de um locutor a outro. [...] (MITTERAND, 1985, p.88-90 apud DAHLET, 2006, p. 107).

O que percebemos é que, qualquer que seja o tipo de parágrafo, eles têm em comum o fato de marcarem uma mudança. Outro fator pode ser deduzido: a divisão paragrafíca também tem uma relação com a tipologia textual. Em textos romanescos, assim como nas fábulas, por exemplo, geralmente, vai haver uma constante recorrência de parágrafos semionarrativos e de réplica.

No caso da fábula recontada pelos alunos, poucos usaram a alínea no início dos parágrafos, ou melhor, poucos dividiram o texto em parágrafos. Antes de partirmos para as análises das redações dos alunos, esclarecemos que, para facilitar a leitura e a compreensão, reproduzimos os textos – ou partes deles – sem os equívocos ortográficos ou gramaticais, focalizando apenas no uso dos sinais de pontuação, podendo o leitor conferir os originais, que seguem em anexo. Vejamos alguns exemplos no tocante ao uso da alínea.

[1]

Era um homem muito avaro ele havia vendido todos os seus bens e transformou todos esses bens em moedas de ouro colocou dentro de um pote e enterrou as moedas em uma floresta perto de sua casa e todos os dias ele ia contar as suas moedas e um dia um homem viu o avaro passando e o seguiu até onde estava o pote o avaro terminou de contar as moedas e saiu e o ladrão roubou o pote no outro dia o avaro até lá e viu o buraco aberto e começou a gritar meu ouro meu ouro e um outro diz o que aconteceu porque você não guardou o ouro em sua casa que era mais seguro para você gastar na hora que quisesse e o homem respondeu eu nunca iria gastar o meu ouro.

Texto 01 – ANEXO A

¹³ Exórdio: princípio do discurso.

[2]

O avaro

todo dia o avaro ia ver seu tesouro e todo dia ele ia e desenterrava as moedas de ouro ele tinha prazer de ir lá e um dia ele foi na floresta ver o tesouro e um ladrão o seguiu e percebeu o tesouro e quando o avaro foi embora ele cavou e roubou todo o tesouro e fugiu com todo o tesouro e quando foi no outro dia o avaro foi para a floresta e ele percebeu que a pedra do outro lado e ele ficou desesperado e ele estava muito triste e um homem viu ele triste e perguntou o que se passava e ele triste disse roubaram todo o meu ouro e ele perguntou o que este ouro estava fazendo aí você não ia gastar esse ouro eu nunca ía gastar meu ouro disse o avaro então pegue a pedra e bote dentro do buraco.

Texto 07 – ANEXO A

[3]

O avaro

Havia um homem que era muito avaro. Que não queria gastar o dinheiro porque ele era tão mão de vaca que vendeu os seus bens e enterrou o dinheiro e depois ele ia contar e depois enterrava o dinheiro de volta quando foi no outro dia um ladrão viu ele enterrando o dinheiro aí o ladrão foi lá no buraco e roubou o dinheiro aí o dono deu fé que o buraco estava um pouco aberto aí ele chorou tanto que um homem viu ele chorando e foi lá e perguntou por que você está chorando porque roubaram meu dinheiro todo e por que você guardava na sua casa porque era bom enterrar no buraco que ninguém não via mas o ladrão viu o dinheiro e foi lá e pegou. O dinheiro no buraco e o avaro ficou chorando e esperneando pelo chão.

Texto 11 – ANEXO A

[4]

O avaro

Certa vez, um homem avaro, mão de vaca, tinha um amor por dinheiro. O avaro vendeu todos os seus bens e transformou em ouro. Tinha uma floresta perto de sua casa, lá ele enterrou todo o seu ouro em um buraco com uma pedra grande em cima. O avaro tinha um prazer de, de todos os dias desenterrar o ouro contar as moedas e enterrar novamente. Um dia um rapaz ficava observando a ação permanente do avaro todos os dias. Certo dia o rapaz esperou o avaro sair e roubou todo o seu ouro. No dia seguinte, o avaro foi fazer sua ação e quando chegou o buraco aberto sem o seu ouro, ele começou a se desesperar, chorou, esperneou, gritou e tudo mais.

Um velho ia passando e viu seu desespero e perguntou:

– O que aconteceu?

– Roubaram todo o meu avaro, disse o avaro.

– Por que não guardou o seu ouro em sua casa? perguntou o velho.

– Eu gastar o meu ouro, nunca jamais, disse o avaro.

– Então se você não ia gastar, coloca a pedra aí novamente e não vai fazer diferença nenhuma.

Mora: Não adianta ter algo que não vamos usar.

Texto 03 – ANEXO A

[05]

O avaro

Havia um homem que ele era muito mão de vaca ele colocou dentro de um pote e enterrou numa floresta.

todo dia ele ia contar o dinheiro.

No outro dia ele foi contar novamente o dinheiro e o ladrão foi seguindo ele então o ladrão foi aonde ele escondeu o dinheiro então o ladrão esperou ele ela sair para roubar o dinheiro.

No outro dia o homem foi contar o dinheiro e não viu o dinheiro dentro do buraco e ficou desesperado chorando rancando os cabelos um homem viu ele chorando e perguntou por que você está chorando ele disse roubaram o meu ouro ele perguntou o que você ia fazer com o ouro ele disse nada ele respondeu não vai fazer diferença coloque a pedra dentro do buraco.

Texto 08 – ANEXO A

Como podemos perceber, nos exemplos [1], [2] e [3], os alunos não usaram a alínea para demarcar os parágrafos. Os textos foram escritos em um único bloco, apesar de em [1], haver o emprego da alínea no início do texto. Percebemos que os alunos apresentam dificuldade em organizar os textos em parágrafos. Na turma em questão, dos 28 textos produzidos, apenas quatro apresentaram o uso da alínea demarcando o parágrafo.

No exemplo [4], há a demarcação dos parágrafos de réplica, enquanto os parágrafos semionarrativos aparecem em um único bloco, apesar da presença de expressões que normalmente aparecem em início de parágrafo, como “Um dia”, “No dia seguinte”, pois essas expressões, geralmente, marcam uma nova fase da ação. Já no exemplo [5], o aluno faz uso da alínea para demarcar os parágrafos semionarrativos, na primeira parte do texto, enquanto que os parágrafos enunciativos aparecem em um único bloco, não havendo a separação das falas do narrador das dos personagens.

Podemos concluir, então, que muitos alunos dessa turma, não conseguem estruturar seus textos por meio do uso da alínea, e, por consequência, da paragrafação. Essa problemática, infelizmente, é uma realidade, não só do Ensino Fundamental II, como também do Ensino Médio. Não são poucas as vezes que nós, professores de Língua Portuguesa, deparamo-nos com essa realidade. Talvez dizer aos alunos que os parágrafos são as partes do texto não ajude muito o aluno a compreender esse mecanismo de segmentação. Como mostram os estudos realizados por Dahlet (2002, 2006, 2007), o aluno precisa compreender o que está por traz da organização textual: a significação.

Nesse sentido, é importante a compreensão de que a maneira de organizar o texto pode dificultar ou facilitar o entendimento do texto. Mesmo que haja modelos que possam e devam ser analisados, a paragrafação de um texto não obedece a normas fixas, mas sim a exigência de coerência. Assim, a alienação reflete a maneira de organização do texto, de acordo com as intenções pretendidas pelo autor, em relação ao sentido atribuído a seu texto.

4.3.1.2 O ponto

Em relação ao ponto, a primeira discussão é justamente quanto a sua designação. A nomenclatura gramatical emprega além de ponto, ponto simples, ponto final e ponto parágrafo. Para Dahlet (2006, p. 123), “o ponto é um só, tanto do ponto de vista morfológico quanto da amplitude, já que o ponto não ultrapassa o limite da frase”.

O ponto nas gramáticas é tratado de diversas formas e com diferentes perspectivas. No entanto, conforme a autora:

Qualquer que seja a opção pela nomenclatura e pela amplitude da sequência, as gramáticas concordam na função do ponto: ele encerra, conclui, termina a frase, ou período.

Na verdade, o que está em jogo no que respeita ao ponto não é sua função, e sim as determinações que fazem com que é possível de pôr um ponto. Essa questão fica subjacente no discurso gramatical, seja através da observação segundo a qual é preciso o sentido ficar completo, seja quando se nota que a frase pode ser brevíssima, ou pelo contrário, muito extensa. (DAHLET, 2006, p. 125-126).

Vamos à análise de trechos dos textos dos alunos:

[6]

Era um homem muito avarento ele havia vendido todos os seus bens e transformou todos em moedas de ouro colocou dentro de um pote e enterrou as moedas em uma floresta perto de sua casa e todos os dias ele ia contar suas moedas

Trecho do texto 01 – ANEXO A

[07]

era um homem muito mão de vaca certo dia ele decidiu vende seus bens e trocar pelo ouro então ele trocou e foi a floresta Quando chegou lá ele cavou um buraco e botou todo o seu ouro

Trecho do texto 10 – ANEXO A

[08]

todo dia o avarento ia ver seu tesouro e todo dia ele ia e desenterrava as moedas de ouro ele tinha prazer de ir lar e um dia ele foi na floresta e ele ia ver o tesouro

Trecho do texto 07 – ANEXO A

[9]

Havia um homem que ele era muito mão de vaca ele colocou dentro de um pote e enterrava numa floresta.

Trecho do texto 08 – ANEXO A

[10]

Certa vez um homem avarento, mão de vaca, tinha um amor por dinheiro. O avarento vendeu todos os seus bens e transformou tudo em ouro. Tinha uma floresta perto de sua casa, lá ele enterrou todo o seu ouro em um buraco com uma pedra grande em cima. O avarento tinha um prazer, de todos os dias desenterrar o ouro contar as moedas e enterrar de novamente.

Trecho do texto 03 – ANEXO A

Nos trechos [6], [7] e [8], percebemos que os alunos não usaram os pontos para segmentar as frases. Pelas construções feitas, e lendo com atenção, podemos perceber as frases, no entanto, não usaram os pontos, muito menos as iniciais maiúsculas, para demarcá-las. O que esses alunos demonstram é que vão escrevendo sem se preocupar com a organização do texto. No trecho [8], o aluno usa o “i” (ver texto em anexo) – o que seria equivalente a conjunção “e” – onde deveria usar o ponto. Essa atitude é bem comum por parte de alunos que não se apropriaram ainda do sistema de pontuação, especialmente em relação ao ponto.

Já nos trechos [9] e [10], há uma melhor estruturação, justamente pelo uso do ponto, apesar de o trecho [9] ainda apresentar problemas quanto a isso: na verdade são duas frases e deveria haver dois pontos ao invés de um. Já no trecho [10], podemos perceber que o aluno fez uso do ponto, segmentando o enunciado em unidades – frases – estabelecendo relações de sentido entre elas. São unidades distintas que se complementam. Infelizmente, essa não é a realidade da maioria dos alunos da turma.

4.3.1.3 A vírgula

Dos sinais de sequência, de acordo com Dahlet (2006), a vírgula é a mais complexa. A autora enumera as razões disso:

- i. é o único sinal que funciona tanto no esquema duplo (/ , , /) quanto no esquema simples (/ , /);
- ii. é o único sinal que, independentemente da dimensão enunciativa, é capaz de atuar simultaneamente em duas amplitudes, intercláusulas e intracláusulas;
- iii. decorre disso que a / , / é o sinal sintático por excelência: o mais construtor de sintaxe, o mais apto para fornecer, carregar e distribuir as categorias funcionais, tanto na sucessão quanto na hierarquização (dupla vírgula). (DAHLET, 2006, p. 143).

Como exemplo do emprego da vírgula no esquema duplo (/, ./), temos enunciados do tipo: *A minha mãe, que é uma pessoa muito sábia, pode te aconselhar sobre a questão.* Já no esquema simples (/, /) temos enunciados como: *Todos os dias, visito a minha mãe.* Quanto as normas, o tratamento dado à vírgula, na tradição gramatical, é bem variado e há uma gama de possibilidades de usos e escolhas a depender da gramática que consultemos. Assim, o escritor enfrenta uma série de orientações e prescrições que muitas vezes confundem, especialmente quanto ao uso da vírgula ou outro sinal de pontuação – o ponto-e-vírgula, por exemplo.

Dos 28 textos da turma, houve a ocorrência da vírgula em 6 deles. Vejamos alguns trechos:

[11]

– Então se você não ia gastar, coloque a pedra aí novamente e não vai fazer diferença nenhuma.

Trecho do texto 03 – ANEXO A

[12]

E o ladrão foi lá e pegou dinheiro do avaro e no outro dia o avaro foi lá contar o dinheiro e quando ele chegou lá no buraco ele viu que seu dinheiro não estava mais lá ele gritou, ele chorou, ele arrancou o seu cabelo e ele se apavorou e um homem passou e foi lá ver o que aconteceu e quando chegou lá ele perguntou

Trecho do texto 08 – ANEXO A

No trecho [11], a vírgula foi usada para segmentar as duas primeiras orações e, no [12], para separar as ações do personagem. Nesse trecho, podemos perceber, muito bem, os efeitos de sentido que os sinais de pontuação atribuem ao texto: se ao invés de escrever “... ele gritou, ele chorou, ele arrancou o seu cabelo...” o aluno tivesse escrito ... “Ele gritou. Ele chorou. Ele arrancou o cabelo...” mostraria que o personagem estava mais calmo, apesar de as palavras apontarem para o seu desespero. Seria um desespero mais controlado. Concordando com Sampaio,

[...] se, por um lado, a vírgula pode ser considerada uma pausa para marcar a necessidade fisiológica de respirar e/ou marcar uma inflexão de voz no momento da leitura, como defendem alguns gramáticos, a vírgula pode, também, do ponto de vista semântico-enunciativo, funcionar como um recurso por meio do qual o sujeito escrevente assinala no seu enunciado aquilo que quer destacar, dar ênfase, suscitando um determinado sentido para o que se está enunciando. (SAMPAIO, 2015, p. 135).

O emprego da vírgula, no trecho [13], demonstra que o aluno se confunde na escolha do sinal de segmentação mais adequado para finalizar a frase, usando a vírgula onde deveria aparecer um ponto. Podemos observar que, ora ele usa a vírgula, ora usa o ponto, o que mostra que ele já tem a noção de que a frase se encerra com um sinal de pontuação:

[13]

Em um lugar havia um homem que era muito avarento, Ele vendeu todos os bens por ouro, Ele guardou em um baú, e enterrou na floresta perto de uma casa, todo dia ele ia lá na floresta e contava o ouro. enterrava e ia embora. Em um certo dia dois ladrões viram ele contando o dinheiro, Esperou ele sair para ir buscar o ouro pegaram o ouro e saíram.

Trecho do texto 04 – ANEXO A

Já no trecho [14], podemos verificar uma atitude comum dos alunos quanto a pontuação. Eles têm consciência de que o texto é constituído de letras e sinais de pontuação, mas como não sabem usá-los, fazem tentativas, acertando, às vezes, a segmentação. A colocação dos sinais no lugar errado prejudica o entendimento do texto ou provoca ambiguidades. O trecho em questão foi escrito por um aluno que tem sérios problemas de escrita, o que agrava o problema (ver texto 14, em anexo). Observemos como ele usou a vírgula:

[14]

Aí ele chorou muito rasgou o cabelo ia um homem ia passando, e perguntou, o que está acontecendo um ladrão roubou um meu dinheiro. mas você enterrou, aí por que você enterrou aí, porque você não guardou na sua casa ia ele falou porque jamais colocava aqui

Trecho do texto 14 – ANEXO A

Se não conhecêssemos a história e se nos baseássemos apenas no texto escrito do aluno, diríamos que o texto não tem sentido, desqualificando-o. Quantas vezes deixamos de valorizar a escrita do aluno por questões ortográficas, estruturas mal construídas, falta do uso de sinais de pontuação? Certamente, precisamos repensar algumas de nossas atitudes em sala de aula. Precisamos ter em mente, sempre, que os alunos estão em processo de aprendizagem e que, independente da série, precisam de um olhar especial, principalmente aqueles que apresentam mais dificuldades. Agora vamos às análises dos sinais de enunciação.

4.3.2 Sinais de enunciação

Como a fábula contada para os alunos apresenta um diálogo entre os personagens, muitos alunos, na recontação escrita, narraram esse diálogo. A maioria não usou os sinais enunciativos para representar os diálogos. Mas, como já era de se esperar, os sinais de pontuação enunciativos em cotexto dialogal apareceram mais do que em cotexto monologal.

Os sinais de *exclamação*, *interrogação* e as *reticências* são sinais interativos por excelência. Em cotexto monologal, a interação é entre o escritor e o leitor, ao passo que em cotexto dialogal quem participa do diálogo é quem interage, sendo o leitor um terceiro excluído, uma testemunha. Já os *dois-pontos* e o *travessão*, em cotexto dialogal, são importantes recursos na formalização do diálogo. É importante esclarecer que os sinais de pontuação, em cotexto dialogal, de um modo geral, não deixam de cumprir as funções que cumprem em cotexto monologal.

Baseados nos estudos de Dahlet (2006), analisamos alguns casos:

4.3.2.1 O ponto de exclamação

Além de sua função interativa, esse sinal figura entre os sinais de conduta de diálogo, quando, nos diálogos, indica, conotativamente, a entonação. Mas, o que o ponto de exclamação acrescenta a um enunciado sintático e semanticamente completo? Dahlet (2006) afirma que esse sinal, em cotexto monologal, acrescenta ao predicado seu alto grau, densificando o conteúdo semântico para fins argumentativos. Por exemplo, o enunciado *Os alunos da periferia são sempre discriminados e desvalorizados!* caso fosse declarativo, estaria apenas transmitindo uma informação sem um maior envolvimento do enunciador, mas, com a presença da exclamação, ganha um carácter argumentativo, pois, além de transmitir a informação, densifica o conteúdo ao incorporar um alto grau às palavras “discriminados” e “desvalorizados”.

Já em cotexto dialogal, além dessa densificação, o ponto de exclamação marca sua função interdiscursiva ao colocar em co-presença pelo menos dois discursos. E, como já mencionado, ainda figura entre os sinais de conduta de diálogo, remetendo à entonação, na representação do diálogo. Na atividade diagnóstica, apenas um aluno fez uso do ponto de exclamação, na recontação. Vejamos:

[1]

– *“porque você não guardou o seu ouro em casa que era mais seguro, e você gastava o que quisesse, e aí o avarento falou”:*

– *“Eu gastar o meu ouro! Aí o homem falou”:*

Trecho do texto 04 – ANEXO A

Como podemos perceber, o aluno usou o ponto de exclamação para, além de indicar a entonação no diálogo representado, enfatizar a indignação do personagem diante do questionamento.

Em outros trechos dos textos, os alunos, apesar de representarem o diálogo dos personagens, não se apropriaram do sinal de exclamação quando seria necessário.

[2]

– *porque não guardou seu ouro na sua casa*

– *eu gastar o meu ouro Jamais disse o avarento*

Trecho do texto 02 – ANEXO A

[3]

– *Porque não guardou seu ouro em sus casa? Perguntou o velho*

– *Eu gastar o meu ouro, nunca jamais, disse o avarento.*

Trecho do texto 03 – ANEXO A

Tanto em [2] quanto em [3], os alunos não fizeram uso do sinal de exclamação para indicar a entonação no diálogo, nem para intensificar as ideias apresentadas. Apesar de, em [3], o aluno demonstrar um melhor domínio no uso dos sinais de pontuação, em relação ao ponto de exclamação, isso não acontece, pois usa vírgula onde deveria usá-lo.

4.3.2.2 O ponto de interrogação

Tradicionalmente, há uma distinção entre a interrogação, que é um pedido de informação, da denominada interrogação retórica, que nada pede (DAHLET, 2006). No contexto monologal, de fato, não há a solicitação de uma informação, uma vez que o autor interage com

o leitor sem que esse possa lhe responder a um questionamento. Ainda, de acordo com a autora, os enunciados interrogativos, nesse cotexto, podem encarregar-se de anunciar os diferentes conteúdos que o escritor pretende abordar em sua fala, ou seja, dá conta do tratamento da informação, inserindo-se numa estratégia argumentativa.

Já no cotexto dialogal, o ponto de interrogação, por ser interdiscursivo, normalmente, indica um pedido de informação. Integrando o *corpus* de sinais de conduta do diálogo, a interrogação também remete, conotativamente, à entonação, na representação do diálogo. Houve apenas duas ocorrências do ponto de interrogação nos textos dos alunos. Observemos os trechos abaixo:

[4]

- *O que aconteceu?*
- *Roubaram todo o meu ouro, disse o avaro*
- *Porque não guardou seu ouro em sua casa? Perguntou o velho*
- *Eu gastar o meu ouro, nunca jamais, disse o avaro.*

Trecho do texto 03 – ANEXO A

[5]

- Um velho que ia passando por ali ouviu seu desespero, o velho então perguntou*
- *O que aconteceu?*
 - *ele então fala roubaram o meu ouro.*
 - *porque não guardou seu ouro na sua casa*

Trecho do texto 02 – ANEXO A

Nesses trechos, os alunos usaram o ponto de interrogação para marcar as perguntas que um personagem direciona ao outro, no processo interativo do diálogo. No trecho [4], a intervenção do narrador aparece antes das falas dos personagens, enquanto no [5], aparece depois. Ainda no trecho [5], apesar de o aluno fazer duas perguntas, só finalizou a primeira frase com o ponto de interrogação. Isso mostra que ele, de certo modo, domina o uso desse sinal. Talvez, não o usou na segunda frase interrogativa por falta de atenção. Mas, outros alunos, na representação do diálogo, não usaram a interrogação em frases interrogativas, como podemos observar nos trechos abaixo:

[6]

– *O que foi meu bom homem*
ele perguntou
e o avaro respondeu
– *Roubaram o meu ouro*
Falou o avaro
O homem falou
– *mas porque você guardou ele aí se você podia gastar*
– *Eu gastar o meu ouro nunca*

Trecho do texto 05 – ANEXO A

[7]

um homem que ia passando por ali resolveu parar e perguntou o que está acontecendo e ele respondeu meu ouro roubaram o meu ouro e o outro homem respondeu porque você não guardou na sua casa que era, mais seguro e você gastava quando você quisesse eu jamais gasto meu ouro

Trecho do texto 06 – ANEXO A

No trecho [6], o aluno, além de não demarcar as frases interrogativas, usando o ponto de interrogação, também não usa os outros sinais de enunciação, com exceção do travessão de diálogo. O interessante é que esse aluno separa as falas dos personagens e do narrador, mostrando que ele já tem noção de que o texto deve seguir uma estruturação, no entanto, não usa os sinais. Pela organização geral do texto, podemos deduzir que, talvez, esse aluno tenha conhecimento desses sinais, e que por falta de atenção não os usou no texto.

Já o trecho [7] mostra uma situação totalmente diferente. O aluno vai escrevendo sem pensar na organização textual. Ele não usa o ponto de interrogação nas perguntas, nem separa as falas do narrador da dos personagens, “mostrando” desconhecimento dos recursos que usamos para estruturar o texto. Muitos alunos da turma agiram dessa forma.

4.3.2.3. Os dois-pontos

As gramáticas, geralmente, limitam-se a enumerar os contextos nos quais podemos utilizar os dois-pontos: enumeração, explicação, anunciar fala de personagem, entre outros.

Dahlet (2006) chama a atenção para o fato de que essa forma de abordagem não estabelece a função desse sinal. Atuando como um hierarquizador discursivo, a autora defende que a função dos dois-pontos é única e constante: separa o tema do rema. O tema corresponde ao dado, ou seja, àquilo que, no momento do ato comunicativo, já temos consciência, enquanto que o rema é o dado novo, introduzido a partir do tema. Os dois-pontos, assim, funcionam como um operador do “dinamismo comunicativo” (DAHLET, 2006, p.174). No enunciado *Eu só quero uma coisa: ser feliz*, por exemplo, a parte “eu só quero uma coisa” é o tema e “ser feliz” é o rema.

Em posição interfrásica, os dois-pontos são usados na formalização dos diálogos. Dos vinte e oito textos analisados, apenas em dois, os alunos usaram os dois-pontos na formalização dos diálogos, como podemos observar:

[8]

Um homem ia passando e viu aquele homem chorando e foi ver o que tinha acontecido, e o avarento falou roubaram o meu ouro e homem falou:
 – “ *porque você não guardou o seu ouro em casa que era mais seguro, e você gastava o que quisesse, e aí o avarento falou*”:
 – “ *Eu gastar o meu ouro! aí o homem falou*”:

Trecho do texto 04 – ANEXO A

[9]

Um velho ia passando e viu seu desespero e perguntou:
 – *O que aconteceu?*
 – *Roubaram todo o meu ouro, disse o avarento.*

Trecho do texto 03 – ANEXO A

Mesmo em cotexto dialogal, os dois-pontos foram usados para dividir o tema do rema. No caso, o tema constitui o anúncio das falas dos personagens, e o rema a fala posterior. É comum usarmos os chamados *verbos de elocução* para anunciar essas falas. Nos trechos em questão, os verbos de elocução são *falou* e *perguntou*.

Quanto ao uso dos dois-pontos, em cotexto monologal, houve também duas ocorrências:

[10]

Moral: Não adianta ter algo que não vamos usar.

Trecho do texto 03 – ANEXO A

[11]

Moral: Não adianta guardar se não vai usar.

Trecho do texto 18 – ANEXO A

Os dois-pontos também podem funcionar como um operador lógico entre o tema e o rema, distribuindo valores lógicos diversos: causa, consequência e paráfrase (DAHLET, 2006). Nos dois exemplos, os alunos usaram os dois-pontos entre o tema e o rema atribuindo um valor lógico de consequência ao enunciado, talvez seguindo um modelo, pois muitos conhecem a fábula.

4.3.2.4 O travessão de diálogo

Figurando também entre os sinais de conduta de diálogo, o travessão de diálogo, juntamente com as aspas, a constante translineação e as reticências de interrupção, constituem um dispositivo tipográfico de formalização do diálogo (DAHLET, 2006). Vamos à análise de alguns trechos extraídos dos textos dos alunos:

[12]

– *O que aconteceu?*
 – *Roubaram todo o meu ouro, disse o avaro*
 – *Por que não guardou o seu ouro em sua casa? perguntou o velho*
 – *Eu gastar o meu ouro, nunca jamais, disse o avaro.*

Trecho do texto 03 – ANEXO A

[13]

– *“ porque você não guardou o seu ouro em casa que era mais seguro, e você gastava o que quisesse, e aí o avaro falou”:*
 – *“ Eu gastar o meu ouro! aí o homem falou”:*

Trecho do texto 04 – ANEXO A

No exemplo [12], percebemos o uso adequado do travessão na formalização do diálogo. Houve pequenos deslizos quanto ao uso de outros sinais, como a falta do ponto de exclamação, mas nada demais. Já no trecho [13], há uma dupla demarcação na formalização do diálogo: o aluno usa o travessão e as aspas, estas incluindo também a fala do narrador em seu fechamento. Esse uso é redundante para o destaque da fala do personagem. Mas, segundo Dahlet (2006), alguns autores usam esse recurso.

Agora, observemos esses outros usos do travessão de diálogo:

[14]

– *O que aconteceu ?*
 – *ele então fala roubaram o meu ouro.*
 – *por que não guardou seu ouro na sua casa*
 – *eu gastar o meu ouro jamais disse o avaro*
 – *então se você não ia gastar coloque a pedra novamente e não vai fazer diferença nenhuma...*

Trecho do texto 02 – ANEXO A

[15]

– *O que foi meu bom homem*
ele perguntou
e o avaro respondeu
 – *Roubaram o meu ouro*
Falou o avaro
O homem falou
 – *mas porque você guardou ele aí se você podia gastar*
 – *Eu gastar o meu ouro nunca*

Trecho do texto 05- ANEXO A

No exemplo [14], o aluno usou o travessão de diálogo, mas ainda comete alguns equívocos, como no trecho: “ – ele então fala roubaram meu ouro”. Podemos observar que, ao usar o travessão de diálogo, o aluno mistura a fala do narrador à do personagem, enquanto que no exemplo [15], usa apenas o travessão para formalizar o diálogo, colocando cada fala, tanto de narrador como de personagens, em parágrafos separados. No entanto, quando o narrador

anuncia posteriormente as falas dos personagens, esse anúncio deveria ficar no mesmo parágrafo, separado por outro travessão ou, até mesmo, por vírgula – uso mais pertencente ao passado.

4.3.2.5 *As aspas*

As aspas, em cotexto monologal, são um sinal que apresenta caráter interpretativo, pois fornece, indica interpretações peculiares (DAHLET, 2006). Muitas vezes, por exemplo, ressalta-se uma palavra por meio das aspas por falta de algo melhor a dizer, cabendo ao leitor interpretar o seu uso. Em cotexto dialogal, as aspas são usadas em citações – no discurso direto e em citação de título –, como também na formalização do diálogo, constituindo, nesse caso, mais um sinal de conduta de diálogo. Voltemos a um exemplo já analisado no tópico anterior:

[16]

– “ *por que você não guardou o seu ouro em casa que era mais seguro, e você gastava o que quisesse, e aí o avarento falou*”:
 –“ *Eu gastar o meu ouro! aí o homem falou*”:

Trecho do texto 04 – ANEXO A

As aspas foram usadas para demarcar as falas dos personagens. Só que, como já vimos, além delas, também foram usados o travessão de diálogo. O aconselhável é que se use o travessão de diálogo quando houver réplicas no discurso direto. Caso contrário, o uso das aspas é mais apropriado (DAHLET, 2006).

Os alunos também empregaram as aspas em cotexto monologal, chamando a atenção para algumas palavras/trechos do texto:

[17]

Após ouvir a fábula “O avarento”, de Esopo, reconta-a por escrito, nas linhas abaixo.
“O avarento”

Trecho do texto 13 – ANEXO A

[18]

“Moral: Não adianta guardar se não vai gastar”.

Trecho do texto 18 – ANEXO A

Em [17], o aluno coloca entre aspas o título do texto. Talvez, isso tenha acontecido pelo fato de no enunciado da atividade aparecer uma citação de título. Ao ter visto o título entre aspas, o aluno o reproduziu. Já em [18], o aluno chama a atenção do leitor para a moral da fábula com o uso das aspas, usando aspas em excesso (ver ANEXO A).

4.3.2.6 As reticências

As funções mais comuns atribuídas às reticências estão relacionadas à suspensão, interrupção ou incompletude do pensamento, remetendo sempre à oralidade. Dahlet (2006) ressalta que, ao que tudo indica, os gramáticos ainda não perceberam a importância do lugar de ocorrência das reticências para a determinação de sua função.

No cotexto dialogal, as reticências sempre indicam algo a menos, à medida que, no cotexto monologal, indicam algo a mais. Esse algo a mais fica por conta do leitor, responsável por efetuar a completude do sentido.

Quanto à posição em que as reticências aparecem no enunciado, em cotexto monologal, Dahlet (2006, p. 205) esclarece que no início do enunciado “respondem a uma convenção que se limita quase que exclusivamente aos textos literários; elas põem em ação o pressuposto segundo o qual um antetexto foi escrito, mesmo não tendo jamais sido escrito: é o bem conhecido início *in media res*”. No meio do enunciado criam um efeito de expectativa, preparando o leitor para uma nova situação instantaneamente sentida como imprevisível. No fim do enunciado, podem ser sinônimo de *etc.* em casos de enumeração; podem ser um espaço de interpretação, aparecendo, geralmente, no final de enunciados sintaticamente completos, funcionando, assim, como um sinal de cooperação; podem conferir ao enunciado algo a mais de densidade semântica, adquirindo força argumentativa; e finalmente, podem indicar pausa na inferência, influenciando no processo de leitura.

Por outro lado, em cotexto dialogal, as reticências aparecem na representação formal do diálogo, remetendo à interrupção do locutor 1 pelo locutor 2, ou indicando uma pausa provisória da fala de quem enuncia. “Essa função é **convencional** e responde a uma necessidade

de representar **o oral pelo escrito**” (DAHLET, 2006, p.234 – destaques da autora). Houve a ocorrência das reticências em dois textos dos alunos:

[19]

– então se você não ia gastar coloque a pedra novamente e não vai fazer diferença nenhuma...

Trecho do texto 02 – ANEXO A

[20]

Chegou um homem e perguntou o que foi roubaram o meu ouro por que bota a pedra no buraco....

Trecho do texto 19 – ANEXO A

Em [19], as reticências foram usadas no final do enunciado, indicando a continuidade da história. No entanto, as reticências, como foram usadas, acrescentam algo a mais de densidade semântica ao enunciado, apesar de estar em cotexto dialogal. Mas, é lógico que essa não foi a intenção do aluno, pois na verdade usou as reticências para mostrar que a história continuaria. Em [20], o aluno usou, equivocadamente, cinco pontos com a função das reticências – indicar continuidade da história. Como não quis contar a história toda, usou as reticências.

Podemos concluir que os alunos da turma, em sua maioria, não se apropriaram, adequadamente, dos sinais de pontuação. Foram poucos os alunos que conseguiram estruturar o texto, demarcando as frases, os parágrafos ou usando-os na formalização do diálogo. Além disso, houve alunos que não usaram sequer um sinal de pontuação em todo o texto – nove alunos. O ponto foi o sinal de maior ocorrência entre os sinais de segmentação. Aliás, foi o sinal de maior ocorrência de modo geral. Dos sinais de enunciação, o travessão de diálogo foi o mais usado, apesar de ter aparecido em apenas em quatro textos.

Esse quadro revela uma deficiência no ensino desse conteúdo. Quer dizer, de um modo geral, o nível de aprendizagem dessa turma, mostra-se bem aquém do desejável. Não vamos entrar nesse mérito, mas, por exemplo, apresenta muitos problemas relacionados à ortografia. Diante disso, um trabalho produtivo com os sinais de pontuação deve pautar-se em atividades significativas que levem os alunos à análise e à reflexão dos usos dos sinais de pontuação, percebendo sua importância tanto para a organização textual, como para a atribuição de sentido, melhorando a leitura, a interpretação e a produção textual. Nesse contexto, tomamos como

gênero discursivo privilegiado, para desenvolver a nossa proposta, a fábula, especificamente, fábulas contemporâneas. A seguir, explicitamos a proposta de intervenção pedagógica.

4.4 ESTRUTURA DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica, optamos pelo procedimento das sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) que é um conjunto de atividades organizadas de maneira sistematizada, com o objetivo de facilitar o acesso às práticas de linguagem tipificadas. As sequências podem ajudar os educandos a dominarem os diversos gêneros discursivos que circulam socialmente, oferecendo instrumentos capazes de prepará-los para usarem de modo eficiente a sua língua, nas mais diversas situações de uso, desenvolvendo a competência comunicativa. Após a análise da atividade diagnóstica, desenvolvemos as atividades em torno do uso dos sinais de pontuação, organizando a sequência a partir do gênero discursivo fábula contemporânea. De forma gradativa, fomos inserindo os conteúdos de modo a possibilitar a aquisição de novos conhecimentos.

4.4.1 Objetivos de ensino

De acordo com os PCN (2000), o objetivo do ensino de Língua Portuguesa é instrumentalizar o educando a usar a língua de forma eficiente nas diversas situações comunicativas. Nesse aspecto, o eixo dos conhecimentos linguísticos deve permitir a construção de um conjunto de conhecimentos sobre a estrutura e funcionamento da linguagem, fundamentais para as práticas de leitura, compreensão e produção de textos orais e escritos. Foi observando esses princípios, que elaboramos os objetivos da proposta de intervenção pedagógica.

Objetivo geral

Desenvolver atividades que levem os alunos a reconhecer a importância dos sinais de pontuação para a organização textual, percebendo os diferentes efeitos de sentido atrelados aos seus usos, aperfeiçoando, assim, as habilidades de ler, compreender e produzir textos.

Objetivos específicos

- Conhecer as características das fábulas contemporâneas, lendo e refletindo sobre os efeitos de sentido produzidos pelos sinais de pontuação utilizados;
- Realizar atividades de leitura e escrita, usando os sinais de pontuação, de acordo com as intenções pretendidas nos textos, percebendo sua importância para a organização textual;
- Reconhecer e utilizar a pontuação como um sistema que se manifesta no texto escrito, analisando-a como parte constitutiva do sentido textual-discursivo.
- Escutar uma fábula e recontá-la por escrito, a fim de produzir um livro de fábulas, que será doado à biblioteca da escola, como resultado final desta proposta;
- Verificar se os alunos usaram, adequadamente, os sinais de pontuação em seus textos, observando os efeitos de sentido e a organização estrutural do texto, a partir da aplicação da proposta;
- Revisar e reescrever os textos para confecção do livro;
- Participar do momento de socialização das fábulas produzidas e doar o livro à biblioteca.

4.4.2 Conteúdos

Como vimos, o objetivo das aulas de Língua Portuguesa é ampliar a competência comunicativa dos educandos, desenvolvendo as habilidades de falar, ler, escutar e escrever (BRASIL, 2000). Seguindo os pressupostos bakhtinianos, defendemos que a linguagem é um processo interacional, dinâmico e indissociável da vida, realizando-se por meio de discursos, de acordo com as intenções sociocomunicativas dos falantes. Nessa perspectiva, os conteúdos selecionados para trabalharmos a pontuação devem contribuir para o desenvolvimento de habilidades que preparem o educando para atuarem socialmente, nas mais diversas instâncias sociais, utilizando a linguagem de forma cada vez mais eficiente.

Como a pontuação é um dos aspectos gramaticais de fundamental importância para a organização, apresentação e atribuição de sentido do texto escrito, a nossa proposta de intervenção envereda-se pelo viés dos estudos gramaticais, uma vez que trata da estruturação do texto escrito. Por outro lado, ao propormos um trabalho à luz do pensamento bakhtiniano, adotando uma perspectiva discursiva da linguagem, defendemos o uso dos gêneros discursivos

e, forçosamente, também dos aspectos que integram o texto e conduz à produção de sentidos, a exemplo do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo.

Assim, estudar gramática torna-se um ato de reflexão sobre o uso da língua em seus diversos gêneros. No nosso caso, elegemos o gênero fábula, especialmente fábulas contemporâneas, para desenvolver as atividades da proposta. Acreditamos que esse gênero pode ser um bom ponto de partida para o trabalho com a pontuação por causa de sua estrutura composicional, que possibilita o uso de um bom número de sinais de pontuação. Então, a nossa proposta engloba atividades de leitura, compreensão/interpretação e produção de textos, a partir dos seguintes conteúdos:

- Gênero discursivo: fábula contemporânea;
- A importância dos sinais de pontuação;
- Pontuação: definição e função;
- Níveis de manifestação da pontuação, com destaque para a pontuação de frase;
- Sinais de sequencialização e sinais de enunciação;
- Sinais de pontuação: recontação escrita de fábula contemporânea;
- Revisão e reescrita textual.

4.4.3 Pressupostos metodológicos

A metodologia utilizada nesta proposta de intervenção pedagógica apresenta a perspectiva da pesquisa-ação. Acreditamos que essa seja a melhor maneira de se trabalhar com problemas no âmbito escolar, pois possibilita que as discussões acadêmicas sejam ultrapassadas, num constante entrelaçar entre teoria e prática. De acordo com Thiollent (2005, p. 18) a pesquisa-ação:

[...] encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. Não se trata de simples levantamentos de dados ou relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

A pesquisa-ação, pois, permite que, depois da detecção do problema, trace-se um plano de ação para modificar a realidade encontrada. Não basta discutir, descrever ou avaliar o problema. É necessário dar um retorno, baseado em práticas possíveis e fundamentadas, apontando soluções.

Segundo Thiollent (2005), a pesquisa-ação é bem flexível, pois não se segue uma série de fases comuns a outros tipos de pesquisas convencionais, havendo um constante vaivém, de acordo com as necessidades do grupo investigado e suas relações com a situação investigada. Essa prerrogativa se faz ainda mais necessária quando se trata de pesquisas relacionadas à educação, especialmente quando temos como espaço investigado a sala de aula, com todas as suas peculiaridades.

Para estabelecermos a relação entre o conhecimento e a ação, entre pesquisador e pesquisados, e destes com a realidade, é necessária uma ampla e explícita interação entre todos os envolvidos (THIOLLENT, 2005). É na interação que os conhecimentos são adquiridos, o que permite que se avance nas questões abordadas, contribuindo, assim, para amenizar o problema discutido.

Diante do exposto acima – e partindo da experiência em turmas do Ensino Fundamental II –, detectamos o problema com o uso dos sinais de pontuação, numa turma de 6º ano, a partir da aplicação da atividade diagnóstica. Como vimos, muitos alunos não pontuaram os textos, outros usaram os sinais de pontuação indevidamente e poucos os utilizaram adequadamente. A dificuldade que muitos alunos apresentam para entender o mecanismo da pontuação prejudica, não só o entendimento dos textos, de um modo geral, como a produção de seus próprios textos, o que justifica a necessidade da aplicação desta proposta de intervenção, contribuindo para amenizar o problema.

Assim, esta proposta de intervenção busca desenvolver atividades que possibilitem a percepção da importância do uso dos sinais de pontuação para a organização textual, e, conseqüentemente, dos efeitos de sentidos que eles agregam ao texto. Para tal finalidade, foi desenvolvida uma sequência didática com duração prevista de 25 horas/aulas, numa turma de 7º ano, no segundo semestre de 2017, a partir do gênero fábula. Nessa sequência, os sinais de pontuação são estudados e analisados, numa perspectiva discursiva da linguagem, pois os efeitos de sentidos pretendidos pelo escritor, também, determinam a escolha dos sinais de pontuação utilizados nos textos.

Adotamos uma abordagem qualitativa, em que a análise dos dados foi realizada por meio da observação e da leitura dos textos produzidos – recontação de fábula contemporânea – no final da sequência didática, para verificação do resultado alcançado com o desenvolvimento das atividades, em comparação com a análise feita inicialmente das atividades diagnósticas.

Não abordamos todos os sinais de pontuação, pois muitos alunos da turma, na atividade diagnóstica, não utilizaram sinais básicos, como ponto, vírgula, dois-pontos, travessão de diálogo, ponto de exclamação, ponto de interrogação. Foram esses sinais os privilegiados na

sequência, e em algumas situações. Por exemplo, não pudemos trabalhar o uso da vírgula em todas as suas possibilidades de uso, pois necessitaríamos desenvolver uma outra sequência.

Dessa forma, esperamos que os alunos tenham percebido a importância de usar os sinais de pontuação, refletindo e usando-os em seus textos, colaborando assim para desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que envolvem o uso dos sinais, principalmente em situações mais formais, que exigem o domínio da norma culta da língua.

4.4.3.1 A sequência didática

Optamos por dividir o trabalho em etapas, a fim de mostrar, gradualmente, aos alunos como aplicarem os conhecimentos sobre a pontuação. A partir das fábulas, primeiro tradicionais, depois contemporâneas, várias atividades foram propostas com a finalidade de, aos poucos, permitirem a consolidação dos conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados. A partir da análise da avaliação diagnóstica, ou seja, considerando o conhecimento prévio dos alunos, elaboramos as atividades da sequência didática de modo a possibilitar o desenvolvimento progressivo da capacidade de compreensão e expressão dos discentes, principalmente no tocante ao uso dos sinais de pontuação.

No que se refere à leitura, segundo os PCN (2000), o trabalho de reflexão sobre a língua é importante, pois permite a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essa atribuição de sentido. Em se tratando dos sinais de pontuação, essa prerrogativa faz-se ainda mais necessária, visto que a pontuação também é uma operadora semântica indispensável à atribuição de sentidos do texto escrito. A análise linguística foi trabalhada atrelada aos usos que fazemos da pontuação no processo de leitura e escrita de textos.

Fizemos questão de enfatizar, durante a aplicação da proposta, que a pontuação é um sistema que se manifesta na escrita, mostrando sempre a sua importância para a organização textual, assim como para a atribuição de sentidos dos textos escritos. Esclarecemos que oralidade e escrita são modalidades diferentes da nossa língua, ambas de extrema importância, e que precisamos observar cada situação de uso para adequar a nossa linguagem. Desse modo, utilizamos diversas estratégias metodológicas: participação oral, exposição dialógica, atividades de escuta, leitura e escrita, atividades em dupla e em grupo, recontação escrita, revisão e reescrita textual, entre outras. Segue abaixo as etapas da sequência:

Primeira etapa: sensibilização e (re)conhecimento da fábula

Objetivos: refletir sobre as atitudes do hoje, percebendo que construímos nosso futuro através das ações do presente; entender a importância das atividades desenvolvidas na escola para a garantia de um futuro mais promissor, se dedicando cada vez mais às aulas; discutir sobre o gênero discursivo fábula, compreendendo-o em suas diversas dimensões (conceitual, histórica, cultural, educacional).

Conteúdos: sensibilização da turma; gênero discursivo fábula.

Linhas gerais das estratégias de ensino: sensibilização dos alunos à participação na proposta, por meio do desenvolvimento da dinâmica *Passado, presente e futuro*; contação e discussão da fábula contemporânea *A galinha do mato e a galinha da granja*; levantamento prévio daquilo que os alunos sabem sobre o gênero discursivo fábula, por meio da realização de uma atividade escrita; realização de uma pesquisa sobre as fábulas; discussão sobre o gênero discursivo fábula em suas diversas dimensões.

Avaliação: participação oral, atividade de levantamento prévio, individual.

Segunda etapa: compreendendo o contexto de desenvolvimento da proposta e a importância da pontuação

Objetivos: compreender o contexto de desenvolvimento da proposta, conhecendo o livro *30 fábulas contemporâneas para crianças* e o seu autor; refletir sobre os elementos necessários para a composição do texto, percebendo a pontuação como uma das responsáveis pela organização e entendimento do texto escrito; discutir sobre a importância dos sinais de pontuação, refletindo a respeito de seu uso nos textos.

Conteúdos: as fábulas contemporâneas; biografia de Sérgio Capparelli; os sinais de pontuação.

Linhas gerais das estratégias de ensino: apresentação do livro *30 fábulas contemporâneas para crianças* do escritor Sérgio Capparelli (2008), esclarecendo para os alunos o que são fábulas contemporâneas e informando-os que a proposta será desenvolvida a partir desse livro; leitura compartilhada da biografia de Sérgio Capparelli, discutindo detalhadamente as informações do texto; contação da fábula contemporânea *A raposa zoolímpica*, discutindo sobre os elementos necessários para escrevê-la no papel; exposição da fábula contemporânea *O cachorro nervoso* em slide, sem os sinais de pontuação e sem letras maiúsculas, em um único bloco, para os alunos realizarem a leitura em voz alta, percebendo, assim, a importância dos sinais de pontuação; reescrita da fábula, em dupla, tentando pontuá-

la; exposição, em slide, da fábula devidamente digitada e pontuada para os alunos compararem a pontuação.

Avaliação: participação oral; leitura oral; atividade de reescrita em classe.

Terceira etapa: conhecendo e apropriando-se do sistema de pontuação

Objetivos: ler fábulas contemporâneas, refletindo sobre seus ensinamentos; refletir sobre o uso dos sinais de pontuação, compreendendo-os como um sistema pertencente à escrita; compreender a função da pontuação, reconhecendo sua importância para a organização e apresentação do texto escrito, assim como para a atribuição de sentidos; conhecer os níveis de manifestação da pontuação, analisando, principalmente, a pontuação de frase, e diferenciando os seus tipos; diferenciar os sinais de sequencialização dos sinais de enunciação, refletindo sobre seu uso nos textos, tanto na produção, quanto na recepção de textos; pontuar adequadamente os textos, percebendo que as escolhas, ao usar os sinais de pontuação, vão depender, também, das intenções pretendidas.

Conteúdos: gênero discursivo fábula contemporânea; pontuação: definição e função; níveis de manifestação da pontuação, com destaque para a pontuação da frase; sinais de sequencialização e sinais de enunciação.

Linhas gerais das estratégias de ensino: distribuição da fábula contemporânea *O gambá invisível* devidamente digitada e pontuada; leitura dramatizada, em trio, da fábula contemporânea *O gambá invisível*, observando o funcionamento da pontuação no texto; exposição dialógica sobre a pontuação, apresentando-a como um mecanismo de organização e apresentação do texto escrito importante para a constituição de sentidos; realização de atividades sobre os conteúdos trabalhados; diferenciação dos sinais de sequencialização dos sinais de enunciação, esclarecendo que a depender do contexto em que operam, os sinais funcionam de modo diverso, por meio de uma atividade; recontação da fábula contemporânea *O sabiá e o quero-quero*, aplicando os conhecimentos adquiridos sobre o uso dos sinais de pontuação.

Avaliação: participação oral; leitura dramatizada; atividades individuais e em grupos; atividade de recontação de fábula.

Etapa final

Objetivos: recontar, por escrito, a fábula ouvida, percebendo a importância da pontuação para a organização textual, assim como para a atribuição de sentidos, usando, conseqüentemente, os sinais de pontuação; analisar o texto escrito, observando aspectos ortográficos, semânticos e gramaticais, incluindo a pontuação, reescrevendo-o para ser organizado em um livro.

Conteúdos: recontação escrita de fábula; revisão e reescrita textual.

Linhas gerais das estratégias de ensino: distribuição da letra da música *Trem bala* de Ana Vilela, seguida da projeção do vídeo da referida música cantada pela autora e Luan Santana; discussão sobre a música; contação e discussão da fábula contemporânea *O medo da borboleta*; recontação da fábula, atentando-se para a importância dos sinais de pontuação para a organização, assim como para a atribuição de sentidos do texto; recolhimento do texto para análise posterior do uso feito pelos alunos dos sinais de pontuação; devolução dos textos dos alunos – cópias – para revisão e reescrita, com auxílio da professora.

Avaliação: atividade de recontação da fábula.

4.4.4 Avaliação

A avaliação é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. É ela que revela em que medida as estratégias de ensino utilizadas foram eficientes, fornecendo possíveis caminhos para melhorar o desempenho dos alunos. De acordo com os PCN (2000), o processo avaliativo está relacionado ao conjunto de ações realizadas que oferecem informações sobre o desempenho dos educandos, permitindo a identificação e análise do rendimento, da evolução e transformação da aprendizagem, confirmando, ou não, a construção do conhecimento. Balizada sempre a partir dos objetivos do ensino, a avaliação, quando bem realizada, define as prioridades na definição e a organização dos conteúdos a serem trabalhados, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino.

Para a verificação da aprendizagem, usamos diversos instrumentos: participação oral dos alunos; atividades de leitura e interpretação de fábulas contemporâneas; atividades de classe mediadas, para a fixação dos conteúdos trabalhados; atividades de escrita que permitiram uma reflexão sobre a organização textual, por meio do uso da pontuação; atividades de reescrita textual que possibilitaram um repensar sobre o processo de escrita, contribuindo para a melhoria da competência comunicativa.

Para analisarmos a validade da proposta de intervenção pedagógica, fizemos o confronto entre os dados do primeiro texto (atividade diagnóstica) e os dados do texto final, verificando o desempenho dos alunos quanto ao uso dos sinais de pontuação, se eles melhoraram, ou não, a estrutura dos textos, deixando-os mais organizados e compreensíveis. Na próxima seção, mostramos o desenvolvimento da proposta de intervenção e os resultados alcançados com a sua aplicação.

5 OS CAMINHOS PERCORRIDOS E OS RESULTADOS ALCANÇADOS

Nesta seção, apresentamos os percursos trilhados e os resultados aos quais chegamos com a aplicação de nossa proposta de intervenção pedagógica. Iniciamos mostrando como procedemos em sala, descrevendo as aulas, de forma que o leitor compreenda todo o processo de intervenção. Para isso, inicialmente, detalhamos o planejamento das aulas e, em seguida, descrevemos aula por aula, discutindo e refletindo sobre a nossa prática. Na subseção *Ponto de chegada: os resultados*, apresentamos e discutimos os resultados alcançados, analisando como procederam os alunos quanto a apropriação dos sinais de pontuação, comparando os textos que fizeram parte do *corpus* da pesquisa: textos da atividade inicial (diagnóstica) e textos da atividade final.

5.1 PASSO A PASSO: ADENTRANDO A SALA DE AULA

A turma, na qual desenvolvemos a proposta de intervenção, só havia tido contato direto comigo quando apliquei¹⁴ a atividade inicial (diagnóstica), pois eu não era professora deles. A regente, minha colega de trabalho, cedeu-me a turma, compreensivelmente. A proposta foi desenvolvida em 29 horas-aulas, indo além de nossa previsão que era de 25. Contando com 28 alunos, a turma recebeu-me muito bem e alguns estavam ansiosos para que eu iniciasse a aplicação da proposta. No decorrer da narração das aulas, os alunos são identificados por meio de números, do mesmo modo que foi feito na descrição da atividade diagnóstica, de forma que, o sigilo de suas identidades seja garantido.

Como adotamos o procedimento da sequência didática, dividindo-a em etapas, esta subseção também apresenta a mesma divisão. Em cada etapa mostramos o planejamento, a descrição e análise diária das aulas, avaliando se atingimos os objetivos traçados. Desse modo, mostramos todo o caminho percorrido para aplicar a proposta de intervenção pedagógica.

¹⁴ A alternância, nesta seção, da pessoa do discurso, entre primeira do singular e primeira do plural, responde por uma questão de estilo que busca discriminar, o mais próximo possível da realidade, as situações a que este texto faz referência. Assim, os momentos que correspondem à minha prática pedagógica, optei por usar o verbo na primeira do singular.

5.1.1 Primeira etapa: sensibilização e (re)conhecimento da fábula

5.1.1.1 Planejamento das aulas

Duração prevista: 04 horas-aulas

Objetivos:

- Refletir sobre as atitudes do hoje, de forma a alcançar a percepção de que construímos nosso futuro através das ações do presente;
- Entender a importância das atividades desenvolvidas na escola para a garantia de um futuro mais promissor, dedicando-se cada vez mais às aulas;
- Discutir sobre o gênero discursivo fábula, compreendendo-o em suas diversas dimensões (conceitual, histórica, cultural, educacional).

Conteúdos:

- Sensibilização da turma;
- Gênero discursivo fábula.

Metodologia:

Para sensibilizar os alunos à participação na proposta, desenvolverei a dinâmica de sensibilização *Passado, presente e futuro* (ANEXO B), na qual os alunos devem escrever sobre: algumas lembranças, a vida atual e seus ideais, sonhos e esperanças. Depois da socialização da dinâmica, mostrarei que escrevemos o nosso passado vivendo o presente, e que, o nosso futuro depende de nossas ações do hoje, ressaltando a importância da escola/educação nesse processo. Finalizarei a atividade distribuindo o seguinte pensamento: “A única coisa que vale a pena é fixar o olhar com mais atenção no presente; o futuro chegará sozinho, inesperadamente. É tolo quem pensa no futuro antes de pensar no presente”, de Nicolau Gogol, juntamente com uma bala.

Posteriormente, contarei a fábula contemporânea *A galinha do mato e a galinha da granja* (ANEXO C), discutindo o texto com os alunos, relacionando os acontecimentos da

narrativa com alguns acontecimentos da vida real, como, por exemplo, a aquisição facilitada de bens de consumo. Depois disso, perguntarei aos alunos: “Como se chamam textos com as características dos que vocês acabaram de ouvir?”. Apesar de na realização da atividade diagnóstica, ter ficado claro que muitos alunos já tiveram contato com gênero discursivo “fábula”, esse será o momento de investigação sobre o que, realmente, eles já sabem sobre o gênero. É o momento de instigá-los para a construção do conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados. Para isso, entregarei uma folha com algumas perguntas para os alunos responderem individualmente (APÊNDICE B).

Após todos responderem, proporei uma discussão coletiva sobre as questões propostas, instigando a participação de todos e esclarecendo possíveis dúvidas, usando o texto informativo *A fábula* (ANEXO D) como suporte. Para que o conhecimento a respeito do gênero se consolide, solicitarei que os alunos façam uma pesquisa (APÊNDICE C), na qual a fábula é tratada em diferentes dimensões: conceitual, histórica, social, legal, filosófica, cultural, educacional, religiosa, política, ética, ideológica. A pesquisa poderá ser feita na internet e com o auxílio de dicionários. O resultado da pesquisa deve ser anotado no caderno pelo aluno para posterior discussão em sala.

Avaliação: Participação oral, atividade de levantamento prévio individual, atividade de pesquisa.

5.1.1.2 A prática: descrição e reflexão

Data: 26/07/2017 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula organizando a sala em círculo e desenvolvendo a dinâmica de sensibilização (ANEXO B). Após explicar como os alunos deveriam proceder, eles realizaram a atividade sem maiores dificuldades. Todos os vinte e quatro alunos presentes fizeram-na. Foi um momento tranquilo, em que eles precisaram se concentrar para organizar as ideias em forma de texto escrito. Concluída a atividade – que era escrever sobre algumas lembranças, a vida atual e os ideais, sonhos e esperanças –, solicitei que compartilhassem suas respostas com os colegas. Apenas seis alunos quiseram ler o que escreveram, apesar do meu incentivo. Mas, a participação desses alunos foi bem significativa. A atividade, além de descontraída, contribuiu para eu conhecer um pouco mais sobre os discentes. Considero pertinente exemplificar essa contribuição a partir de alguns trechos da atividade.

Trechos relacionados ao passado – algumas lembranças:

No passado o que mais me marcou foi quando eu tomei um banho de chuva com os meus amigos. E quando eu ia tomar banho no rio com minhas primas ficávamos tomando pareia pra ver quem ia mais longe. E eu me lembro que quase ia morrendo afogada. (Aluna 2).

Eu morei em São Paulo por sete anos. Fui morar lá com três meses de nascida. Eu estudava na creche e todo dia minha mãe me levava e meu pai me buscava e ele brincava comigo e, até hoje, ele pensa que eu sou criança, mas eu sou pré-adolescente. (Aluna 7).

Trechos relacionados ao presente – vida atual:

Na minha vida está acontecendo tantas coisas boas, graças a Deus. Eu tenho 13 anos e estudo no Colégio [...] ¹⁵. Estou no 7º ano, amo meus professores e tenho orgulho de minha escola. (Aluna 1).

Eu estudo no Colégio [...] e gosto muito daqui. O que eu mais gosto de fazer é mexer no computador ou em outros eletrônicos. Eu jogo os meus joguinhos, estudo. Minha comida preferida é lasanha. (Aluno 10).

Trechos relacionados ao futuro – ideais, sonhos, esperanças.

O futuro é um tempo que a pessoa pensa, mas não sabe se vai acontecer. Mas a pessoa tem que pensar se não, não vai pra frente. Eu quero ter um emprego bom, uma casa, uma moto, um carro e uma esposa digna de amar pelo resto da vida. (Aluno 4).

Eu sonho em ter um futuro melhor, fazer uma faculdade e não ficar dependente de marido ou de mãe. E outra coisa: falar com meu pai, porque nós não nos falamos. (Aluna 15).

Para o meu futuro, tenho muitas ideias. Quero ser engenheira civil. Quero alcançar todos os meus sonhos e objetivos. Tenho esperança que pessoas boas possam mudar o mundo, porque o mundão de hoje está de ponta a cabeça. (Aluna 3).

É de fundamental importância, para desenvolver seu papel de agente transformador, o professor conhecer os sujeitos com os quais convive na sala de aula e tem a função de ensinar-lhes. A imagem que fazemos do outro é um dos elementos que interferem na nossa maneira de falar, e, para que o diálogo entre o ensino – professor – e a aprendizagem – aluno – aconteça de forma produtiva, é necessário que a boa vontade do professor se estenda também ao aluno. Assim, nesse processo de interação, o aluno se sentirá valorizado como interlocutor e seguro para tirar dúvidas, buscar respostas, construindo coletivamente conhecimentos, enfim, aprendendo (CAMPOS, 2014).

¹⁵ Para garantir o sigilo da identidade dos alunos, subtraímos o nome do colégio.

Depois da socialização da atividade, discutimos sobre as relações que existem entre passado, presente e futuro. Falei que escrevemos nosso passado a partir das nossas ações atuais, as quais também interferem no nosso futuro. Nesse contexto de discussão, falei da importância dos estudos para garantir um futuro mais promissor. Antes disso, como a maioria, apesar de ter feito a atividade, não quis socializá-la, solicitei àqueles que tinham falado sobre a profissão que dissessem qual profissão pretendiam exercer, pois percebi, nas escritas, que muitos tinham feito isso. Eles foram falando um, por um. Surpreendi-me com a quantidade de alunos que já pensam numa determinada profissão, no 7º ano. Mesmo alguns que não tinham escrito nada sobre isso, falaram.

Entre os meninos, como já era de se esperar, a profissão campeã foi jogador de futebol – um até disse que sonha em jogar no Real Madri – e entre as meninas foi enfermagem. As profissões citadas foram: jogador (6 – meninos), veterinário (2 – um menino e uma menina), advogado (2 – meninas), médico (2), professor (1 – menina), engenheiro civil (1 – menina), enfermeiro (4 – meninas) e empresário (1 – menino). Nesse momento discutimos sobre a importância dos estudos para a vida de cada um. Argumentei que cada ano de estudo funciona como um degrau que nos leva a concretização de nossos sonhos. Falei de como o mundo está competitivo, vestibular, concursos, da importância de dedicarem-se às atividades agora, já, não só em Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas. Eles ouviram-me, atentamente, e disseram concordar com o que eu estava falando.

Encerrei a discussão distribuindo o pensamento “A única coisa que vale a pena é fixar o olhar com mais atenção no presente; o futuro chegará sozinho, inesperadamente. É tolo quem pensa no futuro antes de pensar no presente”, de Nicolau Gogol, juntamente com uma bala. Depois de lermos a frase, perguntei quem queria comentar o que entenderam. A Aluna 3 disse que “devemos dar mais importância ao presente, pois se queremos ser médico, por exemplo, precisamos nos dedicar, estudar”. Outra falou que “muitos alunos vêm para a escola só brincar e que, por isso, são tolos, estão perdendo tempo” (Aluna 2). Parabenizei-as pelas falas e perguntei aos demais se concordavam. Disseram que sim. Reforcei as falas das meninas e parti para a segunda atividade do dia.

Dei continuidade à aula, contando a fábula contemporânea *A galinha do mato e a galinha da granja* (ANEXO C), de Sérgio Capparelli. Ouviram atentamente a história, enquanto, ainda, saboreavam a bala. Em seguida, discutimos sobre a fábula em questão. Perguntei-lhes se gostaram da história e responderam positivamente. Falamos sobre as atitudes da galinha do mato e da galinha da granja. Instiguei-os a tentarem relacionar as ideias da história à realidade, falando sobre as possibilidades de se adquirir algo facilmente. Eles relacionaram

logo às atividades criminosas e citaram como exemplo o caso de Rubinho, personagem da novela da Globo *A Força do Querer*. Aproveitei a oportunidade e voltei à moral da fábula – “Muita oferta o santo desconfia” –, ressaltando que devemos tomar cuidado com ofertas muito vantajosas, relacionando-a à história do personagem da novela.

Em seguida, questionei como se chamam os textos com as características do que acabaram de ouvir. Não responderam de imediato. O Aluno 21 disse que era uma fábula. Perguntei aos demais se realmente era uma fábula, uns disseram que sim, outros ficaram sem saber responder. Então esclareci que se tratava de uma fábula mesmo, e que ia distribuir algumas perguntas (APENDICE B – atividade 1) sobre esse gênero para eles responderem. Esclareci que a atividade era para sondar o que eles sabiam sobre o gênero e que respondessem apenas o que soubessem. Distribuí as folhas e dei um tempo para responderem. Eles responderam às questões, mas não deu tempo de discutirmos, pois a aula já estava acabando. Então deixei a discussão para a aula seguinte. Antes do sinal tocar, distribuí uma folha com uma pesquisa (APENDICE C – atividade 2) sobre a fábula para eles fazerem em casa. Assim que terminei de esclarecer como deveriam fazer a pesquisa, o sinal tocou. Saí da sala muito satisfeita com as aulas, pois os alunos se empenharam nas atividades solicitadas.

Ao chegar em casa fui à análise das respostas dos alunos na atividade 1. Quanto à questão 1 – “Em que contexto você ouviu falar sobre a fábula? Quando? Onde? De que maneira?” – a maioria dos alunos disseram que ouviram falar da fábula na escola – vinte e dois, dos vinte e quatro alunos. Um deu uma resposta que não tinha nada a ver (escreveu algo confuso, falando mais ou menos como eram as fábulas), outro respondeu simplesmente “não”. Um aluno disse que ouviu falar das fábulas na escola, em minha aula.

Na questão 2 – “Quais fábulas você conhece?” –, apenas uma aluna disse que não sabia. Todos os outros responderam. As fábulas mais citadas foram *A cigarra e a formiga*, *A lebre e a tartaruga* e *A galinha dos ovos de ouro*, além, é claro, da que eu tinha acabado de contar – *A galinha do mato e a galinha da granja*. Um aluno incluiu na lista um conto (*Os três porquinhos*) e dois incluíram uma lenda local (*A serpente da Ilha do Miradouro*).

Quanto à questão sobre quem são os personagens das fábulas – questão 3 –, dezoito alunos responderam que eram os animais, cinco citaram o nome de alguns animais e um não respondeu. Apenas quatro alunos, ao responderem ao quarto questionamento – “As histórias são curtas ou longas?” –, disseram que eram longas. Já no quinto questionamento – “Você sabe o nome de autores de fábulas? Quais?” –, apenas um aluno citou o nome de Monteiro Lobato.

No sexto questionamento – “O que as fábulas nos ensinam?” –, as repostas foram bem variadas. Resumidamente responderam: ensina a ler e a brincar (seis alunos), ensina a não fazer

o mal (dois alunos), moral da história (quatro alunos), várias coisas (dois alunos), histórias (um aluno), ensina valores (dois alunos), a ser espertos e inteligentes (dois alunos), sobre nosso dia a dia (um aluno), não sei (dois alunos) e não responderam (dois alunos). Na questão 7 – “Quem você acha que gosta de ler fábulas?” –, nove alunos disseram que são as crianças, seis, que são os adultos, cinco, que são as professoras, dois, que crianças e adultos, um disse que quem gosta é quem sabe ler e outro respondeu dizendo que gostava de ler para o irmão.

Já no oitavo questionamento – “O que geralmente aparece no final da fábula?” –, quatorze alunos responderam que era a “moral da história”. Os outros variaram entre respostas como um final feliz, a não fazer o mal, e quatro alunos disseram não saber. No último questionamento – “Qual a sua fábula preferida? Comente um pouco sobre ela.” –, quinze alunos citaram suas fábulas preferidas, coincidindo que as fábulas mais citadas foram as que eles citaram na questão 2: *A cigarra e a formiga*, *A lebre e a tartaruga* e *A galinha dos ovos de ouro*. Alguns não comentaram sobre a fábula, só citaram. Dois alunos citaram contos de fada: *Chapeuzinho vermelho* e *O Patinho feio*, três disseram que não sabiam e três deixaram sem respostas.

Diante da análise das respostas dos alunos dessa atividade de sondagem, percebi que, no geral, os alunos têm um bom conhecimento sobre as fábulas tradicionais. No entanto, as respostas da quinta questão mostraram que eles não souberam citar os nomes dos principais fabulistas. Diante dessa realidade constatada, resolvi incluir uma atividade que não estava no planejamento: conhecer os principais fabulistas. Selecionei textos biográficos e uma fábula desses fabulistas para levar na aula seguinte (ANEXO E). Como metodologia, optei por dividir a turma em quatro grupos, aos quais entregaria o material sobre um fabulista para eles se organizarem e apresentarem para os demais. Por fim, levaria um cartaz com o referido material para expor na sala.

Data: 28-07-2017 (duas horas-aulas)

Iniciei a aula retomando a atividade 1. Falei que estava satisfeita com as respostas deles e que iríamos discutir um pouco sobre o gênero fábula. Falamos sobre o que era uma fábula, suas características: origem, personagens, estrutura, principais fabulistas, autoria. Esclareci que os fabulistas, na maioria das vezes, apenas compilavam ou criavam novas versões de fábulas já existentes. Perguntei se já tinham ouvido falar em Esopo, Monteiro Lobato, La Fontaine. O Aluno 4 disse que já tinha ouvido falar de Esopo e, a Aluna 5 e o Aluno 20 disseram

já ter ouvido falar de Monteiro Lobato, até se lembraram da Emília. Nesse momento, falei que depois retornaríamos a esses fabulistas.

Quando falei que a fábula era um texto literário, a Aluna 3 questionou o que era texto literário, que já tinha ouvido falar disso em um programa da TV Cultura, *Quintal da Cultura*, mas não se lembrava direito. Expliquei a diferença entre texto literário e não-literário. Durante a explicação, falei de linguagem figurada e questionei se eles sabiam o que era. Um aluno falou que eram as figuras de linguagem. Perguntei qual era a principal figura de linguagem que aparece nas fábulas e esse aluno respondeu que era personificação. Eles tinham acabado de ver essa figura na unidade anterior, com a professora regente. Inclusive, ele quis ler no caderno a definição e, é lógico, permiti. Ele leu e relembramos essa figura.

Valorizar o conhecimento prévio do aluno é imprescindível quando se busca eficiência no ensino. Precisamos, além de conhecer o estado atual do aluno, saber que “o novo material de aprendizagem somente provocará a transformação das crenças e pensamentos do aluno/a quando consegue mobilizar os esquemas já existentes do seu pensamento” (GÓMEZ, p. 69, 1998). Então, ao associar a figura de linguagem “personificação”, que já era de seu conhecimento, à fábula, o aluno construiu um conhecimento novo, importante para o reconhecimento do gênero.

Depois da discussão inicial sobre as fábulas, perguntei quem tinha feito a pesquisa (APENDICE C) que mandei para casa. Apenas sete alunos responderam afirmativamente. Os outros disseram que não tiveram como fazer ou que tinham esquecido. Para sistematizar o conteúdo fomos discutindo questão por questão. Foi um momento bem produtivo e, como a maioria não havia realizado a pesquisa, quiseram copiar as respostas. Eu falei que, depois que discutíssemos as questões, copiaria no quadro para eles registrarem no caderno. E assim fizemos.

Quando eles terminaram de copiar, eu falei que, em virtude de poucos deles se lembrarem dos principais fabulistas, iríamos realizar um trabalho em grupo. Expliquei a metodologia de trabalho – já detalhada acima. Um grupo disse, logo, que queria falar sobre Monteiro Lobato. Divididos os grupos, entreguei o material e acertamos para eles apresentarem na aula seguinte. A essa altura, faltavam uns dez minutos para tocar. Eles ficaram lendo os textos, combinando como fariam.

02-08-2017 (uma hora-aula)

Como combinado anteriormente, esta aula foi destinada à apresentação dos grupos sobre os fabulistas. Antes disso, orientei os alunos a se reuniram alguns minutos para acertarem os últimos detalhes. Apesar de tudo ter ficado encaminhado na aula anterior, alguns alunos estavam um pouco relutantes, sem querer ir à frente apresentar. Conversei com eles, dando algumas orientações e iniciamos as apresentações de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 3 – Ordem de apresentação dos alunos sobre os principais fabulistas

GRUPO	FABULISTA	FÁBULA
1	Esopo	A cigarra e a formiga
2	Fedro	O lobo e o cordeiro
3	La Fontaine	A pomba e a formiga
4	Monteiro Lobato	A corrida de sapinho

Fonte: Montado pela autora

Apesar das orientações, muitos alunos falaram muito baixo, não permitindo o entendimento por parte dos colegas. Esse é um problema comum na sala de aula que precisamos entender. Para muitos alunos, não é fácil ir à frente falar em público. Ficam nervosos, sentem-se envergonhados. Mas, esse é um exercício importante para eles irem se desinibindo, exercitando a oralidade em situações mais formais. Outro problema foi que, enquanto os grupos apresentavam, alguns alunos dos grupos que ainda não tinham apresentado ficaram preocupados, por conta de sua exposição, e acabaram atrapalhando a aula, conversando com o colega sobre isso. Em alguns momentos, precisei chamar a atenção. Mas, apesar desses problemas, considero que a atividade foi válida.

Depois da socialização dos grupos, perguntei se eles gostaram da atividade e disseram que sim. Aproveitei para fazermos uma reflexão/análise das apresentações orais. Perguntei se poderiam ter sido melhores e disseram que sim. Questionei sobre o que havia faltado e alguns foram categóricos: organização. Um aluno falou que alguns leram muito baixo. Argumentei que esse momento era importante para eles e que precisavam se dedicar um pouco mais. Falei que entendia a dificuldade deles de falarem em público, mas que aos poucos eles iriam conseguir vencê-la. Que era importante eles já irem fazendo esse tipo de atividade, pois, com certeza, muitas situações iriam requerer isso. Como defendem os PCN:

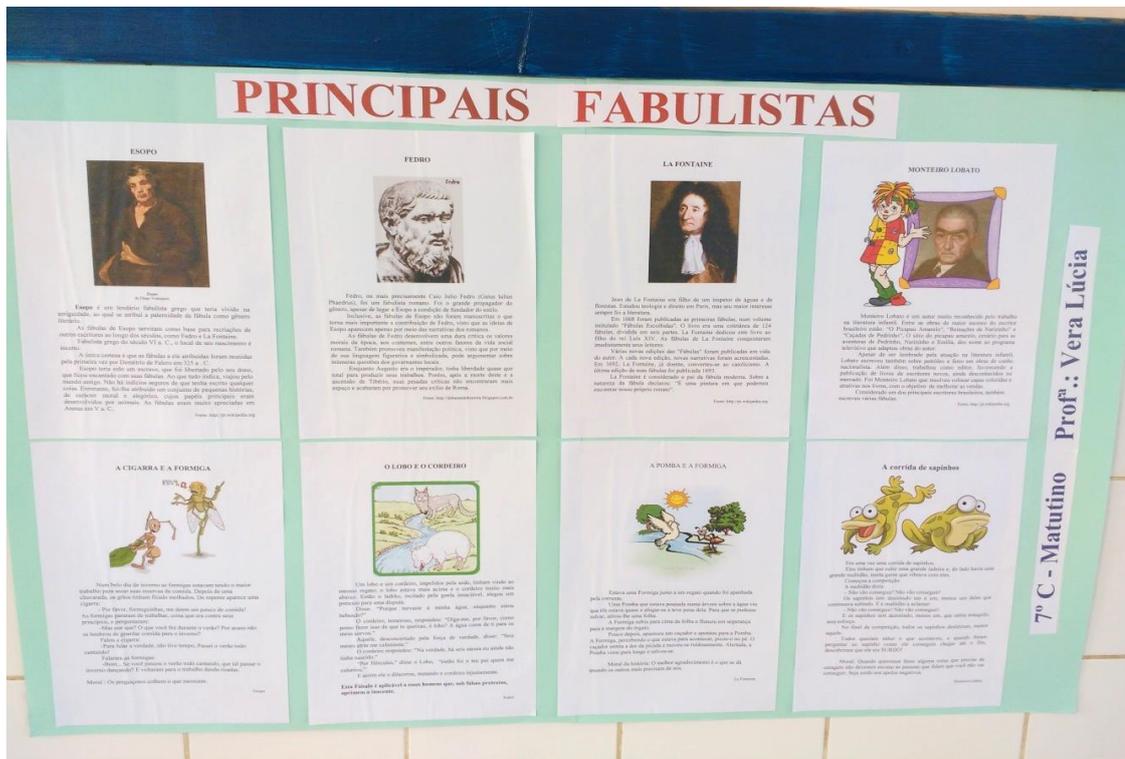
Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se

é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende, consideravelmente, de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhes os usos adequados a diferentes situações comunicativas. (BRASIL, 2000, p. 49).

Não basta, pois, deixar que os alunos falem, valorizando sua linguagem. É necessário também, propor atividades de uso da língua oral em que os alunos transitem entre situações mais informais, que já dominam, a outras mais formais, refletindo e conhecendo seus modos de funcionamento e aprendendo a utilizá-las de acordo com o contexto comunicativo.

Após a discussão sobre a atividade oral, retornei aos fabulistas, copiando seus nomes no quadro em ordem cronológica. Falei rapidamente sobre cada um, de maneira que não parecesse outra apresentação. Só foi para sistematizar melhor o conteúdo, inclusive solicitei que copiassem no caderno. Por fim, expus o cartaz (conforme Figura 3), falando que eles poderiam ler as biografias e as fábulas para entenderem melhor o assunto, encerrando, assim, a primeira etapa da sequência.

Figura 3 – Cartaz dos principais fabulistas



Fonte: Cartaz produzido pela professora pesquisadora

5.1.2 Segunda etapa: compreendendo o contexto de desenvolvimento da proposta e a importância da pontuação

5.1.2.1 Planejamento das aulas

Duração prevista: 03 horas-aulas

Objetivos:

- Compreender o contexto de desenvolvimento da proposta, conhecendo o livro *30 fábulas contemporâneas para crianças* e o seu autor;
- Refletir sobre os elementos necessários para a composição textual, percebendo a pontuação como uma das responsáveis pela organização e entendimento do texto escrito;
- Perceber a importância dos sinais de pontuação, refletindo sobre seu uso nos textos.

Conteúdos:

- Gênero discursivo fábula contemporânea;
- Biografia de Sérgio Capparelli;
- Os sinais de pontuação.

Metodologia:

Mostrarei a capa do livro *30 fábulas contemporâneas para crianças do escritor Sérgio Capparelli* (2008), discutindo sobre o título, sobre o termo “contemporâneas”. Esclarecerei para os alunos que as fábulas contemporâneas, muitas vezes, desconstróem determinados valores disseminados nas fábulas tradicionais, assim como refletem novos modos de agir e dizer dos homens modernos, preservando o vigor e as características que vêm apresentando desde os tempos antigos nas fábulas tradicionais. A leitura de uma fábula contemporânea propicia o reconhecimento dos elementos do gênero e as relações com a vida cotidiana. Informarei que a fábula *A galinha do mato e a galinha da granja* está contida neste livro e que desenvolveremos

as atividades da proposta a partir de outras fábulas desse livro, cuja capa pode ser visualizada na Figura 4:

Figura 4 – Capa do livro *30 fábulas contemporâneas para crianças*



Fonte: Sérgio Capparelli (2008)

Logo após, apresentarei a biografia de Sérgio Capparelli (ANEXO F), discutindo detalhadamente as informações do texto. Contarei a fábula contemporânea *A raposa zoolímpica* (ANEXO G), discutindo suas ideias. Perguntarei aos alunos: “Quais são os elementos necessários para se escrever um texto?”; “O que precisamos usar para colocar a história que acabei de contar no papel?”. Após ouvir atentamente os alunos, e evitando correções, apresentarei alguns desses elementos em um slide de maneira animada (letras maiúsculas e minúsculas, sinais de pontuação, acentos etc.).

Depois, apresentarei a fábula *A raposa zoolímpica*, em slide, adequadamente digitada e pontuada, e pedirei para que leiam. Lerei o texto também, para servir de modelo de leitor. É importante, nesse momento, discutir sobre a organização textual, apontando os sinais de pontuação, o parágrafo, uso de letras maiúsculas, etc. Em seguida, apresentarei a fábula *A raposa zoolímpica*, agora sem os sinais de pontuação e em letras minúsculas, em um único bloco, perguntando: “E agora?”; “O que aconteceu?”; “Quem gostaria de ler o texto?”. Provavelmente, por já terem visto o texto antes, não sentirão tanta dificuldade.

Exibirei a fábula contemporânea *O cachorro nervoso* (ANEXO H) em slide, sem os sinais de pontuação e sem letras maiúsculas, em um único bloco, pedindo que os alunos

realizem a leitura em voz alta. Por ser um texto desconhecido, os alunos, provavelmente, vão demorar e ter dificuldade em compreender o texto. Questionarei: “Por que vocês estão demorando para ler/compreender o texto?”; “O que devemos fazer para melhorar a compreensão?”. Em seguida, entregarei, em uma folha impressa (APÊNDICE D), a fábula acima citada sem pontuação e em letras minúsculas, em um único bloco, para que, em duplas, os alunos tentem pontuar.

Para finalizar essa etapa, apresentarei a fábula *O cachorro nervoso*, adequadamente digitada e pontuada, aos alunos para que eles possam comparar a pontuação do texto com a que fizeram. Depois perguntarei: “A pontuação é importante em um texto? Por quê?”.

Avaliação: Participação oral, leitura oral, atividade de reescrita em dupla.

5.1.2.2 A prática: descrição e reflexão

02-08-2017 (uma hora-aula)

Após o término da atividade sobre os principais fabulistas, iniciei a segunda etapa da sequência, mostrando o livro *30 fábulas contemporâneas para crianças*, pedindo para que os alunos observassem bem a capa. Perguntei sobre o que o livro tratava e identificaram, logo, que era um livro de fábulas. Chamei a atenção para o termo “contemporâneas”, perguntando se eles sabiam o que esse vocábulo significava. Disseram que não. Então, expliquei que as fábulas que eles tinham acabado de apresentar eram fábulas tradicionais, mas que existem fábulas mais modernas, chamadas de fábulas contemporâneas.

Esclareci que as fábulas contemporâneas apresentam temas atuais, mantendo as características das fábulas mais antigas – tradicionais –, mas que refletem os novos modos de agir dos homens modernos. Citei a primeira fábula que li – *A galinha do mato e a galinha da granja* –, perguntando se eles achavam que essa fábula era tradicional ou contemporânea. Uns disseram que era tradicional, outros que era contemporânea. Perguntei onde a galinha da fábula morava e eles disseram que era na granja. Então, questionei: “Na época de Esopo, lá na Grécia antiga, existia granja?”. Eles responderam que não e concluíram que a história era uma fábula contemporânea. Prossegui, informando-os que a referida fábula estava contida no livro em questão, e que a proposta de intervenção seria desenvolvida a partir de alguns desses textos. Mostrei a fábula, as imagens. Após esse primeiro momento, perguntei quem era o autor do livro. Eles observaram a capa e identificaram sem maiores dificuldades.

Distribuí a biografia de Sérgio Capparelli (ANEXO F) com uma imagem do autor. Pedi que a observassem, perguntando se já conheciam ou ouviram falar desse escritor. Responderam negativamente. Lemos a biografia, discutindo sobre algumas informações: o que era literatura infanto-juvenil, a diferença entre texto em prosa e texto em verso, o que significava ganhar o prêmio Jabuti, entre outras. Encerrei a aula, dizendo que, no final da aplicação da proposta, sortearia o livro entre eles. Ficaram entusiasmados.

04-08-2017 (duas horas-aulas)

As duas aulas, desse dia, foram destinadas a auxiliar os alunos a refletirem sobre os elementos necessários para a composição do texto escrito, percebendo que a pontuação é uma das responsáveis pela organização e atribuição de sentidos dos textos escritos, reconhecendo, assim, a sua importância.

Como iria usar o data show, nesse dia, agendei-o com bastante antecedência: uma semana antes e confirmei um dia antes da aula. Ficou tudo certo para eu usar o equipamento. Como são muitos professores, há essa necessidade. Contávamos com dois aparelhos, mas um encontrava-se quebrado. As aulas foram no segundo e terceiro horários. Cheguei à escola e fui à sala da direção providenciar o equipamento. Há duas pessoas que nos auxiliam quando precisamos usá-los. Ao falar com umas dessas pessoas, ela falou que tinha acabado de instalar o equipamento para uma outra professora de Português. Mas, o diretor, que me viu agendando esse equipamento, disse, logo, que eu tinha agendado. A professora ia passando e conversamos com ela. Ela falou que não teria problema, pois iria passar um filme e poderia ser na TV. Dei graças a Deus e fomos para a sala organizar tudo.

Chegamos à sala, fomos tentar ligar o data show, e quem disse que conseguíamos! A sala dispunha de três tomadas, mas nenhuma estava funcionando. E o pior é que os alunos estavam dizendo que na segunda – as aulas eram na quarta – uma professora havia usado o equipamento. Tentamos todas as tomadas, a tomada da sala vizinha e nada. Já estava pensando que o data show estava quebrado e em começar a aula sem usá-lo, o que iria tornar o processo mais lento, pois teria que escrever os textos no quadro, mas seria o jeito. Os meninos falaram de irmos para a sala de vídeo, no entanto, a outra professora estava lá assistindo ao filme com os alunos. Foi quando tivemos a ideia de testar o equipamento na sala que estava vazia, e funcionou. Por causa desse contratempo, comecei a aula com uns vinte minutos de atraso.

Iniciei a aula contando a fábula *A raposa zoolímpica* (ANEXO G), discutindo suas ideias. Depois, perguntei aos alunos quais eram os elementos necessários para se escrever um

texto, o que precisávamos usar para colocar a história que eu acabara de contar no papel. Eles falaram em papel, lápis, caneta. Eu perguntei: “O que mais? Olhem aqui para o livro, quais os elementos que vocês estão vendo aqui que são usados para escrever o texto?”. Um aluno falou: “Palavras, professora!”. Eu disse: “Muito bem!”. Então, questionei o que usávamos para escrever as palavras e comecei a passar os slides com alguns desses elementos. Estes iam surgindo, e eu ia perguntando o que eram. Primeiro foram as letras, depois os acentos – não souberam dizer o nome do circunflexo e do grave – e, por último, alguns sinais de pontuação, como podemos observar:

Figura 5 – Print do slide 3 com letras e sinais de pontuação



Fonte: Montado pela pesquisadora

Em seguida projetei um slide com a fábula devidamente digitada, como segue:

Figura 6 – Print do slide 4 com a fábula *A raposa zoolímpica*

A raposa zoolímpica

Uma raposa devia fazer uma série de exercícios de ginástica olímpica na fase classificatória das Zoolimpiadas. Estava se saindo muito bem, mas pisou em falso durante um salto triplo. Reclamou quando o juiz lhe tirou alguns pontos:

- Isso é injusto! A culpa não foi minha.

O juiz achou graça, reconhecendo que a raposa era engraçada e tinha muito espírito esportivo.

A raposa, porém, nem tinha espírito esportivo, nem achava graça. Ao chegar em casa beliscou o pé várias vezes.

- Amanhã tenho outra chance, pensou, conformada.

No dia seguinte, a raposa foi mancando para o estádio olímpico. Seu pé estava muito inchado.

Na primeira prova do dia, ao tentar um duplo twist carpado, um dos saltos mais difíceis da ginástica olímpica, caiu de mau jeito e foi desclassificada. No caminho para casa, antes de chegar à floresta, parou numa trilha e começou a bater no pé com uma pedra:

É pra aprender a não escorregar durante a competição – disse furiosa – e depois tropeçou de propósito em um toco.

E voltou para casa mancando mais ainda.

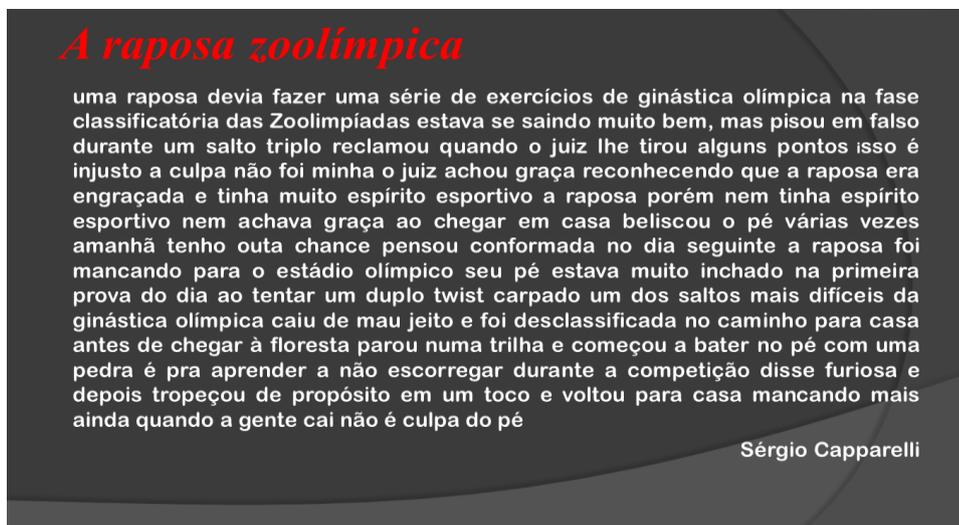
Quando a gente cai, não é culpa do pé.

Sérgio Capparelli

Fonte: Sérgio Capparelli (2008)

Perguntei quem gostaria de ler o texto em voz alta e apareceram dois voluntários. O Aluno 4 leu e os outros acompanharam. Li também e em depois projetei esse mesmo texto sem os sinais de pontuação e em letras minúsculas, conforme a Figura 7:

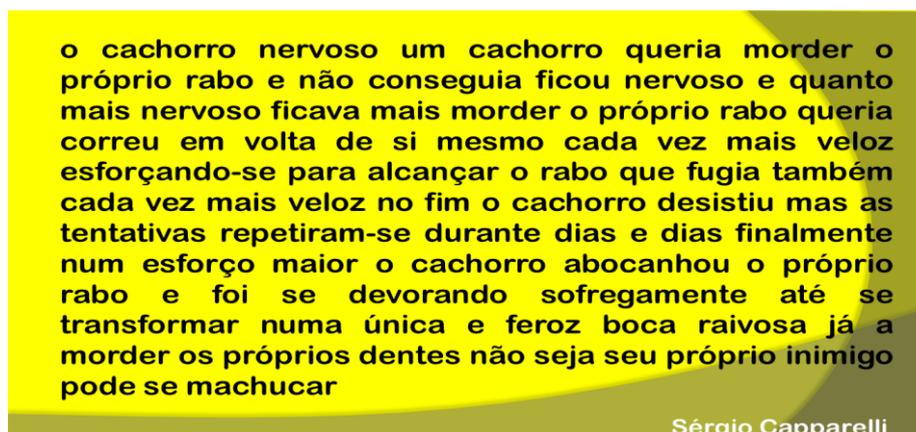
Figura 7 – Print do slide 5 com a fábula *A raposa zoolímpica* sem os sinais de pontuação



Fonte: Sérgio Capparelli (2008)

Questionei o que havia acontecido e alguns alunos falaram que o texto estava sem pontuação. A Aluna 2, que quis fazer a leitura do slide anterior, leu. Como eu já imaginava, não teve tanta dificuldade, pois já conhecia o texto. Perguntei se teve diferença na leitura dos textos, e o Aluno 8 disse que a aluna leu mais rápido, sem parar. Perguntei se eles sabiam o porquê, e a própria aluna que leu disse que foi porque não tinha os sinais. Prossegui, projetando a fábula *O cachorro nervoso* (ANEXO H), desconhecida por eles, sem sinais, sem maiúsculas e em único bloco. Vejamos:

Figura 8 – Print do slide 6 com a fábula *O cachorro nervoso* sem os sinais de pontuação

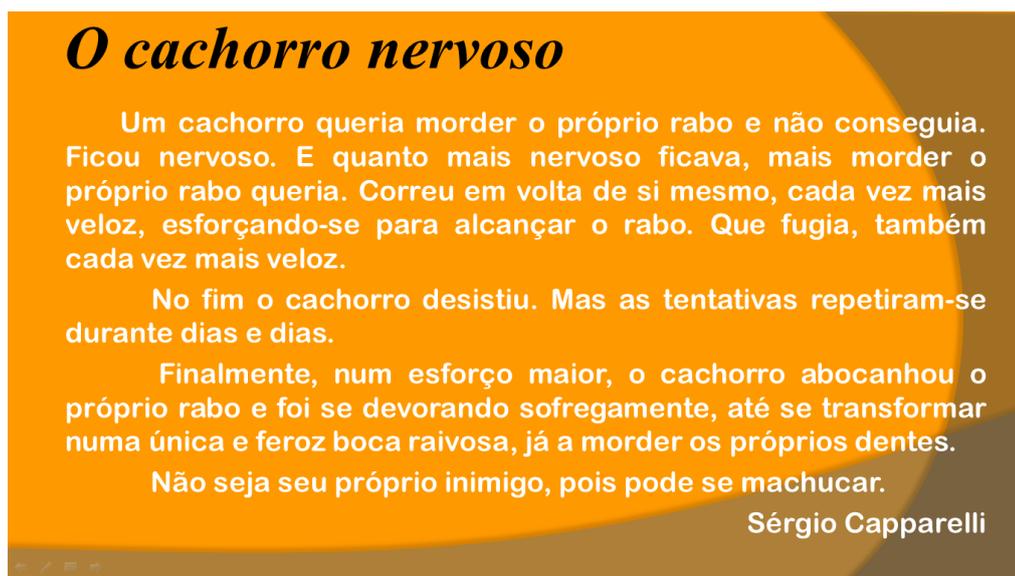


Fonte: Sérgio Capparelli (2008)

Pedi para que os alunos lessem o texto em voz alta. Foi uma confusão que ninguém entendia nada. Uns liam mais rápido do que outros. Então, pedi que parassem de ler em voz alta e lessem silenciosamente. Depois de um tempinho, perguntei se tinham terminado e alguns disseram que não. Questionei por que estavam demorando. A Aluna 3 falou que o texto estava bagunçado, sem organização. Então, falei: “Viram o que a colega falou? Que o texto está desorganizado!”. Perguntei o que deveríamos fazer para organizar o texto e facilitar a leitura e a compreensão do texto, e eles falaram que deveríamos pontuá-lo.

Nesse momento, entreguei uma folha com o texto, da mesma forma que no slide acima (APÊNDICE D), para eles reescreverem pontuando. A atividade foi em dupla, e os alunos sentiram muita dificuldade. Alguns disseram que não sabiam fazer. Eu falei que fizessem do jeito que achassem melhor. Muitos não conseguiram segmentar as frases corretamente. Apesar de haver uma certa liberdade no processo de organização do texto escrito, muitos construíram segmentos sem sentido. Depois que terminaram a atividade, projetei a fábula pontuada e pedi que comparassem com a pontuação que fizeram. Eles perceberam as diferenças logo. Vejamos o texto pontuado na Figura 9:

Figura 9 – Print do slide 7 com a fábula *O cachorro nervoso* pontuado



Fonte: Sérgio Capparelli (2008)

Lemos o texto, discutindo apenas a moral. Faltava pouco para tocar e não deu para explorar muito as ideias do texto. Por fim, perguntei para que serviam os sinais de pontuação e Aluna 2 respondeu de imediato: “Para organizar o texto, professora!”. O Aluno 8 disse que era para ajudar na leitura. Eu os parabeneizei e disse que era exatamente isso, que a pontuação além

de organizar o texto, ajudando na leitura, também atribuía sentido. Esclareci que a proposta de intervenção, que estávamos desenvolvendo, objetivava justamente trabalhar com os sinais de pontuação. Perguntei se era importante saber pontuar os textos e eles disseram que sim. Então, terminei a aula, dizendo que as nossas atividades, a partir daquele momento, seriam nesse sentido e que produziríamos um livro com textos deles, o qual seria doado à biblioteca. Gostaram muito da proposta.

Um traço essencial do enunciado é o seu endereçamento. Quando produzimos um texto oral ou escrito, de qualquer gênero discursivo, fazemo-lo com intenções comunicativas específicas. O desenvolvimento das atividades da proposta de intervenção teria, assim, a finalidade, também, de instrumentalizar os alunos para a “produção” de textos que comporiam um livro, com destinatários reais.

Segundo Volóchinov (2017 [1929]), a palavra é orientada para um interlocutor, não podendo este ser abstrato. A importância dessa orientação é extremamente grande, pois a palavra é o produto das inter-relações do falante com o seu interlocutor. Desse modo, “a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306). Ao observar esses elementos no planejamento, o professor está tornando as suas aulas mais significativas, contextualizadas, e conseqüentemente, poderá obter resultados mais satisfatórios em relação ao ensino da língua.

Voltando à descrição das aulas, apesar de, no final, ter ficado um pouco corrido, por causa dos contratempos iniciais, acredito que conseguimos atingir o objetivo da aula, que foi os alunos perceberem a importância dos sinais de pontuação.

5.1.3 Terceira etapa: conhecendo e se apropriando do sistema de pontuação

5.1.3.1 Planejamento das aulas

Duração prevista: 12 horas-aulas

Objetivos:

- Ler fábulas contemporâneas, refletindo sobre seus ensinamentos;
- Refletir sobre o uso dos sinais de pontuação, compreendendo-os como um sistema pertencente à escrita;

- Compreender a função da pontuação, reconhecendo sua importância para a organização e apresentação do texto escrito, assim como para a atribuição de sentidos;
- Conhecer os níveis de manifestação da pontuação, analisando, principalmente a pontuação de frase, e diferenciando os seus tipos;
- Diferenciar os sinais de sequencialização dos sinais de enunciação, refletindo sobre seus usos, tanto na produção, quanto na recepção dos textos;
- Pontuar adequadamente os textos, percebendo que as escolhas, ao usar os sinais de pontuação, vão depender, também, das intenções pretendidas.

Conteúdos:

- Gênero discursivo fábula contemporânea;
- Pontuação: definição e função;
- Níveis de manifestação da pontuação, com destaque para a pontuação de frase;
- Sinais de sequencialização e sinais de enunciação.

Metodologia:

Distribuirei a fábula contemporânea *O gambá invisível* (ANEXO I), devidamente digitada e pontuada, lendo-a juntamente com os alunos. Após a discussão das ideias do texto, dividirei a turma em trios para realizarem uma leitura dramatizada do texto. Cada aluno deve ler uma parte do texto – falas do narrador, do gambá e do vendedor. Esclarecerei para os alunos que na leitura dramatizada o leitor deve dar uma atenção especial à expressividade. Depois da apresentação, copiarei, no quadro, dois questionamentos para eles responderem: “1- Como a pontuação contribui para a organização do texto escrito?”; “2- De que forma os sinais de pontuação atribuem sentido ao texto?”. Pedirei para eles responderem essas perguntas, a partir da observação da pontuação do texto que eles acabaram de ler.

Farei a exposição, dialogicamente, do conteúdo inicial sobre a pontuação. Antes disso, distribuirei, para cada aluno, uma folha com esse conteúdo (APÊNDICE E). Deixarei bem claro que a pontuação é um sistema que pertence à escrita, um mecanismo de organização e apresentação do texto escrito. É importante, também, explicar os níveis de manifestação da pontuação, enfatizando a pontuação de frase. Os alunos devem compreender bem o que é uma

frase, e como os sinais de pontuação atuam para demarcá-las. Chamarei a atenção para o fato de que a língua escrita apresenta muitas diferenças em relação à língua falada. Para que nossa mensagem tenha sentido, na escrita, precisamos organizar o nosso discurso de forma que o leitor entenda o que queremos dizer. Nesse processo de organização, os sinais de pontuação exercem um importante papel, pois substituem vários dos recursos disponíveis na língua falada, contribuindo para o entendimento do texto. Esclarecerei, ainda, que a língua escrita não é uma simples representação da língua falada. São modalidades diferentes de linguagem, cada uma com suas características próprias. Após essa exposição, distribuirei a atividade 4 (APÊNDICE F) para verificar se os alunos compreenderam o conteúdo exposto. Na sequência, falarei do parágrafo e da alínea. Para isso realizarei a atividade 5 (APÊNDICE G).

Depois da correção dessa atividade, distribuirei outra (APÊNDICE H – atividade 6) que possibilitará tratar da classificação dos sinais de pontuação, de acordo com a sua função – sinais de sequencialização e sinais de enunciação (DAHLET, 2006) –, explicando que os sinais de sequencialização (alínea, ponto, ponto-e-vírgula, dois-pontos e vírgula) segmentam a linearidade de escrita fragmentando os enunciados que constituem os textos. Já os sinais de enunciação (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, travessão, dois-pontos, parênteses, aspas...) participam do jogo enunciativo, ou seja, manifestam uma interação. Diferenciarei, ainda, cotexto monologal e cotexto dialogal, esclarecendo que a depender do cotexto em que operam, os sinais funcionam de modo diverso.

Contarei a fábula contemporânea *O sabiá e o quero-quero* (ANEXO J), discutindo-a bem para facilitar a compreensão. Para que os alunos percebam melhor a função segmentadora da pontuação, proporei a atividade 7 (APÊNDICE I).

Avaliação: Participação oral; leitura dramatizada; atividades individuais e em grupo; atividade de recontação de fábula.

5.1.3.2 A prática: descrição e reflexão

07-08-2017 (uma hora-aula)

Ao chegar à sala, nesse dia, percebi que estava faltando um número significativo de alunos. Realizei a chamada e constatei que estavam faltando nove estudantes. Eu sabia que três iriam faltar, pois haviam viajado para a romaria de Bom Jesus da Lapa. Chamei a atenção para não faltarem às aulas e iniciei a aula distribuindo a fábula contemporânea *O gambá invisível*

(ANEXO I). Eu li o texto, juntamente com os alunos, discutindo as ideias do texto, mas os alunos sentiram dificuldade em entender a moral da fábula: “Mesmo invisível, gambá fede”. Expliquei que o ensinamento, presente no texto, pretendia mostrar que, por mais que tentássemos nos livrar das marcas do passado, não conseguíamos totalmente, ressaltando a importância de tomar cuidado com as atitudes do dia a dia.

Em seguida, dividi os alunos em trio para fazerem uma leitura dramatizada do texto, chamando a atenção para observarem bem o uso dos sinais de pontuação no texto e para o fato de que, na leitura dramatizada, deveriam realizar uma leitura expressiva. Cada um deveria ler uma parte do texto: fala do narrador, fala do gambá e fala do vendedor. Alguns trios tiveram dificuldade para entender a atividade. Fui em cada grupo, auxiliando-os e tirando as dúvidas. Eles ficaram lendo o texto, ensaiando. A aula já estava terminando e não ia dar tempo de eles socializarem a atividade, então, escrevi no quadro dois questionamentos para eles responderem em casa: “1- Como a pontuação contribui para a organização do texto escrito?”; “2- De que forma os sinais de pontuação atribuem sentido ao texto?”. Pedi para que eles relessem o texto, com bastante atenção, e tentassem responder os questionamentos em casa. Essa aula objetivou auxiliar os alunos na percepção de que o autor organizou o texto separando as falas, marcando-as com os sinais de pontuação, que, também, sinalizam a expressividade na leitura em voz alta.

09-08-2017 (duas horas-aulas)

Essas aulas foram destinadas à exposição dialógica sobre a definição e função dos sinais de pontuação. Ao chegar à sala, os alunos perguntaram se eles iriam apresentar a leitura dramatizada. Falei que sim e dei um tempinho para eles se organizarem para a apresentação. Uns grupos falaram que não queriam ler, e eu disse que só alguns precisavam apresentar. Como o objetivo dessa atividade foi os alunos realizarem a leitura prestando atenção aos sinais na organização do texto e na expressividade, o que eles já haviam feito ao ensaiarem a leitura, não vi a necessidade de todos lerem em voz alta. Antes dos alunos lerem, pedi para os demais prestarem atenção na leitura realizada pelos colegas. Apenas dois grupos foram à frente e leram em voz alta. Não foi uma leitura muito expressiva, mas leram bem e os colegas prestaram atenção. Os alunos que faltaram na aula anterior pediram o texto, e um deles – o Aluno 11 –, pediu para ler sozinho. Como havia faltado, não fez a atividade, mas queria ler. Foi à frente e leu bem.

Prossegui a aula, questionando quem havia respondido as duas perguntas em casa. Apenas dois alunos responderam afirmativamente. Então, discutimos sobre as duas perguntas.

Quanto a primeira pergunta – “Como a pontuação contribui para a organização do texto escrito?” –, direcionei a discussão no sentido de os alunos perceberem que organizamos o texto segmentando-o, separando-o em partes. E para isso, usamos os sinais de pontuação. Fui instigando-os a perceberem isso, pedindo que observassem o texto, que se lembrassem de como os textos ficaram, nos slides, sem a pontuação. O Aluno 8 disse que organizávamos o texto por meio dos parágrafos. A Aluna 2 falou que usávamos perguntas. Então, confirmei que era exatamente isso: que usávamos os sinais de pontuação para organizar o texto escrito, dividindo-o em parágrafos, em frases... Acredito que eles entenderam esse aspecto da pontuação. O tratamento dado à segunda pergunta – “De que forma os sinais de pontuação atribuem sentido ao texto?” –, foi semelhante ao dado à primeira. Aos poucos, eles foram percebendo que os sinais de pontuação marcam as intenções pretendidas por quem escreve, e que um texto sem pontuação dificulta o entendimento.

Depois dessa discussão, distribuí uma folha com a definição e função do sistema de pontuação (APÊNDICE E). Fui expondo, dialogicamente, o conteúdo da folha, detalhadamente, para que os alunos compreendessem bem. Antes da definição, seguindo a proposta de Dahlet (2006), chamei a atenção dos alunos para o fato de que a pontuação atua no texto escrito, e que a escrita se manifesta num espaço gráfico bidimensional. Desenhei uma folha no quadro e expliquei como isso acontece: escrevemos horizontalmente (escrita linear) e verticalmente (de maneira hierarquizante). Então, apresentei a definição proposta por Catach (1980, p. 22) que define a pontuação como “um conjunto de sinais visuais de organização e de apresentação da escrita que acompanha o texto escrito”. Ao discutirmos essa definição, quando eu falei que a pontuação se manifestava na escrita, o Aluno 22 fez a seguinte observação: “Mas, professora, quando a senhora fala, faz pergunta, usa pontuação!”. Primeiro, esclareci que antes do surgimento da pontuação as pessoas já falavam. Aproveitei para falar de entonação, de que, quando falamos, fazemos inflexões de voz, de acordo com as intenções pretendidas, e que os sinais de pontuação, também, cumprem a função de indicar as pausas, marcando a entonação do texto escrito. Falei um pouco da história da pontuação, que, inicialmente, tinha como principal função auxiliar o leitor na leitura em voz alta, reforçando sempre que ela pertence à escrita.

Continuei explicando o conteúdo da folha que seguia falando que a pontuação diz respeito tanto à produção, quanto à recepção dos textos. Escrevi essas duas palavras no quadro e questionei se eles sabiam o que queriam dizer. Disseram que não. Expliquei que produção quer dizer que quem escreve precisa observar/usar os sinais de pontuação, assim como quem lê, também, precisa observá-los, pois eles contribuem, como já havíamos visto, para

legibilidade e a constituição de sentidos, sendo, desse modo, importantíssimos para a compreensão textual. Segui falando dos níveis de manifestação da pontuação – palavra, frase e texto –, dedicando-me a explicar, mais detalhadamente, a pontuação de frase, pois seria nela que focaríamos. Expliquei o que é frase e como a pontuação se manifesta nela. Para exemplificar melhor o conceito de frase direcionei-me ao Aluno 11 e produzimos o pequeno diálogo:

- *Paulo!*¹⁶
- *Oi, professora.*
- *Você gosta de estudar?*
- *Sim.*

Escrevi esse pequeno diálogo no quadro e perguntei aos alunos quantas frases havia nele. Uns responderam duas, outros quatro. A partir disso, fui questionando se quando chamei o nome de Paulo ele entendeu que era um chamamento. Disseram que sim. Do mesmo modo, fui fazendo com as outras frases, fazendo-os perceber que cada enunciado daquele constituía uma frase, pois tinham sentido e serviam à comunicação. Então, voltei a ler com eles a definição: “frase é a palavra ou conjunto de palavras que formam um enunciado com objetivo de comunicar algo com sentido”. Além disso, reforcei a informação de que na escrita a frase inicia-se com letra maiúscula, encerrando-se com pontuação final, enquanto que, na fala, o seu começo e fim são marcados pela entonação.

Nesse momento, a aula já estava chegando ao fim. Acabei me alongando demais nas explicações e não deu tempo de terminar a exposição. Mas, isso é normal na prática pedagógica. Não é à toa que o planejamento é flexível. Às vezes, contamos que os alunos já possuem um determinado conhecimento prévio, importante para a construção do conhecimento que envolve o conteúdo trabalhado, mas ele é inexistente ou inconsistente. Por isso, há a necessidade de replanejar. Ainda faltou falar dos tipos de frase. Falei que na aula seguinte terminaria a explicação.

14-08-2017 (uma hora-aula)

Iniciei a aula falando que retornaríamos ao conteúdo da folha (APÊNDICE E) que eles receberam na aula anterior, discutindo agora sobre os tipos de frases. Expliquei, um a um, os tipos de frases, contextualizando com exemplos construídos a partir de frases envolvendo os

¹⁶ Nome fictício para garantir o sigilo da identidade do aluno.

próprios alunos, como: “O 7º C tem alunos muito estudiosos”. – frase declarativa; “Que turma estudiosa!” – frase exclamativa. “Quantos alunos têm no 7º C?” – frase interrogativa; “Por favor, façam silêncio!” – frase imperativa. Nesse processo, sempre fui reforçando que os sinais se manifestam na escrita e que, a depender do tipo de frase e da intenção comunicava, certos sinais são predominantes. Em frases declarativas predominam o ponto, nas interrogativas a interrogação, e assim por diante. Volóchinov (2017 [1929], p. 243) defende que:

[...] todas as categorias linguísticas são aplicáveis apenas no território interior do enunciado. Por exemplo, todas as categorias morfológicas só são importantes dentro do enunciado e se recusam a servir para definir o todo. O mesmo acontece com as categorias sintáticas, por exemplo, a categoria da “frase” se refere à frase apenas dentro do enunciado, como seu elemento, e de modo algum como um todo.

Entendemos que cada frase, usada para explicar os tipos de frases acima, constituiu um enunciado, pois faziam parte do processo discursivo, tinham significação, no contexto comunicativo da aula. O próprio Volóchinov (2017 [1929]) argumenta que não apenas o enunciado, mas todas as partes mais ou menos acabadas do enunciado carecem de definições linguísticas. Assim, para que o aluno saiba pontuar adequadamente, é importante que ele diferencie o tipo de frase que emprega em seu discurso de acordo com as intenções pretendidas. Para fazer essa diferenciação, é necessário que o professor apresente as categorias que dão conta da diferenciação das frases, ou seja, sua classificação.

Essa aula não foi muito produtiva, pois os alunos estavam muito inquietos. Além do fato de ser o último horário, no meio da aula, o diretor interrompeu-a para conversar com os alunos sobre o desfile de 07 de setembro. Mas, nas aulas seguintes, eu poderia reforçar o que foi explicado, realizando uma atividade.

16-08-2017 (duas horas-aulas)

Como indicado acima, essas aulas foram destinadas à realização de um exercício sobre o conteúdo que eu acabara de expor. Iniciei a aula distribuindo a atividade 4 (APÊNDICE F), a qual solicitava, de início, que os alunos retornassem ao último texto que haviam lido: *O gambá invisível*. Orientei-os a ler cada questão com atenção, lembrando-se das explicações anteriores. Infelizmente, a dificuldade em compreender os questionamentos também está presente na turma. Muitos alunos leem o enunciado, mas não conseguem entender o dito. Por isso, foi preciso que eu fosse explicando as perguntas. As questões desse exercício estavam organizadas com o objetivo de proporcionar aos alunos a consolidação do que eu acabara de expor, nas aulas

anteriores –, entendendo como funciona o sistema de pontuação. O primeiro questionamento reforçava que a pontuação é um sistema pertencente à escrita, que diz respeito tanto a produção quanto a recepção dos textos.

Acredito que a maioria dos alunos compreendeu que precisamos observar os sinais de pontuação, não só quando produzimos nossos textos, mas também, quando lemos, pois os sinais são importantes na constituição dos sentidos. A segunda questão perguntava se a pontuação interfere na leitura expressiva do texto. Depois que expliquei o que era leitura expressiva, concluíram que sim, porque, segundo eles, os sinais de pontuação “indicam o modo de ler o texto”. Apesar de essa não ser a principal função dos sinais de pontuação, não poderia deixar de abordá-la, pois a pontuação também apresenta essa função de orientar a leitura do texto escrito, indicando as pausas, a entonação, o ritmo. A terceira questão também falava disso.

A quarta, mostrava o poder de atribuição de sentidos da pontuação, trazendo uma frase do texto da forma em que apareceu pontuada no texto – “Essa tinta não vale nada.” (fala do gambá) – e outra possibilidade de pontuação – “Essa tinta não vale nada!” – para os alunos dizerem se haveria mudança de sentido, se ao invés de pontuar de um jeito, se pontuasse de outro. Eles perceberam a diferença sem maiores dificuldades. Disseram que da segunda forma mostraria mais indignação do gambá do que na primeira, alterando, também, o modo de ler a frase, a entonação. As três últimas perguntas abordaram os tipos de frases, partindo da observação das intenções pretendidas. Reforcei que nas frases declarativas predominavam o ponto, nas exclamativas e imperativas, o ponto de exclamação e nas interrogativas, o ponto de interrogação.

Concordamos com Campos (2014, p. 61) quando ela afirma que:

Com o estudo da pontuação, o texto escrito é chamado a ocupar definitivamente o lugar central que lhe cabe nas atividades de ensino-aprendizagem de gramática. Falando de maneira bem livre, nós podemos dizer que pontuar é marcar os elementos estruturais da frase e do texto com sinais gráficos que colaboram na produção de sentidos e orientam a interpretação.

Se bem orientados a observar os usos dos sinais de pontuação nos textos, os alunos podem compreender e propor explicações adequadas sobre o emprego de vírgulas, travessões de diálogo, pontos, pontos de exclamação, entre outros. Por isso, é importante criar condições para que os educandos desenvolvam a capacidade de pensar sobre a língua, analisando e refletindo sobre suas observações.

18-08-2017 (duas horas-aulas)

Iniciei essas aulas distribuindo a atividade 5 (APÊNDICE G), a qual exigia, inicialmente, a leitura e discussão da fábula contemporânea *Pardal que come pedra...* Fizemos uma leitura compartilhada do texto e, em seguida, discutimos suas ideias. Depois disso, orientei-os a responder as perguntas do exercício. Como na atividade anterior, fui auxiliando-os no entendimento dos questionamentos.

A questão 1 – “Qual a moral da fábula?” –, como já havíamos discutido o texto, eles não tiveram dificuldade em responder. Cada um, do seu jeito, falou da questão de agirmos influenciado pelo outro, das consequências de nossas ações. O Aluno 8 usou o ditado popular “Quem vai pela cabeça do outro é piolho” para explicar a moral. A segunda questão tratava do uso das reticências no título, da intenção demonstrada pelo escritor ao optar por usar esse sinal no título. Muitos alunos não sabiam, não se lembravam do nome do sinal. Fui auxiliando-os a perceberem que as reticências, naquele contexto, davam a ideia de continuidade – o pardal, agindo pela influência dos outros pardais, comeu pedra e poderia, também, fazer outras coisas indo “pela cabeça do outro”. Aproveitei o momento para discutirmos outras funções desse sinal, como a interrupção nos diálogos entre personagens.

A terceira questão foi dedicada à discussão inicial sobre o parágrafo e a alínea. Falamos da estrutura do parágrafo e dos elementos que ajudam a identificá-lo, como o uso da alínea e da inicial maiúscula, a mudança de linha, o uso do travessão de diálogo nas falas dos personagens.

O Aluno 18 falou que no final do parágrafo usava-se ponto final. Esclareci que seria mais adequado falarmos em pontuação final, como havíamos discutido na pontuação de frase. A depender do tipo de frase que encerra o parágrafo, usa-se a pontuação final daquela frase. Mostrei que no texto havia parágrafos que terminavam com ponto, com ponto de exclamação, com ponto de interrogação, dependendo das intenções pretendidas nos enunciados das frases.

Na questão 4, que abordava a possibilidade de uma palavra constituir um parágrafo, discutimos sobre a marcação do diálogo dos personagens. A Aluna 3 disse que o termo “–Pedras.”, no texto, constituía um parágrafo, porque o pardal só havia falado aquilo. Parabenizei a aluna e expliquei que o diálogo pode vir marcado por meio de travessões e que, nesse caso, cada fala dos personagens deve ficar em parágrafos diferentes. Caso o enunciado seja composto por uma única palavra, como no exemplo, este vocábulo forma sozinho o parágrafo.

A composição sintática dos parágrafos é extremamente diversificada, podendo consistir tanto de uma palavra, como de vários períodos. Afirmar que um parágrafo deve conter

uma ideia acabada é um equívoco, pois são necessárias definições do ponto de vista da própria língua, e essa ideia, de maneira nenhuma é uma definição linguística. Se não devemos separar as definições linguísticas das ideológicas, tão pouco devemos substituir uma pela outra (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Como defende Dahlet (2006, p. 106), o parágrafo em qualquer tipo de texto “não corresponde a nenhum modelo preestabelecido e apresenta unidades textuais extremamente variadas quanto à extensão e ao conteúdo”. Seja qual for o tipo de parágrafo eles têm em comum o fato de marcarem uma mudança. Nas fábulas, por sua estrutura composicional, predominam os parágrafos semionarrativos – que indicam as fases da ação e as condutas sucessivas dos personagens – e parágrafos de réplica – que, no diálogo, indicam a passagem de um locutor a outro.

Dei continuidade à discussão a respeito da marcação do diálogo na questão 5, que tratava dos sinais de pontuação comuns ao discurso direto. Fiz uma pequena explanação falando sobre o discurso direto e o discurso indireto, mostrando aos alunos como as falas dos personagens podem aparecer nos textos – diretamente ou indiretamente. Solicitei que observassem, no diálogo do texto, que sinais indicavam a voz dos personagens. Eles foram identificando: dois-pontos, travessão, ponto de interrogação, ponto de exclamação e o próprio ponto. Nesse momento, o sinal tocou e falei que continuaríamos a correção na aula seguinte.

23-08-2017 (duas horas-aula)

Como sinalizado acima, iniciei a aula retornando à atividade 5 (APÊNDICE G), continuando a discussão sobre as características do discurso direto. A questão 6 chamava a atenção para os modos de organizar esse discurso, questionando o que mudava na elaboração do parágrafo, a depender da maneira de anunciar a fala do personagem. Os alunos perceberam que esse anúncio pode ser feito logo, caso em que há mudança de parágrafo, ou depois, utilizando-se, também, o travessão para marcar a fala do narrador, caso em que não há mudança de parágrafo. Chamei a atenção para as funções diferenciadas do travessão nas ocorrências do texto, explicando-os porque, nessas circunstâncias, esse sinal é um formalizador do diálogo.

Na última questão, foi proposta uma discussão sobre o uso da vírgula em expressões indicativas de tempo – adjuntos adverbiais – no início de parágrafos. Esse exercício objetivou a percepção de que quando usamos expressões como “no dia seguinte”, “pouco depois” deslocadas, como em início de frases, geralmente, usamos a vírgula. Também discutimos porque os dois enunciados analisados se encontravam em parágrafos diferentes, mostrando-os

que não há rigidez quanto a isso, mas que, geralmente, quando há uma mudança de assunto, de fala, de perspectiva, o parágrafo pode mudar.

“A percepção do ouvinte e do leitor, bem como das suas reações possíveis, fundamenta a divisão do discurso em partes, que na linguagem escrita, são designadas como parágrafos” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 244). Nesse sentido, excetua-se as divisões específicas condicionadas por tarefas e objetivos característicos de certos campos ideológicos, como, por exemplo, a divisão da poesia em estrofes e a formalização do diálogo no discurso direto. Como esclarece Volóchinov (2017 [1929], p. 245), “apenas o estudo das formas da comunicação discursiva e das formas correspondentes dos enunciados integrais pode elucidar o sistema de parágrafo e todos os problemas análogos”. Assim, é importante que o professor fique atento a essas categorias linguísticas, analisando-as no campo da comunicação discursiva.

Depois da discussão sobre o parágrafo, distribuí a atividade 6 (APÊNDICE H), falando que íamos lendo e respondendo juntos. Optei por fazer assim, porque a complexidade dos exercícios era maior. Primeiro, na questão 1, apresentei a diferenciação entre sinais de sequencialização e sinais de enunciação. Os alunos sentiram um pouco de dificuldade para entender, mas fui explicando, exemplificando com trechos do texto *O pardal que come pedra...* que havíamos lido. Eles foram percebendo que os sinais de pontuação segmentam a linearidade da escrita, à medida que divide o enunciado escrito em partes. Nesse processo, vamos organizando nossa escrita e atribuindo sentidos, a depender das escolhas, na forma de segmentar, e das relações sintáticas existentes entre os termos. Falei dos sinais que apresentam, especialmente, essa função: vírgula, ponto-e-vírgula e ponto (DAHLET, 2006).

Partimos para os sinais de enunciação, os quais participam do jogo enunciativo e servem, principalmente, para marcar uma interação entre os interlocutores. Selecionei um trecho de diálogo do texto para discutirmos essa função. Mostrei que esses sinais não deixavam, é claro, de segmentar a linearidade da escrita, mas que eles marcavam, sobretudo, uma relação entre os locutores. No trecho selecionado, a interação é marcada entre o pardal e sua mãe que conversavam. Ao organizarmos a escrita com a pontuação, a interação vai sendo demarcada com os sinais enunciativos.

Aprofundi essa explicação a partir da segunda questão, que discutia o tipo de interação, a depender do cotexto de produção (DAHLET, 2006). Expliquei o que era cotexto – contexto linguístico – e depois diferenciei-os, a partir de dois pequenos textos – *Dia a dia em Bissau* e *No ritmo do português* –, presentes na atividade 6. Um em cotexto monologal, assumido por apenas um locutor, onde a interação é marcada entre o escritor e o leitor; outro em cotexto dialogal, no qual coexistem formalmente duas ou mais falas. Os dois exemplos

permitiram a diferenciação adequada desses usos. Eles perceberam, por exemplo, que, no primeiro caso, a pergunta era direcionada para o leitor, diferentemente das perguntas que apareceram na fábula lida – *Pardal que come pedra...* –, cujos personagens questionavam um ao outro. Também discutimos o uso das aspas. No texto 1, em cotexto monologal, as aspas chamavam a atenção do leitor para o uso de determinadas palavras – “cerca-cerca” e “malha” – que correspondem às brincadeiras “pega-pega” e “amarelinha” aqui no Brasil, mas que recebem esses nomes em Guiné-Bissau, cabendo ao leitor identificar o porquê do uso das aspas pelo escritor. Já no texto 2, no cotexto dialogal, as aspas foram usadas para citar falas apresentadas pelo escritor, coexistindo assim, dois locutores, como nos diálogos que já havíamos visto. Os alunos, de um modo geral, demonstraram que compreenderam essa diferenciação no uso da pontuação.

Mal terminamos de discutir as questões que reforçavam essa diferenciação, o sinal tocou.

25-08-2017 (duas hora-aula)

Iniciei a aula com uma contação de história – a fábula contemporânea *O sabiá e o quero-quero* (ANEXO J). Depois da escuta do texto, discutimos suas ideias, e os alunos compreenderam a moral facilmente, falando que a moral era “devemos ser sempre gratos aos outros”. Depois disso, distribuí a atividade 7 (APÊNDICE I), a qual tinha uma série de perguntas, sobre o texto que eles acabaram de ouvir para serem respondidas. Essas perguntas tinham a função de ajudá-los a se lembrarem da história para uma posterior recontação escrita.

Eles foram respondendo às perguntas. Quando terminaram de respondê-las, partiram para a segunda parte da atividade, que consistia em recontar a fábula usando cada informação das perguntas para compor o texto escrito. Cada informação, adquirida a partir das perguntas, deveria constituir um segmento do texto. Esclareci que o roteiro de perguntas era somente para facilitar a organização textual e que fossem se lembrando da história para recontar. Alguns alunos compreenderam bem a atividade e conseguiram realizá-la sem maiores problemas. No entanto, outros sentiram dificuldade em organizar o texto, usando os sinais. Diante dessa realidade, resolvi adicionar mais duas aulas para trabalharmos nessa perspectiva.

28-08-2017 (duas hora-aula)

Como boa parte dos alunos sentiram dificuldade para organizar o texto, a partir das perguntas da atividade 7 (APÊNDICE I), nessas aulas, fizemos um recontação escrita, coletiva, da fábula e outra pequena produção. Nesse dia, só haveria uma aula, mas, como a professora de Artes não foi para a escola, peguei outra aula.

Iniciei, pedindo que eles pegassem seus textos, escritos no caderno, para fazermos a escrita coletiva. Antes disso, tracei linhas no quadro branco, de forma que formasse o desenho semelhante à folha de um caderno. Seguindo as perguntas da atividade, fomos recontando a fábula. Esclareci que ali era apenas uma possibilidade de recontação e organização textual, ou seja, de uso dos sinais.

Fui fazendo as perguntas e os alunos respondendo. Assim, fomos organizando o texto no quadro. Mostrei aos alunos o uso da alínea, no início do parágrafo, a organização das frases, o uso dos sinais. Foi um momento muito proveitoso, pois a maioria dos alunos participou e prestou atenção.

Finalizada essa atividade, passei outra, no quadro, para ajudá-los nesse processo de organização textual. Segue transcrito, o comando da atividade: “Produza um relato pessoal. No primeiro parágrafo, você deve se identificar: dizer seu nome, onde mora, o que gosta de fazer; no segundo, você vai falar um pouco do lugar onde mora: como é, como são as pessoas; e no terceiro, fale sobre suas expectativas: seus sonhos, o que espera do futuro.”

Expliquei como deveriam fazer, produzindo o primeiro parágrafo com os meus dados, como exemplo, no quadro. Eles fizeram a atividade com bastante entusiasmo. Queriam, a todo momento, mostrar a produção para que eu olhasse. Quase todos organizaram o texto de acordo com as orientações. Chamei a atenção para o fato de predominar o uso do ponto no texto, devido às características do gênero. Como eles iriam fazer declarações, haveria a predominância de frases declarativas e, conseqüentemente, o ponto seria mais usado, como aconteceu.

Achei bem interessante o uso que a Aluna 3 fez das aspas em seu texto. Ela falou que morava no bairro de Pedrinhas e trouxe o termo entre aspas. Questionei o motivo, e ela disse que foi porque “Pedrinhas” estava significando o nome do bairro e não pedrinhas, diminutivo de pedras. Outro uso que ela fez das aspas foi no termo X9, dizendo que muitas pessoas do bairro eram “X9”. A Aluna 21, no parágrafo que falava sobre o lugar onde ela mora, começou assim: “Como é o lugar onde eu moro?”. Esses exemplos mostram que os educandos estavam se apropriando, cada vez mais, do sistema de pontuação. Terminei a aula muito satisfeita, pois

os alunos estavam percebendo a importância da pontuação como organizadora textual e operadora semântica e enunciativa.

Essas duas aulas – que não estavam no planejamento – foram as últimas dessa etapa. Por ser um conteúdo que envolve muitos aspectos, muitas escritas, temos consciência de que as aulas dessa proposta serviram apenas de mote inicial para que os alunos percebessem a importância da organização textual, via sinais de pontuação. Ver a pontuação como um sistema da escrita, que colabora, de forma imprescindível, para a constituição de sentidos, talvez, como defende Dahlet (2002), faça toda a diferença, e eles continuem se apropriando cada vez mais desse sistema de forma mais adequada e consciente.

5.1.4 Etapa final

5.1.4.1 Planejamento das aulas

Duração prevista: 06 horas-aulas

Objetivos:

- Recontar, por escrito, a fábula ouvida, percebendo a importância da pontuação para a organização textual, assim como para a atribuição de sentidos, usando, conseqüentemente, os sinais de pontuação;
- Analisar o texto escrito, observando aspectos ortográficos, semânticos e gramaticais, incluindo a pontuação, reescrevendo-o para ser organizado em um livro.

Conteúdos:

- Recontação escrita de fábula;
- Revisão e reescrita textual.

Metodologia:

Informarei aos alunos que eles assistirão a um vídeo da música *Trem bala* de Ana Vilela, cantada pela própria autora e Luan Santana. Antes disso, entregarei a letra da música (ANEXO K) para acompanharem. Depois, promoverei uma discussão sobre o tema abordado na música: a fugacidade da vida. Segue imagem do vídeo:

Figura 10 – Print do vídeo de Ana Vilela e Luan Santana cantando a música Trem Bala



Fonte: <<https://www.bing.com/videos/search?q=trem+bala+ana+vilela&&view=detail&mid=510A240A088CF126B006510A240A088CF126B006&FORM=VRDGAR>>

Contarei a fábula *O medo da borboleta* – (ANEXO L) –, que fala sobre o mesmo tema abordado na música. Após a discussão sobre as ideias do texto, solicitarei que os alunos recontem-na no caderno, ressaltando que a fala é diferente da escrita e que eles precisam ficar atentos a esse fato.

Entregarei uma folha (APÊNDICE J) para que os alunos passem o texto a limpo, esclarecendo que esse é o momento de eles pensarem, ainda mais, na escrita e na organização do texto. Como a análise dos dados sobre o aprendizado, em torno dos sinais de pontuação, será feita a partir desses textos, não poderei interferir na escrita dos alunos, no que se refere à pontuação. Depois de concluída essa atividade, recolherei os textos para posterior análise.

Como os textos serão organizados em um livro da turma, retornarei a eles para auxiliar na reescrita do texto. Questões ortográficas, semânticas e gramaticais, incluindo o próprio uso da pontuação, serão observadas. Os alunos avaliarão as aulas desenvolvidas na proposta em folha específica (APÊNDICE K). Os textos serão organizados para confecção do livro. Retornarei à escola para a entrega do livro, leitura dos textos e realização de uma pequena confraternização.

Avaliação: Atividade de recontação da fábula.

5.1.4.2 A prática: descrição e reflexão

30-08-2017 (três horas-aulas)

Como sinalizado acima, essas aulas foram destinadas à recontação da fábula contemporânea *O medo da borboleta* (ANEXO L) para a verificação de como alunos usaram os sinais de pontuação. Houve novamente problemas iniciais em relação ao uso do equipamento. Apesar de eu ter solicitado, com antecedência, os recursos a serem utilizados, a aula começou com atraso – uns 20 minutos. Esse é um problema frequente nas escolas em que trabalho. Não há uma sala própria, onde o material já fique disponível para os professores, o que requer sempre a solicitação da ajuda do pessoal de apoio e, mesmo avisando com bastante antecedência, na maioria das vezes, os recursos só são providenciados quando o professor já está na sala. E detalhe, nessa escola, onde apliquei a proposta, tem uma sala de vídeo, onde se poderia deixar esse tipo de recurso disponível. Mas, além da questão da segurança – a escola já foi roubada várias vezes –, a sala é muito usada pela Secretaria de Educação do município para fazer reuniões, oferecer cursos.

Após distribuir a letra da música para os alunos, perguntei se já a conheciam. Uns disseram que sim, outros que não. Solicitei que assistissem ao vídeo da música com bastante atenção e acompanhassem a letra. Amaram o vídeo e quiseram assistir de novo. Repeti e depois partimos para a discussão. Falamos sobre o que realmente importa na vida: a relevância da família, dos amigos, de viver cada dia como se fosse o último. A Aluna 3 disse que “as pessoas valorizam muito as coisas materiais”. Falamos um pouco sobre isso e falei para eles que ia contar mais uma fábula contemporânea, de Sérgio Capparelli, com uma temática bem parecida com a da música. Projetei um slide com o nome da fábula e uma imagem do processo de transformação da borboleta para os alunos compreenderem melhor a história. Vejamos a imagem na Figura 11:

Figura 11- Print do slide 8 mostrando o processo de transformação da borboleta

O medo da borboleta



Fonte:< <http://folganadirecao.com.br/wp-content/uploads/2014/02/POST-Teoria-da-Crise-da-Lagarta-%C3%A0-Borboleta-1.jpg>>

Perguntei o que eles viam e reconheceram o processo de transformação da borboleta. Então, reforcei falando que inicialmente a borboleta é uma lagarta, chamada de crisálida, e que fica, durante um bom tempo, em um casulo até se tornar uma bela borboleta. Depois, contei a fábula, avisando que eles deveriam recontá-la, posteriormente, observando a organização textual, o uso dos sinais, tudo que havíamos estudado. Ao terminar de contar, alguns alunos pediram para eu contar novamente, pois, segundo eles, não haviam compreendido bem. Assim fiz.

Em seguida, eles recontaram a fábula. Deixei claro que eles deveriam recontar a história, prestando atenção à organização do texto escrito e ao sentido atribuído a cada enunciado, usando a pontuação. Essa primeira parte da escrita foi feita no caderno. Posteriormente, passaram o texto a limpo em uma folha específica (APENDICE J). Apesar de eu ter deixado claro que não poderia auxiliá-los na pontuação do texto, alguns alunos ficaram perguntando, mas eu disse que eles deveriam pontuar como achassem que deveria ser.

Nesse dia, só teria duas aulas, mas como essa atividade precisava ser concluída na aula, e imaginei que não daria tempo, pedi uma aula à professora de Ciências, que me cedeu, compreensivelmente. E, realmente, foram necessárias as três aulas. Os alunos concluíram a atividade sossegados. Todos os alunos estavam presentes e apenas uma aluna não a entregou.

01-09-2017 (duas horas-aulas)

Nessas aulas, os alunos reescreveram os textos para a confecção do livro. Em casa, xeroquei cada texto, recolhido na aula anterior, e fiz algumas observações, no sentido de ajudá-los na reescrita. Entreguei-os a cada aluno para que os reescrevessem, observando as anotações. Alguns alunos reclamaram da atividade, perguntando por que passar o texto a limpo de novo, se já haviam feito isso na aula anterior. Eu expliquei, novamente, que o texto da aula anterior tinha um outro objetivo – servir de base para a análise do uso dos sinais de pontuação feito por eles –, e que o processo de reescrita era natural e necessário para melhorarmos os nossos textos. Mas, no geral, todos se dedicaram a atividade, principalmente, depois que os relembrei de que os textos comporiam o livro da turma. Com o auxílio das anotações e minha ajuda, em sala, eles foram repensando sobre a escrita do texto e reescrevendo-o. Foi um momento de reflexão sobre a língua, em que eles puderam perceber como pequenas interferências melhoravam o texto em vários aspectos: na organização e apresentação, no entendimento, na legibilidade.

Além dessa atividade, levei uma folha para que os alunos avaliassem as aulas desenvolvidas na aplicação da proposta de intervenção (APÊNDICE K). Como alguns alunos foram terminando primeiro a atividade de reescrita, fui entregando a folha para que escrevessem a avaliação. Expliquei como deveriam fazer: dizer o que eles acharam das aulas – do que gostaram, do que não gostaram, o que aprenderam, explicando os porquês.

Fiquei muito satisfeita com as avaliações feitas por eles. No geral, gostaram muito. Como exemplo, citarei algumas avaliações (ANEXO M), com as devidas correções para facilitar o entendimento.

1- As aulas foram muito boas. Aprendi como pontuar um texto. A professora é muito simpática e explica bem as atividades. Essas atividades ajudaram muito a entender mais as fábulas. (Aluno 8).

2- Eu gostei muito das avaliações [atividades]¹⁷. Nós aprendemos muito a pontuação! Aprendemos sobre como usar o travessão, como deixar o texto organizado com os sinais de pontuação. Sempre usar letra maiúscula no começo de frases.

A professora é legal e não escrevia no caderno. A gente só respondia, porque a professora já trazia a avaliação [atividade] digitada.

E nós perdemos mais a vergonha de apresentar na frente.

Pena que as aulas duraram pouco! (Aluno 10).

3- As aulas que a professora Vera passou para nós foram muito boas. Aprendemos muitas coisas com ela sobre fábulas e sinais de pontuação.

¹⁷ Alguns alunos relacionam atividades digitadas à avaliação. Acredito que isso aconteça pelo fato de não ser muito comum esse tipo de atividade no cotidiano escolar da escola. Geralmente, as atividades digitadas são atividades avaliativas.

Ela é uma professora incrível, muito boa. Com as suas aulas já aprendi muita coisa que eu nem sabia. Essas aulas me ensinaram muito. (Aluno 4)

4- Eu amei essas aulas, porque amei a professora, amei as coisas que ela fez. Amei mais ainda foi as fábulas que ela contava. Mas agora a amável professora não vai mais dar aula para nós. Ela vai fazer muita falta, porque Vera Lúcia é ótima para explicar as coisas. Ela não é de ficar com raiva por causa de besteira. (Sem identificação)

5- As aulas foram ótimas, apesar das interrupções dos meninos lá na frente. Aprendi mais. Acho que o nosso desenvolvimento foi excelente. Gostei de aprender sobre fábulas, as morais, as explicações, tudo. Obrigado pela compreensão e paciência! (Aluna 3).

6- Foi muito bom. Teve momentos ruins e bons. Foi bom! (Aluno 6)

7- Eu amei, porque me ensinou muito. Aprendi bastante. As aulas, a professora, as fábulas, as atividades, eu sei que vou levar comigo para a vida toda. O que eu aprendi aqui com a professora foi um pouco difícil, entender, aprender. Mas ela ensinou que devemos ter fé em Deus que a gente consegue o que queremos. Isso só com as explicações dela. Ela dá atenção para todos, sem exceção. Adorei suas aulas, professora Vera Lúcia. (Aluna 21).

Confesso que fiquei lisonjeada com as palavras dos alunos. Não esperava tanto carinho e aprovação do nosso trabalho. Eles se referiram aos sinais de pontuação e às fábulas, mostrando que adquiriram conhecimento. Um fato bem interessante é que, às vezes, eles falam que aprenderam determinado conteúdo, mas ainda não o usam. Na avaliação 2, por exemplo, o aluno diz que aprendeu que devemos usar letra maiúscula no início de frase, no entanto, a maioria das frases utilizadas, na própria avaliação, foram iniciadas com letra minúscula (ANEXO M). Esse aluno pediu para eu ler a avaliação na sala. Eu li e falei: “Interessante, que você disse que as frases devem ser iniciadas com letra maiúscula, mas iniciou-as com letra minúscula! Ele respondeu: “É o costume, professora!”.

É importante trabalhar atividades que possibilitem um repensar, uma conscientização dos alunos sobre os usos mais adequados no processamento da linguagem. Por isso, o ensino da língua deve pautar-se no texto, considerando os seus usos reais, pois, só assim, é possível que o discurso seja dialógico e significativo, provocando mudanças. Isso não quer dizer que o trabalho com palavras e frases não possam ajudar o aluno a sistematizar o conhecimento linguístico. Mas, devemos evitar exercícios artificiais, oferecendo condições para que o aluno se aproprie dos saberes linguísticos, relacionando-os com outros já consolidados, ampliando, assim, sua competência comunicativa/discursiva, especialmente em situações formais.

A partir das avaliações feitas pelos alunos, vários aspectos podem ser analisados e repensados, no que diz respeito à prática pedagógica. Por trás de cada fala, de cada julgamento, temos um valioso instrumento avaliativo que pode dar novos rumos às nossas ações. Quando,

por exemplo, o aluno afirma que as aulas eram boas, porque não copiavam do quadro, está reprovando uma prática muito comum no cotidiano escolar. Infelizmente, essa prática, ainda, é muito presente, por diversos fatores: falta de livros didáticos, aversão ao livro, por parte de alguns professores, e, até, a tentativa de manter os alunos mais disciplinados¹⁸.

Nessa escola, onde aplicamos a proposta, por exemplo, os alunos não receberam vários livros, inclusive o de Português. Isso em ano que a escola recebeu livros novos. Depois de um processo de escolha, chegaram em número insuficiente. Em meu caso, assim como de outros professores, os livros podem até ser usados em sala de aula, o que não é a mesma coisa de cada aluno ter seu exemplar. Essa problemática contribui para que sejam copiadas atividades em um volume maior do que se tivéssemos o livro disponível. É desanimador, em pleno século XXI, na era tecnológica, ainda estarmos discutindo questões como essa: a indisponibilidade do livro didático.

Conversamos, ainda, sobre o nome que daríamos ao livro e, com a minha ajuda, escolhemos o nome *Ponto a ponto: recontando a fábula contemporânea “O medo da borboleta”*. Combinamos, por fim, que depois da confecção do livro, eu retornaria para fazermos uma confraternização e doarmos o livro a biblioteca.

20-09-2017 (02 horas-aulas)

Após alguns dias, retornei à escola para a confraternização e encerramento de nossa proposta de intervenção, com o “lançamento do livro”. Como combinado com os alunos, providenciei a confecção do livro, levei um bolo, refrigerantes e alguns salgados. Cheguei cedo à escola, pois o evento seria nos primeiros horários. Fui muito bem recepcionada pela direção da escola, como sempre, que me ajudou na organização da sala. Quando os alunos chegaram já estava tudo organizado, conforme as imagens:

¹⁸ Já ouvi colegas dizendo que uma das maneiras de conseguir fazer com que os alunos fiquem quietos é copiando.

Figura 12 – Fotografias do encerramento da proposta



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Ao entrarem na sala, os alunos ficaram curiosos ao verem os livros expostos na mesa. Falei que aguardassem um pouco, que logo entregaria-os para eles. Iniciei as atividades do dia, desenvolvendo uma dinâmica de interação – A dinâmica do presente (ANEXO N). Eles gostaram muito da dinâmica, cujo presente – *batons garotos* – foi distribuído entre todos.

Em seguida, distribuí os livros para que fossem lendo-os. Ficaram encantados ao verem seus textos compondo o livro. Foi muito gratificante e emocionante ver cada aluno procurando seu texto, comentando, lendo. A professora regente só pode comparecer no segundo horário e ao chegar e ver o livro dos alunos, parabenizou-me pelo trabalho, dizendo que o mesmo tinha ficado excelente. Achamos mais conveniente distribuir logo os comês e bebes. Chamamos o pessoal da direção para confraternizar conosco e entregamos os livros doados à biblioteca ao diretor, que também me parabenizou.

Depois desse momento, os alunos leram as fábulas do livro, socializando suas histórias. Foi um momento muito marcante, apesar de somente dez alunos terem lido os textos. O livro *30 fábulas contemporâneas para crianças* – trabalhado na sequência – foi sorteado entre os alunos, e ganhadora ficou muito feliz. Finalizei a aula, lendo e discutindo um texto de Fernando Pessoa, reproduzido abaixo:

*Posso ter defeitos, viver ansioso e ficar irritado algumas vezes,
Mas não esqueço de que minha vida
É a maior empresa do mundo...
E que posso evitar que ela vá à falência.
Ser feliz é reconhecer que vale a pena viver
Apesar de todos os desafios, incompreensões e períodos de crise.*

*Ser feliz é deixar de ser vítima dos problemas e
 Se tornar um autor da própria história...
 É atravessar desertos fora de si, mas ser capaz de encontrar
 Um oásis no recôndito da sua alma...
 É agradecer a Deus a cada manhã pelo milagre da vida.
 Ser feliz é não ter medo dos próprios sentimentos.
 É saber falar de si mesmo.
 É ter coragem para ouvir um “Não”!!!
 É ter segurança para receber uma crítica,
 Mesmo que injusta...*

*Pedras no caminho?
 Guardo todas, um dia vou construir um castelo...*

Fernando Pessoa.

(Disponível em: <<https://recreiodasletras.wordpress.com/2009/02/28/fernando-pessoa-pedras-no-caminho/>>)

Um episódio interessante, que gostaria de compartilhar também, foi um comentário de um professor de inglês. Ao terminar a aula, segui para a sala de professores, onde se encontravam alguns. Toda a escola estava sabendo do evento, e o referido professor já tinha visto o livro dos alunos, pois o diretor mostrou-o. Ele elogiou-me pelo trabalho e falou que queria um livro, que ia pedir para os alunos o autografarem. Falei que ia providenciar um para ele. Imaginei, nesse momento, a reação dos meninos autografando o livro.

Amei esse momento final da proposta de intervenção! Ver a satisfação dos alunos, ao pegarem o livro, folhearem, provocou, em mim, um sentimento de dever cumprido e reforçou, ainda mais, a certeza de que o trabalho com a língua materna deve ser pautado em atividades significativas. Como defende Bakhtin (2011), considerar a linguagem fora de seu contexto social é deixar de captá-la em toda a sua dimensão. Assim, as situações de aprendizagem devem permitir a reflexão sobre o uso da língua, sem perder de vista o seu caráter discursivo e enunciativo. Isso só é possível, se considerarmos que nos constituímos como sujeitos, pensantes e atuantes, por meio da interação com os outros falantes, em situações sociocomunicativas intencionais e reais.

5.2 PONTO DE CHEGADA: OS RESULTADOS

Nesta subseção, apresentamos os resultados alcançados com a aplicação da proposta de intervenção pedagógica. Para isso, optamos por uma abordagem qualitativa, em que a análise dos dados foi realizada por meio da observação e da leitura dos textos produzidos na atividade final – recontação escrita de fábula – em comparação à análise feita, inicialmente, nas atividades diagnósticas. Nessa análise, também seguimos as categorias propostas por Dahlet (2006), quanto a classificação dos sinais de pontuação: sinais de segmentação e sinais de enunciação.

A análise comparativa foi feita a partir de vinte textos, pois dos 28 alunos que realizaram a atividade diagnóstica, e que tiveram seus textos analisados, vinte também fizeram a atividade final. Os textos foram numerados igualmente nas duas atividades, de acordo com os seus produtores. Assim, o texto 02 da atividade inicial e o texto 02 da atividade final foram produzidos pelo mesmo aluno.

Então, o critério utilizado foi o aluno ter feito tanto a atividade inicial, quanto a atividade final. Acreditamos que, dessa forma, maior veracidade poderá ser atribuída aos resultados. E, da mesma forma que procedemos na primeira análise, para facilitar a leitura e compreensão, reproduzimos os textos, ou trechos destes, sem os equívocos ortográficos ou gramaticais, focalizando no uso dos sinais, podendo o leitor conferir os originais, que seguem em anexo.

5.2.1 Apropriação dos sinais de sequencialização

5.2.1.1 A *alínea*

Constituindo-se pela ligeira entrada da margem esquerda da folha, a *alínea* é o branco recolhido que delimita um conjunto de frases constituintes de um parágrafo, marcando o início deste, sem remeter à parte cheia do texto. É o único sinal sequencial com amplitude de nível textual (DAHLET, 2006). O uso da *alínea*, dessa forma, e como já vimos, está atrelado à mudança de parágrafo.

Após o desenvolvimento da proposta, houve um avanço no emprego desse sinal em relação à atividade inicial, como podemos observar na Tabela 1:

Tabela 1 – Uso da alínea nos textos produzidos

Nº de textos com ocorrência		Percentual	
Atividade inicial	Atividade final	Atividade inicial	Atividade final
02	09	10%	45%

Fonte: A autora

Observemos alguns exemplos:

[1]

Uma crisálida se transformou em uma borboleta foi dar seu primeiro voo e ela viu o seu reflexo na água então voou para uma rosa e falou:

–Assim que é a vida? Acho que vou me acostumar.

Então chegou uma abelha:

–É bom mesmo as borboletas têm poucos dias de vida!

[...]

As abelhas todas rindo dela. No outro dia a andorinha foi na casa da borboleta então perguntou:

Trecho do texto 10 da atividade final – ANEXO A

[2]

–Como vou saber se nunca sair de casa? Exclamou a borboleta.

Logo depois, a borboleta decidiu sair de casa, pois a morte não a assustava mais. Decidiu ir até o riacho. Chegando lá que coberta por uma sombra que dizia:

–Seu tempo acabou!

Trecho do texto 03 da atividade final – ANEXO O

Apesar de ter havido uma evolução no uso desse sinal, alguns alunos demarcaram o parágrafo sem, no entanto, usarem a alínea. Fizeram a segmentação, marcando o parágrafo apenas com a mudança de linha, como podemos observar no trecho seguinte:

[3]

Em um dia ensolarado, uma crisálida saiu do casulo e virou uma borboleta. Deu seu primeiro voo sobre o rio e, pousou sobre uma linda flor. Então, admirou e exclamou:

– Então, a vida é assim? Acho que vou adorar!

Logo depois, apareceu um bando de abelhas e uma delas falou:

– É bom você adorar mesmo. porque borboletas têm poucos dias de vida. Ela respondeu:

Trecho do texto 02 da atividade final – ANEXO O

Podemos observar, que a produtora desse texto consegue organizá-lo muito bem, apesar de não ter usado a alínea para marcar, inicialmente, o parágrafo. Essa atitude demonstra a compreensão do mecanismo de segmentação paragrafíca como necessário para a estruturação e compreensão textual, no entanto, talvez, por falta de atenção, esquecimento, ou, até por não ter assimilado a alínea como mecanismo de organização textual, não a usou. Podemos considerar, ainda, que a alínea, no início do parágrafo, vem sendo substituída, em textos digitais, por aumento no espaçamento entre parágrafos. Assim, não podemos afirmar, inequivocamente, que a aluna desconheça essa outra possibilidade, posto que seu texto se encontra bem organizado.

5.2.1.2 O Ponto

O ponto foi o sinal de maior ocorrência na atividade diagnóstica. Como vimos, muitos alunos usaram-no, mesmo que tenha sido, apenas para encerrar o texto. Nos textos finais, observamos a ocorrência desse sinal em todos os textos, o que mostra que houve uma maior reflexão sobre seu uso. Em poucos casos, os alunos ainda o usaram somente para encerrar o texto, também. Mas, houve um avanço significativo na segmentação textual por meio do ponto, o que favoreceu a melhora da escrita dos alunos, pois seus textos ficaram mais organizados e compreensíveis. A tabela abaixo resume o resultado:

Tabela 2 – Uso do ponto nos textos produzidos

Nº de textos com ocorrência		Percentual	
Atividade inicial	Atividade final	Atividade inicial	Atividade final
13	20	65%	100%

Fonte: A autora

A título de exemplo, vamos comparar dois trechos:

[4]

todo dia o avarento ia ver seu tesouro e todo dia ele ia e desenterrava as moedas de ouro ele tinha prazer de ir lá e um dia ele foi na floresta e ele ia ver o tesouro e um ladrão seguiu ele e percebeu o tesouro [...]

Trecho do texto 07 da atividade inicial – ANEXO A

[5]

*Um dia a borboleta saiu da crisálida e foi até o rio e viu seu reflexo na água.
Então ela pousou numa flor:
E disse se essa é a vida acho que vou me dá bem.*

Trecho do texto 07 da atividade final – ANEXO O

Esses dois exemplos foram produzidos pela mesma aluna. Em [5] podemos observar que o texto está mais organizado e compreensível. Em [4] a aluna usou a conjunção “e” onde deveria usar o ponto, o que já não acontece em [5]. Essa aluna, ainda, comete alguns equívocos, como o uso dos dois-pontos na frase “Então ela pousou numa flor:”, mas, se analisarmos bem, o uso desse sinal mostra que a aluna está refletindo sobre o emprego dos sinais, uma vez que iria anunciar uma fala e acabou antecipando, equivocadamente, o sinal. No texto inicial dessa aluna, o único sinal usado foi um ponto no fim do texto, enquanto que, na atividade final, além de outros sinais, usou quatro pontos, melhorando, significativamente, a qualidade de sua escrita. Situação semelhante aconteceu com outros alunos.

5.2.1.3 A vírgula

A vírgula é o sinal sequencial mais complexo, pois “é o sinal sintático por excelência: o mais construtor de sintaxe, o mais apto para fornecer, carregar e distribuir as categorias funcionais, tanto na sucessão quanto na hierarquização ” (DAHLET, 2006, p. 143). Vejamos a quantidade de textos, nos quais observamos o uso desse sinal:

Tabela 3 – Uso da vírgula nos textos produzidos

Nº de textos com ocorrência		Percentual	
Atividade inicial	Atividade final	Atividade inicial	Atividade final
03	07	15%	35%

Fonte: A autora

Nos três textos da primeira atividade, a vírgula foi usada, também, com função própria do ponto em finalização de frase, como podemos perceber nos trechos abaixo:

[6]

O avaro tinha vendido todos os seus bens e transformou tudo em ouro, tinha uma floresta perto de sua casa, lá ele enterrou todo o seu ouro em um buraco com uma grande pedra em cima.

Trecho do texto 02 da atividade inicial – ANEXO A

[7]

No dia seguinte o avaro foi fazer sua ação e quando chegou encontrou o buraco aberto sem o seu ouro, ele começou a se desesperar, chorou, esperneou, gritou, e tudo mais.

Trecho do texto 03 da atividade inicial – ANEXO A

[8]

Em um lugar havia um homem que era muito avaro, Ele vendeu os bens dele por ouro, Ele guardou em um baú, e enterrou na floresta perto de sua casa, todo dia ele ia lá na floresta o contava o ouro.

Trecho do texto 04 da atividade inicial – ANEXO A

A vírgula, nas atividades diagnósticas que fazem parte do *corpus*, apareceu apenas em três textos, dos quais pertencem os trechos acima. Como podemos perceber os alunos usaram a vírgula onde deveriam usar um sinal de amplitude maior – no caso o ponto – para encerrar a frase. Eles confundiram o uso da vírgula e do ponto, mas sabiam que deveriam encerrar os enunciados com um sinal de pontuação.

Nas atividades finais analisadas, a ocorrência da vírgula foi maior e seu uso foi mais adequado. Dos três alunos que usaram o ponto, onde deveriam pôr uma vírgula na atividade inicial, nenhum o fez. Usaram a vírgula, principalmente, para isolar termos circunstanciais e separar orações. Isso pode ser observado nos trechos abaixo:

[9]

Em um dia ensolarado, uma crisálida saiu do casulo e virou uma borboleta. Deu seu primeiro voo, e pousou sobre uma linda flor.

Trecho do texto 02 da atividade final – ANEXO O

[10]

Logo depois, a borboleta decidiu sair de casa, pois a morte não a assustava mais. Decidiu ir até o riacho.

Trecho do texto 03 da atividade final – ANEXO O

[11]

*No outro dia, passou uma andorinha e disse:
[...]
No meio do caminho, ela se deparou com uma sombra que disse:*

Trecho do texto 04 da atividade final – ANEXO O

Esses exemplos demonstram que esses alunos melhoraram a habilidade de pontuar, especialmente, quanto ao uso da vírgula. Compreenderam que a vírgula é um sinal intrafrasal, ou seja, que não ultrapassa o limite da frase. Outros dois textos que merecem ser citados, são de dois alunos que, na atividade inicial, praticamente não pontuaram os textos (ver textos 09 e 10 da atividade inicial – ANEXO A). Vejamos um trecho de cada um desses textos:

[12]

Olha que paisagem linda perto do rio. A abelha tinha uma amiga que, era a borboleta, elas duas andavam passeando na floresta, vendo, as flores, os pássaros, as árvores, o rio, as paisagens.

Trecho do texto 09 da atividade final – ANEXO O

[13]

*Vamos dar uma volta por aqui. Então a borboleta respondeu:
– Eu, não!*

Trecho do texto 10 da atividade final – ANEXO O

Em [12], apesar de haver usos inadequados da vírgula, a aluna usou-as, adequadamente, para fazer uma enumeração. Já em [13], embora o aluno não tenha colocado a vírgula após o elemento coesivo “então”, empregou a vírgula, corretissimamente, para isolar o vocativo. Se considerarmos que em seus textos iniciais, a autora do texto 09 usou dois pontos – um de maneira adequada, o outro não – e que o autor do texto 10 empregou um único ponto, no final do texto, esses usos representam um avanço muito significativo.

5.2.2 Apropriação dos sinais de enunciação

5.2.2.1 O ponto de exclamação

Além de sua função interativa e intensificadora das ideias apresentadas, o ponto de exclamação figura entre os sinais de conduta de diálogo, indicando, nos diálogos, conotativamente, a entonação. Vamos observar, na tabela, o desempenho dos alunos em relação ao emprego desse sinal:

Tabela 4 – Uso do ponto de exclamação nos textos produzidos

Nº de textos com ocorrência		Percentual	
Atividade inicial	Atividade final	Atividade inicial	Atividade final
01	09	5%	45%

Fonte: A autora

A maioria dos alunos que usaram esse sinal usaram-no, adequadamente, como podemos observar nos exemplos abaixo:

[1]

Então chegou uma abelha:

–É bom mesmo as borboletas têm poucos dias de vida!

[...]

Então a borboleta respondeu:

–Eu, não!

Trecho do texto 10 da atividade final – ANEXO O

[2]

Ah e a vida é assim? Acho que vou gostar!

Trecho do texto 12 da atividade inicial – ANEXO O

[3]

*No meio do caminho, ela se deparou com uma sombra que disse:
–Seu tempo acabou!!!*

Trecho do texto 04 da atividade final – ANEXO O

[4]

*É isso a vida? acho que vou gostar!
–É bom mesmo as borboletas têm poucos dias de vida!
[...]
No meio do caminho passou uma sombra e disse:
–Seu tempo acabou!*

Trecho do texto 11 da atividade final – ANEXO O

[5]

Então a vida é assim? Acho que vou adorar!

Trecho do texto 02 da atividade final – ANEXO O

[6]

*A borboleta ficou traumatizada e revoltada com a conversa da abelha.
–Pouco tempo de vida! Mas o que vem depois?
–Depois um enorme vazio! Exclamou a abelha rindo.*

Trecho do texto 03 da atividade final – ANEXO O

Na atividade inicial, apenas um aluno, produtor do texto 04, autor do exemplo [3], havia usado o ponto de exclamação, uma única vez no texto. Como podemos perceber, os alunos demonstram um bom avanço, também, no emprego desse sinal, o que mostra que houve uma melhora na compreensão do papel intensificador da exclamação.

5.2.2.2 O ponto de interrogação

Figurando, também, entre os sinais interativos, o ponto de interrogação apresenta características bem específicas, conforme o contexto em que opere (DAHLET, 2006). Em cotexto monologal, há a interrogação retórica, haja vista que não há a solicitação de uma informação, na medida em que o leitor não tem como responder, de imediato, ao questionamento feito pelo escritor. Por outro lado, em cotexto dialogal, o ponto de interrogação é interdiscursivo, indicando um pedido de informação, que é atendido pelos interlocutores do diálogo. Assim, esse sinal integra o *corpus* dos sinais de conduta de diálogo, indicando, conotativamente, a entonação, como o ponto de exclamação.

A tabela abaixo mostra como se comportaram os alunos quanto ao uso desse sinal:

Tabela 5 – Uso do ponto de interrogação nos textos produzidos

Nº de textos com ocorrência		Percentual	
Atividade inicial	Atividade final	Atividade inicial	Atividade final
02	10	10%	50%

Fonte: A autora

A maioria dos alunos, também, empregou, adequadamente, esse sinal de pontuação. Vamos aos exemplos:

[7]

A vida é boa, mas você tem poucos dias de vida.

Ela respondeu:

– Como assim poucos dias de vida? O que vem depois?

Trecho do texto 08 da atividade final – ANEXO O

[8]

Então se passou um dia e passou uma andorinha ei, ei, você está me ouvindo? Sim é o que?

Trecho do texto 07 da atividade final – ANEXO O

[9]

É bom mesmo as borboletas têm poucos dias de vida!

A borboleta perguntou:

– Como assim?

Trecho do texto 11 da atividade final – ANEXO O

[10]

No outro dia, apareceu a abelha de novo e disse:

– Você ainda não saiu de casa? Já vi que você é enfezada mesmo, hem.

Trecho do texto 04 da atividade inicial – ANEXO O

[11]

Uma crisálida se transformou em uma borboleta foi dar seu primeiro voo e ela viu o seu reflexo na água do rio então voou para uma rosa e falou:

– Assim que é a vida? Acho que vou me acostumar.

Trecho do texto 10 da atividade inicial – ANEXO O

[12]

– Seu primeiro voo ela pousou em uma linda flor.

– Ah a vida é assim? Acho que vou gostar!

Trecho do texto 12 da atividade final – ANEXO O

[13]

A abelha então disse a borboleta

Isso é a vida? Acho que vou me dá bem.

Trecho do texto 20 da atividade inicial – ANEXO O

Como na fábula recontada havia um diálogo entre os personagens, esses alunos usaram o ponto de interrogação para demarcar as perguntas nesse processo interativo. Isso mostra que um bom número de alunos compreendeu a função desse sinal em cotexto dialogal, refletindo sobre os sentidos atribuídos às frases interrogativas.

5.2.2.3. Os dois-pontos

Como já vimos, os dois-pontos, segundo Dahlet (2006), apresentam uma função única e constante: separa o tema do rema, tanto em cotexto monologal, quanto em cotexto dialogal. São hierarquizadores discursivos e, também, atuam na formalização do diálogo. Por apresentar um diálogo, foi nessa função formalizadora que a maioria dos alunos empregou esse sinal:

Tabela 6 – Uso dos dois-pontos nos textos produzidos

Nº de textos com ocorrência		Percentual	
Atividade inicial	Atividade final	Atividade inicial	Atividade final
02	13	10%	65%

Fonte: A autora

Para exemplificar, observemos os trechos abaixo:

[14]

Então chegou uma abelha:
 – *É bom mesmo as borboletas têm poucos dias de vida!*
A borboleta perguntou:
 – *Como assim?*

Trecho do texto 10 da atividade final – ANEXO O

[15]

Então apareceu uma abelha e disse:
 – *A vida é boa mas você tem poucos dias de vida.*
Ela respondeu:
 – *Como assim poucos dias de vida? O que vem depois?*
 – *A abelha disse: É um enorme vazio.*

Trecho do texto 08 da atividade final – ANEXO O

[16]

A borboleta perguntou:
 – *Como assim:*
As abelhas todas rindo dela. [...] No caminho passou uma sombra que disse:
 – *Seu tempo acabou!*

Trecho do texto 11 da atividade inicial – ANEXO O

Além desse emprego na formalização do diálogo, dois alunos usaram os dois-pontos, também, em cotexto monologal. Apesar da fábula contada não apresentar uma moral explícita, esses alunos a explicitaram na recontação, conforme exemplos:

[17]

Moral: Viva hoje o que talvez você não possa viver amanhã!

Trecho do texto 03 da atividade final – ANEXO O

[18]

Moral da história: Você tem que viver o hoje que o amanhã só pertence a Deus.

Trecho do texto 04 da atividade final – ANEXO O

Poderá o leitor questionar se os alunos, nos empregos de [17] e [18], tão somente não seguiram o modelo, já que conhecem a fábula. Pode ser que sim. Mas, mesmo nessa hipótese, o ato de empregar os sinais, mostra que eles refletiram sobre a linguagem escrita, o que não impede que ao escreverem outros textos, de outros gêneros, percorram o mesmo processo e percebam a necessidade desses sinais na organização textual para facilitar a compreensão.

Os PCN (2000) defendem que, diante da constatação de dificuldades inerentes ao ato de escrever textos, o professor pode e deve apresentar propostas de *produção com apoio* que possam eliminar algumas dessas dificuldades, focalizando apenas em um aspecto. Para isso, as situações de aprendizagem devem ser planejadas de tal forma que o aluno se preocupe apenas com as variáveis priorizadas, de acordo com o conteúdo trabalhado. Desse modo, a recontação facilita o processo de escrita, na medida em que o aluno já tem uma história para contar, e no nosso caso, precisou se preocupar, principalmente, com a organização textual e, conseqüentemente, com o emprego dos sinais de pontuação.

Portanto, concordamos com o documento oficial citado, acreditando que, ao produzir discursos, ainda que seja seguindo modelos, as escolhas não são aleatórias, mesmo que não sejam conscientes, visto que há a necessidade de organizar os textos, selecionando os recursos linguísticos mais adequados ao gênero produzido, de acordo com as intenções pretendidas. Assim, ao observarem e seguirem modelos de linguagem, os alunos também aprendem linguagem.

5.2.2.4 O travessão de diálogo

O travessão de diálogo constitui um dispositivo tipográfico de formalização de diálogo, assim como as aspas, a constante translineação e as reticências de interrupção. Diferentemente dos outros sinais de conduta de diálogo, esses sinais apresentam essa função delimitada de formalizadores. Também houve avanço no emprego do travessão de diálogo:

Tabela 7 – Uso do travessão de diálogo nos textos produzidos

Nº de textos com ocorrência		Percentual	
Atividade inicial	Atividade final	Atividade inicial	Atividade final
03	12	15%	60%

Fonte: A autora

Vejamos alguns usos:

[19]

Então ela pousou numa flor: E disse se essa é a vida acho que vou me dá bem.

Então chega a abelha e diz:

–que bom que está gostando porque você só tem poucos dias de vida então a borboleta ficou revoltada e muito desanimada.

Então se passou um dia e passou uma andorinha ei ei você está me ouvindo? sim é o que?

–você não vai sair do casulo

Trecho do texto 07 da atividade final – ANEXO O

[20]

Então apareceu uma abelha e disse:

–A vida é boa mas você tem poucos dias de vida.

Ela respondeu:

–Como assim poucos dias de vida? O que vem depois?

A abelha disse: É um enorme vazio.

Trecho do texto 08 da atividade final – ANEXO O

[21]

Então a borboleta respondeu:

–Eu, não!

A borboleta resmungou muito então a andorinha disse a ela:

–Eu vou mais minhas amigas uma andorinha só não faz verão.

Trecho do texto 10 da atividade final- ANEXO O

[22]

Então chegou a abelha:

–É bom mesmo as borboletas têm pouco tempo de vida!

A abelha perguntou:

–Como assim?

Trecho do texto 11 da atividade final – ANEXO O

Para análise desses exemplos, é importante esclarecer que, nas atividades iniciais, esses alunos não usaram outro sinal de pontuação, além do ponto. Os autores dos trechos [19] e [21] usaram um ponto apenas no fim do texto. E os autores dos trechos [20] e [22], três e dois pontos, respectivamente. Assim, mesmo com alguns equívocos, como a não translineação de algumas frases, ou a não marcação de algumas falas, com o travessão, percebemos um avanço.

Provavelmente, esses alunos continuarão se apropriando desse sistema da escrita e melhorarão a habilidade de pontuar, pois já demonstram análise e reflexão a respeito da escrita. Não podemos esquecer que essa apropriação não é tão simples assim, mas, na medida em que a pontuação foi apresentada a esses alunos como um mecanismo fundamental de organização e apresentação do texto escrito, acreditamos e esperamos que continuem progredindo.

5.2.2.5. As aspas

Vimos, na análise da atividade diagnóstica, que as aspas, em cotexto monologal, apresenta um caráter interpretativo, pois fornece ao leitor indicações que devem ser interpretadas. É uma forma de chamar a atenção para o uso de determinada palavra ou expressão. Ao passo que, em cotexto dialogal, figura, também, entre os sinais de conduta de diálogo e são usadas em citações diretas. Apenas um aluno usou as aspas na atividade final, conforme a Tabela 8:

Tabela 8 – Uso das aspas nos textos produzidos

Nº de textos com ocorrência		Percentual	
Atividade inicial	Atividade final	Atividade inicial	Atividade final
02	01	10%	5%

Fonte: A autora

Retornaremos aos usos iniciais desse sinal, para tentar entender porque houve apenas uma ocorrência desse sinal em todas as atividades do *corpus* da atividade final. Vejamos:

[23]

[...] e o homem falou:

– “Por que você não guardou o seu ouro cara que era mais seguro, e você gastava o que quisesse, e aí o avarento falou”:

– “Eu gastar o meu ouro! aí o homem falou”:

Trecho do texto 04 da atividade inicial – ANEXO A

[24]

Após ouvir a fábula “O avarento”, de Esopo, recontê-a por escrito, nas linhas abaixo.

“O avarento”

Trecho do texto 13 da atividade inicial – ANEXO A

Como podemos perceber em [23], além do travessão de diálogo, o aluno usou as aspas para marcar as falas dos personagens, o que configura um equívoco. Nos casos em que há réplicas do discurso direto, aconselha-se o uso do travessão (DAHLET, 2006), e foi nessa perspectiva que trabalhamos esse sinal na proposta de intervenção. Em [24], acreditamos que o uso das aspas, na citação de título, ocorreu por causa do mesmo aparecer desse modo no enunciado da atividade, o que não aconteceu na atividade final. Esse foi o único sinal de pontuação que a autora desse texto usou, além de um ponto no fim do texto. Isso demonstra que ela não tinha domínio do sistema de pontuação e reforça a nossa hipótese de que ela somente o copiou do enunciado.

Observemos agora, o único caso de ocorrência desse sinal nas atividades finais do *corpus* analisado:

[25]

Era uma vez uma borboleta que se chamava “Crisálida”.

Trecho do texto 04 da atividade final – ANEXO O

O aluno que empregou as aspas em [25] é o mesmo que as utilizou em [23]. Mesmo cometendo o equívoco, ao usar aspas e travessão, em cotexto dialogal, essa atitude revela um certo domínio desse sistema: o aluno já sabia que deveria marcar as falas dos personagens com travessão e/ou com aspas. Já no texto da atividade final, esse aluno marcou as falas, adequadamente, com o travessão de diálogo, conforme pode ser verificado no ANEXO O – texto 04 –, e utilizou as aspas, em cotexto monologal, na palavra “Crisálida”.

Ora, “crisálida” é o nome da lagarta que se transforma em borboleta. Na fábula contada, dizia-se que a crisálida se transformara em uma borboleta. O aluno ao dizer que a borboleta se chamava “Crisálida” (grafado com letra maiúscula) atribuiu uma nova significação a essa palavra, construindo, assim, em sua atividade de escritura – a enunciação – o seu enunciado, cabendo ao leitor interpretar o uso do sinal. Sendo assim, esse emprego foi muito apropriado. Desse modo, mesmo havendo apenas uma ocorrência desse sinal na atividade final, podemos dizer que também houve um avanço em seu uso. Acreditamos que, por causa das características do próprio texto, não houve mais ocorrências das aspas.

5.2.3. Sintetizando os resultados

Depois de analisar os empregos dos sinais de pontuação da atividade final, em comparação à atividade inicial – os que não entraram na discussão foi porque não houve ocorrência – notamos que os alunos avançaram na apropriação desse mecanismo de estruturação do texto escrito. A tabela, a seguir, resume os resultados, onde AI corresponde à Atividade Inicial e AF à Atividade Final.

Tabela 9 – Emprego dos sinais de pontuação nas atividades produzidas

Sinal de pontuação	Nº de textos com ocorrência		Percentual	
	AI	AF	AI	AF
Alínea	02	09	10%	45%
Ponto	13	20	65%	100%
Vírgula	03	07	15%	35%
Ponto de exclamação	01	09	5%	35%
Ponto de interrogação	02	10	10%	50%
Dois-pontos	02	13	10%	65%
Travessão de diálogo	03	12	15%	60%
Aspas	02	01	10%	5%

Fonte: A autora

Podemos perceber que, de um modo geral, houve um aumento no uso dos sinais de pontuação. No entanto, a diminuição do emprego de um sinal, como vimos anteriormente sobre as aspas, não significa que não houve avanço. A pouca ou a não ocorrência de certos sinais tem muito a ver com o gênero discursivo abordado. No nosso caso, os principais sinais que normalmente são empregados nas fábulas apareceram.

Esse resultado mostra que tratar a pontuação em sua verdadeira área de atuação – a escrita – pode ser um caminho para facilitar a aquisição desse conhecimento tão importante no mundo letrado, especialmente quando se fala em norma culta da língua.

No desenvolvimento da nossa proposta de intervenção, falamos, sim, da função prosódica da pontuação, mas não como antes, quando seguíamos normas prescritivas que enveredam por esse caminho, sem uma análise mais profunda. Tentamos focalizar em sua função sintático-semântica que é a principal, apresentando os sinais de pontuação como constituintes de um sistema fundamental de organização e apresentação do texto escrito, responsável, também, pela atribuição de sentido do texto. Ou seja, trabalhamos a pontuação em sua dimensão discursiva e enunciativa, buscando não ficarmos presos às regras de uso dos sinais, principalmente às que atrelam, abusivamente, o uso da pontuação às pausas e à entonação.

Tentamos desenvolver atividades que levassem os alunos a perceber a função segmentadora e enunciativa da pontuação, entendendo que as escolhas feitas no ato de pontuar dependem, e muito, das relações de sentido que se pretende atribuir ao texto. O que, é claro, não significa que não existam normas a serem seguidas nesse processo. Se assim o fosse, não precisaríamos trabalhar esse conteúdo. Cada um pontuaria da forma que considerasse melhor. Mas, essas normas fazem parte do próprio processo enunciativo e devem ser observadas no ato de escrever para que o leitor compreenda com mais facilidade o discurso.

Para que o escritor tenha liberdade de pontuar um texto, ele precisa dominar o sistema de pontuação, sabendo empregar cada sinal de acordo com o propósito discursivo, adquirindo, assim, o seu próprio estilo, podendo, até, transgredir as prescrições normativas, mas de maneira consciente e intencional para gerar os mais diversos efeitos de sentido.

Acreditamos que nossa experiência foi exitosa, pois muitos alunos avançaram no entendimento e no uso do mecanismo de pontuação e estão pontuando seus textos com mais propriedade. Infelizmente, não alcançamos a totalidade de alunos, o que é compreensível diante dos problemas que envolvem o trabalho em sala de aula: alunos mal alfabetizados, com sérios problemas de escrita; a indisciplina que acaba, de certa forma, atrapalhando o processo de ensino e aprendizado; o próprio ritmo de aprendizagem de alguns educandos, entre outros. Mas, de todo modo, obtivemos resultados muito bons, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, principalmente no tocante ao uso dos sinais de pontuação, ajudando a melhorar a competência comunicativa dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não são poucos os problemas em torno do ensino da língua materna. Muitos desses problemas interferem no exercício pleno da cidadania, pois limitam as possibilidades de uso da língua em várias esferas sociais, principalmente, naquelas que exigem o domínio da norma culta da língua. Nesse sentido, é importante valorizarmos a variedade linguística do aluno para que ele se reconheça como um falante eficiente de sua língua, mas não podemos deixar de garantir o domínio da variedade culta. Dentre os vários aspectos que devem ser observados no ensino da língua portuguesa, a organização textual, via sinais de pontuação, é um aspecto de fundamental importância pois, além de garantir a legibilidade do texto, é uma operadora sintática, enunciativa e semântica, responsável, desse modo, pela atribuição de sentidos dos textos.

Infelizmente, muitos de nós, professores de língua materna, não estamos garantindo esse aprendizado. Não são poucos os alunos que concluem o Ensino Fundamental II, e até o Ensino Médio, sem conseguir estruturar seus textos, usando, adequadamente, a pontuação. A questão não é culpar o professor, pois sabemos que os entraves em torno da educação formal/escolarizada vão muito além dos muros da escola, começando pela falta de educação, em seu sentido mais restrito, cuja obrigação é, principalmente, da família. Mas, acreditamos que, mesmo assim, podemos melhorar a nossa prática, alcançando resultados mais satisfatórios no ensino da língua materna. Por isso, nos propusemos a desenvolver a presente dissertação abordando o ensino da pontuação.

Como vimos, os textos, em princípio, eram escritos sem espaço entre as palavras, ou seja, sem segmentação e sem pontuação. O leitor era responsável por, na oralidade, segmentar e pontuar o texto de forma que ele ficasse compreensível. Era um trabalho que exigia muito esforço do leitor. Com o passar do tempo, surgiu a preocupação de facilitar a leitura, o que deu origem aos sinais de pontuação, cuja função precípua era orientar a leitura, que era feita em voz alta. Isso fez com que o processo de normatização e regularização do ensino da pontuação ficasse atrelado à oralidade. Essa abordagem, como defende Dahlet (2002, 2006, 2007), fazia todo sentido quando a leitura era oralizada, mas a leitura de praxe, atualmente, é visual, silenciosa, e há a necessidade de se repensar esse tratamento, pois a pontuação é muito mais do que um mecanismo de marcar pausas e entonação. É, antes de tudo, um recurso discursivo-enunciativo que o escritor usa para atribuir sentido ao texto, de acordo com suas intenções

discursivas e ideológicas, manifestando-se na escrita, na organização textual. E como vimos, na análise das gramáticas de Bechara (2015) e Cunha & Cintra (2016) e do livro didático, adotado pela escola no ano de 2016, há a associação abusiva da pontuação à oralidade. É claro, que esse aspecto também deve ser trabalhado, no entanto, o problema é essa associação abusiva ao oral, deixando de apresentar, inicialmente, a pontuação como um sistema pertencente à escrita.

Vimos também, que os estudos linguísticos (SAUSSURE, 2006; CHOMSKY, 1998; POSSENTI, 1996; NEVES, 2002; TRAVAGLIA, 2001; ANTUNES, 2009) vêm contribuindo para a ocorrência de várias mudanças no ensino e aprendizado da língua materna, inclusive no tratamento dado à gramática normativa que passou a ser vista por outros ângulos, além dos da correção. Isso abriu espaço para a consideração das variedades linguísticas, possibilitando a percepção de que é necessário valorizar a fala do aluno. Contribuiu, ainda, para mostrar que o objetivo do ensino gramatical e ajudar no desenvolvimento das habilidades de falar, ler, escrever e produzir textos dos mais variados gêneros, de modo especial, os que exigem o domínio da norma padrão, desenvolvendo, assim, a competência comunicativa do aluno.

Nesse contexto, optamos por trabalhar a pontuação considerando o aspecto discursivo da linguagem, seguindo os pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017[1929]) e tomando os gêneros discursivos como eixos norteadores da proposta. Somos sujeitos discursivos, na medida em que, todas as nossas manifestações linguísticas efetuam-se na interação sócio comunicativa, de acordo com as nossas intenções. A nossa língua nos identifica e propaga ideologias construídas socialmente. Assim, no ensino da pontuação, também precisamos considerar os aspectos discursivos e enunciativos, desenvolvendo atividades que consideram as situações comunicativas efetivas, o que só é possível por meio do uso dos gêneros discursivos, haja vista que é por meio deles que nos comunicamos discursivamente.

Amparados numa metodologia na perspectiva da pesquisa-ação, buscamos entrelaçar teoria e prática, interferindo na realidade encontrada, objetivando desenvolver atividades que levassem os alunos a reconhecer a importância dos sinais de pontuação para a organização textual, percebendo, assim, os diferentes efeitos de sentido atrelados aos seus usos, ampliando as habilidades de ler, compreender e produzir textos.

Optamos em privilegiar o gênero discursivo fábula contemporânea, pois, por sua construção composicional, acreditamos que esse gênero possibilita uma abordagem diversificada dos sinais de pontuação. Além disso, é um gênero literário que a maioria dos

alunos gostam muito, o que foi confirmado no decorrer do desenvolvimento da proposta, nas diversas escutas e leituras das fábulas contemporâneas do escritor Sérgio Capparelli (2008).

Ao recorrermos ao procedimento da sequência didática, na qual cada atividade foi planejada de forma a possibilitar a aquisição progressiva do conhecimento em torno da pontuação, buscamos sistematizar os conteúdos de forma a facilitar o aprendizado. A maioria dos alunos mostraram-se, no decorrer da aplicação da proposta, bem interessados e, nas avaliações que fizeram das aulas desenvolvidas, muitos declararam ter progredido quanto a aprendizagem da pontuação, dizendo-se bastante satisfeitos com as aulas. Dos 28 alunos, 27 fizeram a atividade final da proposta, que compôs o livro *Ponto a ponto: recontando a fábula contemporânea “O medo da borboleta”*. Desses 27 textos, 20 compuseram o *corpus* de análise da pesquisa, juntamente com outros 20, da atividade inicial.

Na discussão dos resultados deste trabalho, feita a partir da análise dos dados da produção escrita final – recontação de fábula contemporânea –, em comparação à produção inicial, verificamos que, após o desenvolvimento das atividades da proposta de intervenção pedagógica, os alunos melhoraram a pontuação dos textos. A descrição de cada etapa mostrou que tentamos abordar os sinais de pontuação considerando as discussões empreendidas na fundamentação teórica desta dissertação, situando-a como um sistema próprio da escrita. Procuramos desenvolver um trabalho reflexivo sobre os usos dos sinais de pontuação, observando o seu caráter discursivo-enunciativo, com atividades diversificadas e significativas, buscando facilitar o aprendizado. Os resultados mostraram que houve um avanço considerável na apropriação, tanto dos sinais de sequencialização quanto dos de enunciação, o que nos faz acreditar que uma abordagem da pontuação considerando a natureza discursiva da linguagem, tratando-a como um sistema constituinte do texto escrito, pode ser o melhor caminho para o ensino desse conteúdo tão importante, não só para a legibilidade do texto, como para a organização e atribuição de sentidos.

Desse modo, esperamos ter contribuído, nem que seja minimamente, com um dos principais objetivos do Proletras que é melhorar a qualidade do Ensino Fundamental II, aprimorando as habilidades de ler, compreender e produzir textos dos alunos, por meio do desenvolvimento da proposta de intervenção, ao possibilitar a análise e reflexão a respeito da pontuação nos moldes expostos acima. Ao analisar e refletir sobre a prática docente, percebemos que precisamos rever, sempre, nossas atitudes frente aos problemas educacionais. Nós, professores de língua materna, precisamos buscar, continuamente, o nosso aperfeiçoamento, tentando aprimorar cada vez mais o processo de ensino e aprendizado. Sabemos que os desafios vão muito além da sala de aula, mas não podemos nos conformar em

ver alunos terminando o Ensino Fundamental II, e até o Ensino Médio, sem as habilidades mínimas necessárias para poderem exercer a sua cidadania de acordo com as competências que deveriam ter desenvolvido nos respectivos níveis de ensino.

Lembramos que a proposta aqui apresentada pode ser adequada a outros contextos educacionais, podendo ser modificada e alterada conforme a realidade dos alunos. Portanto, deixamos aqui a nossa contribuição com esta proposta de intervenção pedagógica, resultado de dois anos de estudo e muita dedicação. Esperamos ter contribuído para a aprendizagem dos alunos participantes da pesquisa e que a leitura desta dissertação seja capaz de motivar outros professores de língua materna a repensarem sobre o ensino e aprendizado da pontuação, servindo de base para novas reflexões.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Patrícia Ribeiro de. *Manual do professor: constituição do gênero, recepção e reflexos no ensino e aprendizado de língua materna*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, PUCRS em convênio com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Porto Alegre, 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”*. São Paulo: São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. *Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. Trad. de Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 38. ed. (revisada e ampliada). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BORGATTO, Ana Trinconi; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris: Português*. São Paulo: Ática, 2012. (Coleção do Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano).
- BRAIT, Beth; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2009, v. 1, p. 15-30.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Câne Editorial, 2014.
- CANTON, Kátia. *Era uma vez Esopo*. São Paulo: DCL, 2006.
- CAPPARELLI, Sérgio. *30 fábulas contemporâneas para crianças; ilustrações Eduardo Uchôa*. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- CARDOSO, Ana Fernandes Aguiar Gonçalves. *Gerativismo e funcionalismo: encontros de divergências*. In: Revista Linguagem. v. 11, nov./dez. 2009.
- CATACH, Nina. La ponctuation. In: *Langue Française*, n. 45, Paris: Larousse, jun. 1980.

CHOMSKY, Noam. *Linguagem da mente*. Pensamentos atuais sobre antigos problemas. Trad. de Lúcia Lobato. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998, p. 17-38.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

CÔRTEZ, M. T. G. *Os provérbios franceses utilizados como argumentação nas crônicas de arte*. Tese (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luis Fillipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DAHLET, Véronique. A linguagem, as línguas e o lugar do sujeito. In: MASSMANN, Débora; COSTA, Greciely (Orgs.). *Linguagem e historicidade*. Campinas: RG Editores, 2013.

_____. A pontuação e a cultura da escrita. In: *Filologia Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 287-124, 2007.

_____. *As (man) obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. *Ponctuation et énonciation*. Guyane: Ibis Rouge Editions, 2003.

_____. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. In: *Revista de Estudos e Linguagem*. Belo Horizonte, v.10, n.1, p. 29-41, jan./jun. 2002.

_____. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

DESBORDES, Françoise. *Idées Romaines sur 'Ecriture*. France: Presses Universitaires de Lille, 1990.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GRILLO, Sheila. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do século XX. In: VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkora Américo. São Paulo : Editora 34, 2017 [1929], p. 07-82.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Orelha do livro. In: DAHLET, Véronique. *As (man) obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

HALLIDAY, M. A. K. *Estrutura e função da linguagem*. In LYONS, John (org.) *Novos horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976, p.134-160.

ILARI, Rodolfo. *Linguística e o ensino da língua portuguesa*. Disponível em: <https://www.passeidireto.com.arquivo/19340952?utm_campaign> Acesso em abr. 2016.

KLEIMAN, Ângela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes*. Campinas/SP: Pontes Editora, 2014.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: São Paulo, Pontes, 1997.

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 15, p. 129-146, 2002.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINHO, Luciana Antonia Ferreira. *Uma conversa com as fábulas de Fedro*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras Clássicas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (URFJ), Rio de Janeiro, 2016.

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. *Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro*. In: *Romanistisches Jahrbuch*, v. 8, p. 279-286, 1957.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *O ensino Pragmático da Gramática*. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.). Campinas: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, Eni. P. *Discurso e Texto: Formulação e circulação de sentidos*. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (Escola municipal de Xique-Xique). Xique-Xique: 2015.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. Flutuação no modo de pontuar. *DELTA*, vol. 14. São Paulo, 1998.

_____. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA*, vol.13, São Paulo, 1997.

RODRIGUES, Francisca Fernandes de Carvalho. Práticas de leitura, análise e linguística e produção textual com fábulas no Ensino Fundamental. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. PDE 2013: Produções didáticas pedagógicas, v. 02, 2013 (versão on-line). Disponível em:< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>> Acesso em out. 2016.

SAMPAIO, Aline Fernanda Camargo. *O uso da pontuação em atividades linguísticas e epilinguísticas: o gênero fábula em foco*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

SANTOS, Marcos Bispo. Ainda a questão: que gramática ensinar na escola? *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n. 51, Rio de Janeiro, 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27 ed. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SOUSA, Manuel Aveleza de. *As fábulas de Esopo: em texto bilíngue greco-português*. Rio de Janeiro: Thex Ed., 2002.

SOUZA, Maria Lúcia. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes Editora, 2008.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 14 ed. São Paulo: Cortez editora, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortex, 2001.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grilo e Ekaterina Vólkora Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

APÊNDICE B – ATIVIDADE 1 (LEVANTAMENTO PRÉVIO)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DCH - CAMPUS V

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFESSORA: VERA LÚCIA

DATA: / /

ATIVIDADE 1**RESPONDA AS QUESTÕES.**

1) Em que contexto você ouviu falar sobre fábulas? Quando? Onde? De que maneira?

2) Quais fábulas você conhece?

3) Quem são geralmente os personagens das fábulas?

4) As histórias geralmente são curtas ou longas?

5) Você sabe nomes de autores de fábulas? Quais?

6) O que as fábulas nos ensinam?

7) Quem você acha que gosta de ler fábulas?

8) O que geralmente aparece escrito no final das fábulas?

9) Qual é a sua fábula preferida? Comente um pouco sobre ela.

APÊNDICE C – ATIVIDADE 2 (PESQUISA SOBRE A FÁBULA)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DCH - CAMPUS V

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFESSORA: VERA LÚCIA

DATA: ____/____/____

ALUNO(a): _____ ANO: 7º C

ATIVIDADE 2

FAÇA A PESQUISA ABAIXO, EM DICIONÁRIOS OU NA INTERNET.

- 1) O que é fábula?
- 2) Qual a origem da fábula?
- 3) Por que os animais são personagens de fábulas?
- 4) Qual importância das fábulas para a sociedade?
- 5) O que os fabulistas querem transmitir por meio das fábulas? Que valores as fábulas nos ensinam?
- 6) Por que há lição de moral ou provérbios nas fábulas?
- 7) Quem são os fabulistas mais importantes?
- 8) Como as fábulas nos educam? Você sabe escrever uma fábula? Por que estudar fábulas?
- 9) Como a compreensão da moral presente nas fábulas pode auxiliar o leitor no seu cotidiano como cidadão?
- 10) O que é possível aprender com a conduta dos animais nas fábulas?
- 11) Por que os personagens de fábulas que não tinham lazer eram considerados trabalhadores e os que tinham eram considerados preguiçosos?

APÊNDICE E – SINAIS DE PONTUAÇÃO

A PONTUAÇÃO

Como vimos os sinais de pontuação são importantes para a organização e entendimento do texto.

Mas como podemos definir os sinais de pontuação?

Antes dessa definição, precisamos nos atentar que a pontuação atua no texto escrito e que a escrita se manifesta em um espaço gráfico bidimensional, ou seja, de dimensão horizontal (linear) e de dimensão vertical (hierarquizante).

Nesse contexto, a pontuação surge como um sistema, e pode ser definida como: **“um conjunto de sinais visuais de organização e de apresentação da escrita que acompanha o texto escrito”** (CATACH, 1980, p. 22).

A pontuação diz respeito tanto a produção, quanto a recepção dos textos, contribuindo para a legibilidade, a constituição de sentido e para a compreensão textual, manifestando-se no nível da palavra, da frase e do texto.

Pontuação de palavra: remete à ortografia (exemplos: hífen, maiúscula, ponto abreviativo);

Pontuação de frase: são sinais frasais aqueles empregados na unidade frasal. Esse tipo de pontuação apresenta sinais que delimitam a frase (de um lado está a maiúscula da frase e, do outro, o ponto, a interrogação, a exclamação, as reticências, finalizando a frase) e sinais que delimitam partes das frases (todos que podem aparecer entre o começo e o final da frase – vírgula, dois-pontos, ponto-e-vírgula, aspas, parênteses, colchetes).

Pontuação de texto: dá forma ao texto (diz respeito ao conjunto de brancos que dão forma ao texto, como a alínea).

Nos dedicaremos, mais especificamente, à pontuação de frase.

Frase é a palavra ou conjunto de palavras que formam um enunciado com objetivo de comunicar algo com sentido.

Exemplos:

O 7º C é uma turma muito interessada. (é uma frase)

Muito é uma 7º C o interessada muito. (não é uma frase)

Na fala, o seu começo e o seu fim são marcados pela entonação; na escrita, pela inicial maiúscula e pela pontuação final.

A depender da intenção comunicativa as frases estão divididas em diferentes tipos e recebem diferentes sinais de pontuação. Vejamos algumas no quadro:

Tipo de frase	Intenção comunicativa	Pontuação final
Frase declarativa	Afirmar ou negar algo	Ponto
Frase exclamativa	Exclamar, chamar, admirar...	Ponto de exclamação
Frase interrogativa	Fazer perguntas	Ponto de interrogação se direta, e ponto se indireta
Frase imperativa	Indicar ordem ou pedido	Ponto de exclamação

* Os sinais de pontuação também orientam a leitura do texto. Quando lemos em voz alta, devemos abaixar ou elevar a voz, dando destaque a algumas palavras para imprimir à fala a intenção, a emoção que julgamos adequada, ou seja, devemos observar a **entonação**, que são **as diferentes inflexões de voz** usadas de acordo com as posições frente ao discurso.

APÊNDICE F – ATIVIDADE 4 (SINAIS DE PONTUAÇÃO)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DCH - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFESSORA: VERA LÚCIA

DATA: ____/____/____

ALUNO(a): _____ ANO: 7º C

ATIVIDADE 4

1- Retornem ao texto “O gambá invisível” e responda:

a) Os sinais de pontuação constituem um conjunto de sinais visuais de organização e de apresentação da escrita que acompanha o texto escrito. Porque a pontuação diz respeito tanto a produção, quanto a recepção de sentidos?

b) A pontuação interfere na leitura expressiva do texto? Por quê?

c) Podemos afirmar que “orientar a leitura do texto escrito” seria outra função dos sinais de pontuação? Por quê?

d) Observe a frase: “Essa tinta não vale nada.” Se ao invés dessa frase ter sido encerrada com um ponto, tivesse sido encerrada com uma exclamação – “Essa tinta não vale nada!” – haveria mudança de sentido? Explique.

e) No texto predomina que tipo de frase? Por quê?

f) No texto aparecem uma frase exclamativa e outra imperativa. O que elas possuem em comum? Copie-as, informando as intenções comunicativas.

g) No texto aparecem quantas frases interrogativas? Como você as identificou?

APÊNDICE G – ATIVIDADE 5 (SINAIS DE PONTUAÇÃO)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DCH - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFESSORA: VERA LÚCIA

DATA: ____/____/____

ALUNO(a): _____ ANO: 7º C

ATIVIDADE 5

Vamos ler e discutir a fábula:

Pardal que come pedra...

Um filhote de pardal que aprendia a voar ia de um limoeiro até uma laranjeira. Ficou fascinado. Nunca tinha visto o mundo assim tão bonito e com tanto verde.

No dia seguinte, decidi ir mais longe e voou até o alto de uma colina. Descobriu que havia poucas plantas naquele terreno árido e pedregoso.

Pouco depois, sentindo fome, descobriu que os pardais daquele lugar comiam pedras. Que loucos! Pousou numa rocha para observar melhor. Um dos pardais comentou:

– Deliciosas! Essas pedras estão deliciosas!

Esse pardal comia com tanto gosto que o pardalzinho também comeu algumas, para experimentar. Mas de noite, já no beiral onde morava, começou a gemer de dor de barriga. Saltitando, ele foi para o banheirinho de passarinho que os pardais têm no fundo de seus ninhos.

– Mas o que você comeu pardalzinho? – perguntou sua mãe, preocupada.

– Pedras.

– Mas quem te disse que pedra é de comer?

– Os outros pardais? – disse ele. Voei à colina e eles estavam comendo pedras. Provei algumas, para saber o gosto. Se eles comiam, por que eu não podia comer?

– Passarinho que come pedra, tem que conhecer o rabo que tem – respondeu a mãe pardal.

Sérgio Capparelli

Agora responda as questões:

1- Qual é a moral da fábula.

2- Leia com bastante atenção o título do texto. Qual foi a intenção comunicativa, demonstrada pelo escritor, ao usar as reticências [...]?

3- Observe bem como a fábula foi estruturada. Ao iniciar cada parágrafo, o narrador deixa um espaço em branco, antes de iniciar a escrita. Esse recurso também constitui um sinal de pontuação que se chama “alínea” e é muito importante para a organização do texto. Quantos

parágrafos o texto apresenta? Além do uso da alínea, que outros recursos ajudam a identificar os parágrafos?

4- Um parágrafo pode ser constituído por uma única palavra como em “–Pedras.” (8º parágrafo). Elabore uma explicação para que isso ocorra.

5- Quando o narrador sai de cena para o personagem falar, temos o **discurso direto**. Existem sinais próprios para dá voz aos personagens. Quais são esses sinais – os que aparecem no texto? E como as falas dos personagens aparecem, juntas ou separadas?

6- No discurso direto, o narrador pode anunciar as falas dos personagens de modos diferentes. Observe o 3º, 4º e 7º parágrafos. O que muda na organização dos parágrafos e no uso dos sinais de pontuação, a depender da maneira como o narrador anuncie a fala do personagem?

7- Observe os termos destacados nos seguintes parágrafos:

“ **No dia seguinte**, decidi ir mais longe e voou até o alto de uma colina.[...]”

“**Pouco depois**, sentindo fome, descobriu que os pardais daquele lugar comiam pedras.[...]”

a) O que os termos destacados têm em comum?

b) Como poderíamos explicar o uso da vírgula depois desses termos.

c) Volte ao texto e diga quantas frases possuem os parágrafos em questão. Por que houve mudança de parágrafo entre esses dois enunciados?

APÊNDICE H – ATIVIDADE 6 (CLASSIFICAÇÃO DOS SINAIS)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DCH - CAMPUS V
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFESSORA: VERA LÚCIA

DATA: ____/____/____

ALUNO(a): _____ ANO: 7º C

ATIVIDADE 6

Releia o texto “Pardal que come pedra...” e responda:

1- De acordo com a função dos sinais de pontuação eles podem ser chamados de **sinais de sequencialização**: sinais que servem, principalmente, para segmentar, dividir o enunciado escrito ou **sinais de enunciação**: são sinais que participam do jogo enunciativo e servem, principalmente, para marcar uma interação entre os interlocutores.

a) Observe atentamente a pontuação do primeiro parágrafo do texto.

Um filhote de pardal que aprendia a voar ia de um limoeiro até uma laranjeira. Ficou fascinado. Nunca tinha visto o mundo assim tão bonito e com tanto verde.

- Os sinais usados estão, principalmente, segmentando o enunciado ou indicando uma interação? Explique.

b) Agora observe esse trecho do texto:

*– Mas o que você comeu pardalzinho? – perguntou sua mãe, preocupada.
– Pedras.
– Mas quem te disse que pedra é de comer?
– Os outros pardais? – disse ele.*

- E nesse trecho, o que qual a função principal dos sinais de pontuação: segmentar a escrita ou marcar uma interação entre os interlocutores do diálogo. Comente.

- Observe como o diálogo foi organizado. Qual é o papel do travessão?

2- Os sinais enunciativos conforme operem em cotexto monologal ou em cotexto dialogal, funcional num plano totalmente diferente.

O cotexto monologal é assumido apenas por um locutor, ao passo que no cotexto dialogal coexistem formalmente duas ou mais falas.

Leia os textos:

Texto 1

Dia a dia em Bissau

Apesar das dificuldades em casa e na escola, guineenses brincam de “cerca-cerca” (pega-pega) e “malha” (amarelinha)

Futebol é o esporte preferido da maioria das crianças. O português é a língua ensinada na escola e a garotada se diverte muito com pega-pega e amarelinha. Sabe de onde estamos falando? A resposta certa é Guiné-Bissau.

[...]

DOMENICH, Mirella. Infância em Guiné-Bissau. Folha de S. Paulo, São Paulo, 14 maio 2011. Folhinha.

Texto 2

No ritmo do português

[...]

“Os angolanos tremem mais a língua: ‘Oi querrida’. E os portugueses falam mais ‘enrolado’”, nota a brasileira Eliane de Souza, 10, que aprendeu a fazer tranças como as angolanas. Mas, na hora de brincar, nada disso importa. “As crianças de lá são iguais a nós, gostam de se divertir”, diz Carolina, 8.

[...]

MANCINI, Gabriela. Folha de S. Paulo, São Paulo, 20 ago. 2011, Folhinha.

(trecho da reportagem “No ritmo do português”, na qual a autora fala do projeto “Língua-Mãe”, um projeto de música que envolve crianças de três continentes que falam português – Brasil, Angola e Portugal.)

a) Qual é a função das aspas no texto 1? E no texto 2?

b) A quem é direcionada a pergunta do texto 1?

c) Qual a função dos parênteses no texto 1?

d) No texto 2 há dois termos entre aspas simples. Identifique-os e explique a função dessas aspas.

e) Identifique de quem são as falas nos textos e informe os tipos de cotextos.

APÊNDICE I – ATIVIDADE 7 (RECONTAÇÃO DE FÁBULA)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DCH - CÂMPUS V

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PROFESSORA: VERA LÚCIA

DATA: ____/____/____

ALUNO(a): _____ ANO: 7º C

ATIVIDADE 7

1- Após ouvir a fábula “O sabiá e o quero-quero” vamos tentar recontá-la? Mas antes responda as perguntas abaixo:

a) Com quem o sabiá foi falar?

b) O que o sabiá falou para o quero-quero?

c) Como o quero-quero ficou? Por quê? Como era o gavião?

d) O que aconteceu quando o sabiá voltou ao ninho?

e) Nesse momento, o que o sabiá ouviu? Quem era? O que fez o sabiá?

f) O que os dois gaviões fizeram? Quem apareceu? De que forma?

g) O que aconteceu?

i) O que o sabiá fez então?

2- Agora, recontе a fábula no caderno. Cada informação presente nos itens acima deve constituir um segmento do texto. Esse roteiro de perguntas é apenas para auxiliar na organização textual. Tente se lembrar de como a história foi contada para organizar as ideias.

ANEXOS

ANEXO A – TEXTOS DOS ALUNOS PRODUZIDOS NA ATIVIDADE INICIAL

TEXTO 01

linhas abaixo.

O gravamento

Era um homem muito rico
 ele devia vender todos os seus
 bens e transformou todos os seus bens
 em moedas. Com o dinheiro ele
 deu dinheiro de um pote e sempre
 as moedas em um pote preto
 de sua casa e todos os dias ele
 ia conta as suas moedas e um
 dia um homem viu o homem
 passando e o pegou o homem até-
 lá onde estava o pote o homem
 fez munição de moedas e
 saiu e o homem roubou o pote no
 outro dia o gravamento foi até-
 lá e viu o homem a furto e começou
 a gritar meu outro meu outro e um
 outro diz o que aconteceu roubou
 o meu outro porque não
 guardou o outro em sua casa que
 era mais segura para ele.
 O homem respondeu eu nunca
 ia gastar o meu outro.

TEXTO 02

Uma vez um homem avarento. O avarento tinha vendido todos os seus bens e trocaram tudo em ouro, tinha uma floresta perto de sua casa, lá ele enterrou todo seu ouro em um buraco com uma grande pedra encima.

O avarento tinha um grande prazer de todos os dias desenterrar o ouro e enterrar de novo. Um dia um rapaz observou a ação do avarento, todos os dias seguintes o avarento foi fazer sua ação, e encontrou o buraco aberto seu o ouro, ele começou a se desesperar chorou, gritou e tudo mais, uma velha que ia passando por ali viu seu desespero, o velho então perguntou

- O que aconteceu?
- Ele então fala Roubaram o meu ouro.
- porque não guardou seu ouro seu ouro na sua casa
- eu gastar o meu ouro jamais disse o avarento
- então se você não ia gastar, coloque a pedra novamente e não vai fazer diferença nenhuma...

TEXTO 03

linhas abaixo.

O Avarento

Certa vez um homem avarento, mão de vaca, tinha um amor por dinheiro. O Avarento vendeu todas as seus bens e transformou tudo em ouro. Tinha uma floresta perto de sua casa, lá ele enterrou todo seu ouro em um buraco com uma pedra grande em cima. O Avarento tinha um prazer, de todos os dias desenterrar o ouro contar as moedas e enterrar novamente. Um dia um rapaz ficou observando a ação permanente do avarento todos os dias. Certa dia o rapaz esperou o avarento sair e roubou todo o seu ouro. No dia seguinte o avarento foi fazer sua ação e quando chegou encontrou o buraco aberto sem o seu ouro, ele começou a se desesperar, chorou, espermiou, cutou e tudo mais.

Um velho ia passando e viu seu desespero e perguntou:

- O que aconteceu?
- Roubaram todo o meu ouro, disse o avarento
- Porque não guardou seu ouro em sua casa? perguntou o velho
- Eu gastar meu ouro, nunca fimas, disse o avarento.
- Então se você não ia gastar, colocava a pedra aí novamente e não vai fazer diferença nenhuma.

Moral: Não adianta ter algo que não vamos usar.

TEXTO 04

LINDA GONCALVES.

O anarente

Em um lugar havia um homem que era muito anarente, ele vendia os bens dele por ouro, ele guardou em um baú, e enterrou na primeira parte de sua casa. Cada dia ele ia lá na primeira e cantava o ouro enterrado e se emborçava. Em um certa dia dois ladrões ricos ele roubou os dinheiros, esperou ele ir para ir buscar o ouro pegaram o ouro e correram. No outro dia o anarente foi contar o ouro dele e quando chegou lá, o ouro não estava mais lá, e ele chorou muito. Um homem lá passando e viu aquele homem chorando e foi ver o que tinha acontecido, e o anarente falou para o meu ouro e o homem falou:

— "porque você não guardou o seu ouro para que era mais seguro, e você gastava o que quer que eu vi o anarente falou":

— "Eu gastou o meu ouro! vi o homem falou":

— Então você botou uma pedra no lugar do ouro, porque você não vai gastar os meus bens, o anarente continuou chorando, porque roubaram o ouro dele.

fim.

TEXTO 05

O Anfitrião

Éis uma vez um homem que ele era muito rico e tinha mais dinheiro do que a mão de Deus, aquele que tem pena de gastar o seu dinheiro tem muito dinheiro mas tem pena de gastar.

Então, homem era tão rico que vendeu seus bens mais preciosos e seu dinheiro foi todo de moedas de ouro e ele levou em um saco de ouro em um pote e todo o seu dinheiro também.

Ele levou esse pote em um burro e desceu para a cidade e ~~foi~~ ~~contou~~ ~~o~~ ~~seu~~ ~~dinheiro~~ e ~~nem~~ ~~dis~~ ~~um~~ ~~palavra~~ ~~e~~ ~~desse~~ ~~o~~ ~~seu~~ ~~seu~~.

Quando chegou ali ele pegou o dinheiro do anfitrião e no outro dia o anfitrião foi lá contar o seu dinheiro e quando ele chegou em casa ele viu que seu dinheiro não estava mais lá ele gritou, ele chorou, ele tomou o seu castelo e ele se arrependeu e se arrependeu e se arrependeu ele foi lá ver o que aconteceu e quando chegou lá ele perguntou

— O que foi meu bom homem
ele perguntou

e o anfitrião respondeu

— Trouxe o meu ouro

foi o anfitrião

O homem falou

— Mas porque isso guardou ele si não pode guardar e gastar

— Então meu ouro não

— Então pegue esse pote e vá para os mundos finos e me mostre

TEXTO 06

A mãe um homem bem bem arrependido que vendeu as coisas dele
ele tinha internado no buraco perto da casa dele ele já contava tinha
um ladrão olhando todo dia aí quando ele saiu o ladrão pegou o
dinheiro tinha dele olha não tinha nada tinha um homem passando
perguntou e que foi ele falou que tinha pegado o dinheiro dele aí
ele falou que por que você não guardou dentro de casa foi guar-
da aí gostaria o dinheiro ele falou eu não vou gastar meu dinheiro
nessa intão vai ser a mesma coisa de estar essa coisa aí dentro
vai ser a mesma coisa você não vai usar.

TEXTO 07

IIIIGS GUGIAU.

O arrarento

Todo dia o arrarento ia ver seu tesouro e todo dia ele ia e desenterrava as moedas de ouro e ele tinha prazer de ir fazer e um dia ele foi na floresta e ele ia ver o tesouro e um ladrão seguiu ele e pesqueou o tesouro e quando ele foi embora ele caval e roubou todo o tesouro e fugiu com todo o tesouro e quando foi o outro dia ele foi para floresta e ele pesqueou a pedra do outro lado e ele ficou desesperado e ele estava muito triste e um homem viu ele triste e perguntou que se passava e ele triste disse roubaram todo o meu ouro e ele perguntou porque esse ouro estava fazendo ai voce? não ia gastar este ouro eu nunca ia gastar meu ouro então disse o homem então pegue a pedra e jogue dentro do Buraco.

TEXTO 08

linhas abaixo.

O Ararento

A mãe um homem que ele era muito moço de novo
ele colocou dentro de uma pote e enterrava numa
floresta.

Todo dia ele ia contar o dinheiro

No outro dia ele foi contar novo mente o dinheiro
e o ladrão foi seguindo ele até o ladrão quis o onde ele escond
o o dinheiro então o ladrão se perou de sair para roubar
o dinheiro.

No último dia o homem foi contar o dinheiro
e não viu o dinheiro dentro do buraco e ficou
de resperado chorando roncando o cabelo
o homem viu ele (ele) chorando e perguntou porque não
está chorando (perguntou porque não) ele disse que ele
o meu era ele perguntar e que não se fazer com o outro
ele disse não ele respondeu não não não não não não não
Co logo o pedro dentro do buraco.

TEXTO 10

O Avarento

Era um homem muito rico de
 casa. Certo dia ele decidiu vender
 seu bens e trazer pelo ouro então
 ele trouxe e veio floresta quando
 chegou lá ele casou um buraco
 e lutou todo seu ouro e todo
 dia ele ia com seu ouro então
 certo dia ele ia um ladrão
 achou estranho e seguiu o Avarento
 então ele viu o Avarento en-
 tando o ouro então o ladrão es-
 perou o Avarento ir embora e então
 pegou todo seu ouro no outro dia
 o Avarento viu seu ouro então
 ele viu o buraco aberto e chamou gritou
 então um homem que estava lá
 disse o seu nome porque está
 chorando então o Avarento disse
 roubaram meu ouro porque você
 não guardou em casa para que
 você pedisse desta eu não iria
 agora então pegue seu pedre
 e lute no buraco poro que uma
 coisa que não iria te beneficiar e
 a mesma coisa de não ter seu
 ouro.

dinheiro não trás implicidade.

TEXTO 11

© Avarento

havia o homem que ele era
 muito avarento. que não queria gastar
 o dinheiro que ele era tão não dar Ri-
 ca que ele vendeu os bois e ele in-
 terrou o dinheiro e depois ele ia conta
 e depois ia enterra o dinheiro de
 Renta quando foi no outro dia o
 ladrão viu ele enterrando o dinheiro aí o
 ladrão foi lá no buraco e roubar
 o dinheiro aí o dono deu xi que
 o buraco estava o pouco arborito lá ele
 chorou tanto que o homem viu ele chorando
 aí o homem foi lá to ele e perguntou por que
 você está chorando por que roubarão o
 meu dinheiro todo e por que você não
 guardar na sua casa por que era
 enterra no buraco que ninguém não via
 mas quando foi no outro dia o ladrão viu
 ele enterrando o seu dinheiro no buraco
 aí foi lá e pegar o dinheiro e o homem
 ficou chorando e esperrado pelo choro.

TEXTO 13

linhas abaixo.

Uma lenda "O Anzolito"
 todo dia o Anzolito ia todo dia
 não deixava nada o meu outro quando
 ele foi embora o outro veio e voltou
 de i quando foi o outro dia ele foi
 logo e ter outro não estava logo ele
 chegou e gritou com os colegas
 e um amigo veio ele chorando e pergun-
 tando ele disse vou não todo o meu
 outro e ele perguntou qual ia posto
 tu gule e ele disse eu não ia posto
 tu meu outro já que não ia posto
 eu tu outro um tempo lute a pedras
 no mundo que vai ser do mesmo jeito
 não gorda e que não não abra.

TEXTO 18

linhas abaixo.

"O Avariado"

Havia um homem avariado que vendeu os seus livros por moedas de ouro. Ele enterrou as suas moedas num buraco e todos os dias ele ia contar o ouro. Um ladrão que estava disfarçado o avariado e o ladrão roubou o ouro. No outro dia o avariado foi contar o seu ouro quando ele chegou no buraco e viu aberto e o avariado chorou e passou um homem e perguntou por que você está chorando? porque roubei meu ouro e o homem falou porque você não guardou na sua casa e a terra mais segura e aí você gastaria para que eu não gaste o meu ouro já mais seria gasto meu ouro nunca, então leve a pedra no mesmo lugar que tem o mesmo valor.

"Moral: não adianta guarda se não vai gastar."

TEXTO 19

Era um dia no mesmo que tinha dinheiro
 que cometa diz cada o meu dinheiro o pais
 que ele que Bôfo o dinheiro quando ele foi
 dia. Foi tinha um surto de sua família a
 chora... Erinda rogado o colado e despende
 chega um homem e pergunta o que foi
 roubado o meu auto por que estava a Pen
 dia no surto lo...

ANEXO B – ATIVIDADE DE SENSIBILIZAÇÃO

DINÂMICA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO**Objetivos:**

Perceber que passado, presente e futuro “vivem” em nós;

Refletir sobre as atitudes do hoje, percebendo que construímos nosso futuro, através das ações do presente;

Entender a importância das atividades desenvolvidas na escola para a garantia de um futuro mais promissor, se dedicando cada vez mais nas aulas.

Material:

Folha de papel e lápis/caneta.

Procedimento:

Em silêncio, cada participante receberá papel. Dividir a folha em três partes. Na primeira parte, escrever algumas lembranças do passado. Na segunda, escrever sobre a vida atual. Na terceira, escrever sobre o que gostaria de fazer no futuro, seus ideais, seus sonhos, esperanças. Ao terminarem os alunos socializam a atividade.

Comentários:

A professora procurará lembrar que nós mesmos escrevemos nosso passado e estamos vivendo nosso presente. Nosso futuro, depende de nossa ação de hoje. Estamos todos construindo nosso próprio futuro. Ressaltar a importância da escola nesse processo. Finalizar a atividade distribuindo a frase: “A única coisa que vale a pena é fixar o olhar com mais atenção no presente; o futuro chegará sozinho, inesperadamente. É tolo quem pensa no futuro antes de pensar no presente”, de Nicolau Gogol, juntamente com uma bala.

Dinâmica adaptada, disponível em:

<http://www.pedagogiaespirita.net.br/biblioteca/dinamicas_grupo.pdf>

ANEXO C – FÁBULA CONTEMPORÂNEA *A GALINHA DO MATO E**A GALINHA DA GRANJA***A galinha do mato e a galinha da granja**

Uma galinha do mato estava passando fome e foi visitar sua prima que vivia em um aviário.

A galinha do aviário deu-lhe um pouco de ração por entre as barras da grade e disse:

– Aqui tudo é de graça. Nem me mexo para ganhar comida.

A galinha do mato ficou atônita. Nunca tinha visto tanta fartura. Porém, no fundo desconfiava de alguma coisa. Que generosidade era aquela do dono da granja?

Sua prima prosseguia contando vantagens.

– Ganho ração balanceada todos os dias. Logo estarei no peso ideal. Por que não vem morar comigo aqui, prima?

A galinha do mato ficou tentada a se mudar para aquele paraíso. Porém, nesse momento notou uma agitação no aviário. Um empregado de avental branco agarrou as galinhas, uma por uma, e as pôs em um engradado.

A galinha do mato afastou-se dali o mais depressa possível.

Já no portão, olhou para trás, aterrorizada. A porta dos fundos abriu-se e a galinha do mato viu sua prima enganchada pelo pescoço, rodando em um suporte aéreo, morta e depenada.

Muita oferta, o santo desconfia.

Sérgio Capparelli

ANEXO D – TEXTO INFORMATIVO SOBRE A FÁBULA

A FÁBULA

Do latim, a palavra fábula significa conversar, narrar, contar. Pertencente à esfera literária, é um gênero muito antigo, encontrado praticamente em todos os períodos da história e em várias culturas. É um tipo de história ficcional, contada há mais de 2.800 anos.

As histórias pertencentes a tal gênero apresentam linguagem simples, uma cena vivida por animais que falam e agem como se fossem gente, com o objetivo de dar conselhos, alertar sobre algo que pode acontecer, transmitir algum ensinamento, fazer uma crítica, sátira, ironia, etc.

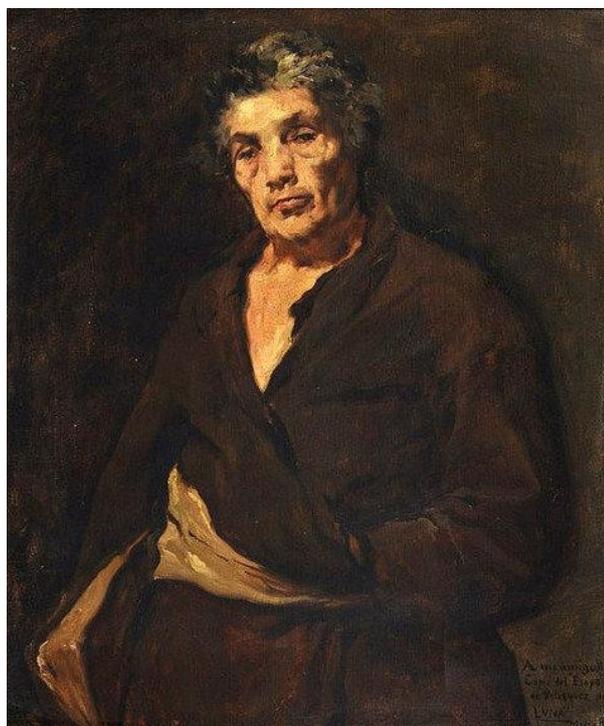
Apesar de antigas, seus temas são atuais, pois a maioria delas retrata atitudes humanas como, por exemplo, disputa entre fortes e fracos, esperteza de alguns, gratidão, bondade, etc. São narrativas curtas, nas quais se apresenta sempre uma lição de moral ou provérbios de caráter instrutivo.

As histórias narradas nas fábulas são produzidas de acordo com o contexto sócio-histórico em que foram escritas. Dessa forma, é possível conhecer um pouco os valores das sociedades retratadas, ou seja, o que as pessoas acreditavam e acreditam ser o melhor modo de agir para viver em sociedade. Quem conta ou escreve uma fábula tem alguma intenção, seja de ensinar, aconselhar, convencer, divertir ou criticar de modo indireto o ouvinte. Logo, o objetivo de tal gênero é propiciar reflexão, por meio de uma linguagem figurada. Os fabulistas escolhem animais como personagens de suas histórias, devido a algumas características que servem para a comparação com as atitudes humanas.

Outra característica das fábulas é que não há nenhuma indicação precisa do tempo nessas histórias, recurso utilizado justamente para fazer que o ensinamento seja tido como válido em qualquer época.

RODRIGUES, Francisca Fernandes de Carvalho. Práticas de leitura, análise e linguística e produção textual com fábulas no Ensino Fundamental. In: *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor*. PDE 2013: Produções didáticas pedagógicas, v. 02, 2013 (versão on-line)

ANEXO E – PRINCIPAIS FABULISTAS

ESOPO

Aesop
de Diego Velázquez.

Aesop é um lendário fabulista grego que teria vivido na antiguidade, ao qual se atribui a paternidade da fábula como gênero literário.

As fábulas de Aesop serviram como base para recriações de outros escritores ao longo dos séculos, como Fedro e La Fontaine.

Fabulista grego do século VI a. C., o local de seu nascimento é incerto.

A única certeza é que as fábulas a ele atribuídas foram reunidas pela primeira vez por Demétrio de Falero em 325 a . C.

Aesop teria sido um escravo, que foi libertado pelo seu dono, que ficou encantado com suas fábulas. Ao que tudo indica, viajou pelo mundo antigo. Não há indícios seguros de que tenha escrito qualquer coisa. Entretanto, foi-lhe atribuído um conjunto de pequenas histórias, de caráter moral e alegórico, cujos papéis principais eram desenvolvidos por animais. As fábulas eram muito apreciadas em Atenas em V a. C.

A CIGARRA E A FORMIGA



Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de comida. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado molhados. De repente aparece uma cigarra:

- Por favor, formiguinhas, me deem um pouco de comida!

As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra seus princípios, e perguntaram:

-Mas por que? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?

Falou a cigarra:

-Para falar a verdade, não tive tempo, passei o verão todo cantando!

Falaram as formigas:

-Bom... Se você passou o verão todo cantando, que tal passar o inverno dançando? E voltaram para o trabalho dando risadas.

Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem.

FEDRO



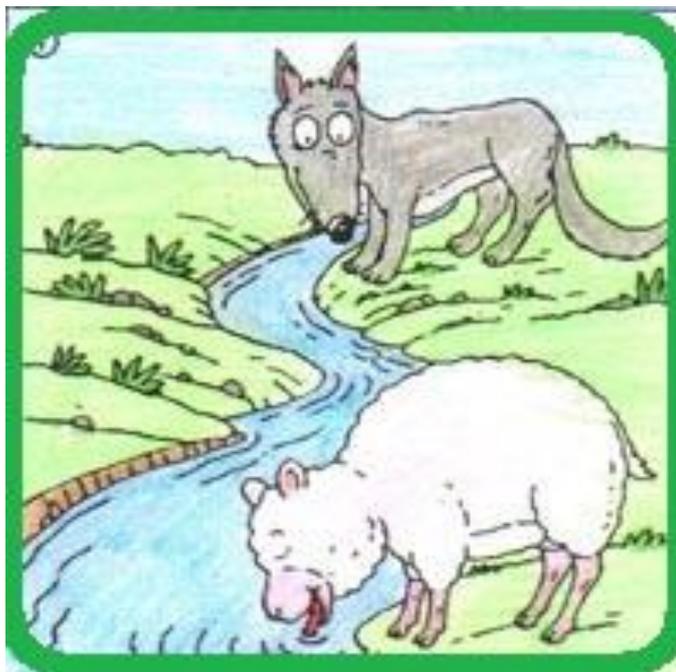
Fedro, ou mais precisamente Caio Julio Fedro (Gaius Iulius Phaedrus), foi um fabulista romano. Foi o grande propagador do gênero, apesar de legar a Esopo a condição de fundador do estilo.

Inclusive, as fábulas de Esopo não foram manuscritas o que torna mais importante a contribuição de Fedro, visto que as ideias de Esopo aparecem apenas por meio das narrativas dos romanos.

As fábulas de Fedro desenvolvem uma dura crítica os valores morais da época, aos costumes, entre outros fatores da vida social romana. Também promoveu manifestação política, visto que por meio de sua linguagem figurativa e simbolizada, pode argumentar sobre inúmeras questões dos governantes locais.

Enquanto Augusto era o imperador, tinha liberdade quase que total para produzir seus trabalhos. Porém, após a morte deste e a ascensão de Tibério, suas pesadas críticas não encontraram mais espaço e acabaram por promover seu exílio de Roma.

O LOBO E O CORDEIRO



Um lobo e um cordeiro, impelidos pela sede, tinham vindo ao mesmo regato; o lobo estava mais acima e o cordeiro muito mais abaixo. Então o ladrão, incitado pela goela insaciável, alegou um pretexto para uma disputa.

Disse: “Porque turvaste a minha água, enquanto estou bebendo?”

O cordeiro, temeroso, respondeu: “Diga-me, por favor, como posso fazer isso de que te queixas, ó lobo? A água corre de ti para os meus sorvos.”

Aquele, desconcertado pela força de verdade, disse: “Seis meses atrás me caluniaste.”

O cordeiro respondeu: “Na verdade, há seis meses eu ainda não tinha nascido.”

“Por Hércules,” disse o Lobo, “então foi o teu pai quem me caluniou.”

E assim ele o dilacerou, matando o cordeiro injustamente.

Esta Fábula é aplicável a esses homens que, sob falsos pretextos, oprimem o inocente.

LA FONTAINE



Jean de La Fontaine era filho de um inspetor de águas e de florestas. Estudou teologia e direito em Paris, mas seu maior interesse sempre foi a literatura.

Em 1668 foram publicadas as primeiras fábulas, num volume intitulado "Fábulas Escolhidas". O livro era uma coletânea de 124 fábulas, dividida em seis partes. La Fontaine dedicou este livro ao filho do rei Luís XIV. As fábulas de La Fontaine conquistaram imediatamente seus leitores.

Várias novas edições das "Fábulas" foram publicadas em vida do autor. A cada nova edição, novas narrativas foram acrescentadas. Em 1692, La Fontaine, já doente, converteu-se ao catolicismo. A última edição de suas fábulas foi publicada em 1693.

La Fontaine é considerado o pai da fábula moderna. Sobre a natureza da fábula declarou: "É uma pintura em que podemos encontrar nosso próprio retrato".

A POMBA E A FORMIGA



Estava uma Formiga junto a um regato quando foi apanhada pela corrente.

Uma Pomba que estava pousada numa árvore sobre a água viu que ela estava quase a afogar-se e teve pena dela. Para que se pudesse salvar, atirou-lhe uma folha.

A Formiga subiu para cima da folha e flutuou em segurança para a margem do regato.

Pouco depois, apareceu um caçador e apontou para a Pomba. A Formiga, percebendo o que estava para acontecer, picou-o no pé. O caçador sentiu a dor da picada e moveu-se ruidosamente. Alertada, a Pomba voou para longe e salvou-se.

Moral da história: O melhor agradecimento é o que se dá quando os outros mais precisam de nós.

MONTEIRO LOBATO



Monteiro Lobato é um autor muito reconhecido pelo trabalho na literatura infantil. Entre as obras de maior sucesso do escritor brasileiro estão: “O Picapau Amarelo”, “Reinações de Narizinho” e “Caçadas de Pedrinho”. O sítio do picapau amarelo, cenário para as aventuras de Pedrinho, Narizinho e Emília, deu nome ao programa televisivo que adaptou obras do autor.

Apesar de ser lembrado pela atuação na literatura infantil, Lobato escreveu também sobre petróleo e ferro em obras de cunho nacionalista. Além disso, trabalhou como editor, favorecendo a publicação de livros de escritores novos, ainda desconhecidos no mercado. Foi Monteiro Lobato que resolveu colocar capas coloridas e atrativas nos livros, com o objetivo de melhorar as vendas.

Considerado um dos principais escritores brasileiros, também escreveu várias fábulas.

A CORRIDA DE SAPINHOS



Era uma vez uma corrida de sapinhos.

Eles tinham que subir uma grande ladeira e, do lado havia uma grande multidão, muita gente que vibrava com eles.

Começou a competição.

A multidão dizia:

– Não vão conseguir! Não vão conseguir!

Os sapinhos iam desistindo um a um, menos um deles que continuava subindo. E a multidão a aclamar:

– Não vão conseguir! Não vão conseguir!

E os sapinhos iam desistindo, menos um, que subia tranquilo, sem esforço.

No final da competição, todos os sapinhos desistiram, menos aquele.

Todos queriam saber o que aconteceu, e quando foram perguntar ao sapinho como ele conseguiu chegar até o fim, descobriram que ele era SURDO!

Moral: Quando queremos fazer alguma coisa que precise de coragem não devemos escutar as pessoas que falam que você não vai conseguir. Seja surdo aos apelos negativos.

ANEXO F – BIOGRAFIA DE SÉRGIO CAPPARELLI

SÉRGIO CAPPARELLI



Imagem disponível em: <http://jornadadeliteratura.upf.br/2011/images/stories/autores/sergio-capparelli.jpg>

Sérgio Capparelli nasceu em Uberlândia, Minas Gerais, em 1947. Trabalhou como repórter e foi professor de jornalismo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além de ter morado nos mais diversos cantos do mundo, inclusive em Pequim. Em 1978 publicou *Os meninos da rua da praia*, seu primeiro livro infanto-juvenil. Seguiram-se mais de 30 títulos para crianças, em prosa e em verso. Recebeu quatro vezes o prêmio Jabuti na categoria literatura infantil e uma vez por um livro de ensaio sobre a televisão brasileira. Algumas de suas obras mais conhecidas são: *Vovó fugiu de casa* (1982), *Boi da cara preta* (1983), *A Jiboia Gabriela* (1984), *Meg foguete* (1985), *As meninas da praça da Alfândega* (1994), *Minha sombra* (2001) e *111 poemas para crianças* (2003), todos publicados pela L&PM Editores.

Sérgio Capparelli (2008) – orelha do livro

ANEXO G – FÁBULA CONTEMPORÂNEA A RAPOSA ZOOLÍMPICA

A raposa zoolímpica

Uma raposa devia fazer uma série de exercícios de ginástica olímpica na fase classificatória das zoolimpíadas. Estava se saindo muito bem, mas pisou em falso durante um salto triplo. Reclamou quando o juiz lhe tirou alguns pontos:

–Isso é injusto! A culpa não foi minha.

O juiz achou graça, reconhecendo que a raposa era engraçada e tinha muito espírito esportivo.

A raposa, porém, nem tinha espírito esportivo, nem achava graça. Ao chegar em casa beliscou o pé várias vezes.

–Amanhã tenho outra chance, pensou, conformada.

No dia seguinte, a raposa foi mancando para o estádio olímpico. Seu pé estava muito inchado.

Na primeira prova do dia, ao tentar um duplo twist carpado, um dos saltos mais difíceis da ginástica olímpica, caiu de mau jeito e foi desclassificada. No caminho para casa, antes de chegar à floresta, parou numa trilha e começou a bater no pé com uma pedra:

É para aprender a não escorregar durante a competição – disse furiosa – e depois tropeçou de propósito em um toco.

E voltou para casa mancando mais ainda.

Quando a gente cai, não é culpa do pé.

Sérgio Capparelli

ANEXO H – FÁBULA CONTEMPORÂNEA *O CACHORRO NERVOSO***O cachorro nervoso**

Um cachorro queria morder o próprio rabo e não conseguia. Ficou nervoso. E quanto mais nervoso ficava, mais morder o próprio rabo queria. Correu em volta de si mesmo, cada vez mais veloz, esforçando-se para alcançar o rabo. Que fugia, também cada vez mais veloz.

No fim o cachorro desistiu. Mas as tentativas repetiram-se durante dias e dias.

Finalmente, num esforço maior, o cachorro abocanhou o próprio rabo e foi se devorando sofregamente, até se transformar numa única e feroz boca raivosa, já a morder os próprios dentes.

Não seja seu próprio inimigo, pois pode se machucar.

Sérgio Capparelli

ANEXO I – FÁBULA CONTEMPORÂNEA *O GAMBÁ INVISÍVEL***O gambá invisível**

O gambá comprou uma lata de tinta capaz de capaz de deixa-lo invisível. E logo decidiu roubar galinhas.

Passou a tinta no corpo e sua imagem começou a desaparecer no espelho. Que tinta maravilhosa!

Foi então para a beira do rio onde havia um galinheiro com ovos apetitosos. Nem bem se aproximou, foi recebido com tiros.

Tentou de novo numa granja perto de uma serraria. De novo tiros e latidos de cachorros.

O gambá voltou à loja de tintas para reclamar. Nem bem entrou, ouviu o vendedor perguntar:

– Algum problema gambá?

– Um baita problema – respondeu. Essa tinta não vale nada. Quando eu chego perto dos galinheiros, atiram em mim. Entrei no armazém, você me enxergou. Devolve meu dinheiro!

– Eu juro, gambá, que não estou te enxergando – disse o vendedor. Mas, mesmo de longe, todo mundo sabe que é você quem vem chegando.

– Como, se estou invisível?

– Mesmo invisível gambá fede.

Sérgio Capparelli

ANEXO J – FÁBULA CONTEMPORÂNEA *O SABIÁ E O QUERO-QUERO***O sabiá e o quero-quero**

O sabiá foi falar com o quero-quero.

–Não aguento mais ouvir seus pios esganiçados. Por qualquer coisa, você arma um escândalo. Pula. Abre as asas. Um palhaço!

O quero-quero ficou envergonhado. Mas sabia que não podia atender ao pedido do sabiá e ficar quieto, pois o gavião estava de olho nos seus filhotes. E o gavião era mais forte. Devia então gritar, pedindo ajuda aos outros quero-queros.

Enquanto isso, o sabiá voltou ao ninho. Encontrou a sabiá muito feliz. Os ovos tinham se quebrado, nascendo três filhotinhos.

Nesse momento, ele ouviu um bater de asas. Era um gavião, descendo como uma flecha. E o sabiá não sabia o que fazer, pois logo outro gavião apareceu.

Eram dois gaviões atacando o ninho do sabiá. Um dele aproximava-se de um dos filhotes. Foi nesse momento que apareceu o quero-quero. As asas abertas. Agitado. Gritão. Nem parecia um só, mas uma dúzia. Os gaviões fugiram para uma árvore próxima.

O sabiá foi então agradecer ao quero-quero.

Sérgio Capparelli

ANEXO K- LETRA DA MÚSICA *TREM BALA***Trem Bala**

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar
No topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre
Correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá
Laiá, laiá, laiá, laiá, laiá

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir

ANEXO L – FÁBULA CONTENPRÂNEA *O MEDO DA BORBOLETA***O medo da borboleta**

A crisálida tornou-se borboleta, deu seu primeiro voo e viu seu próprio reflexo no espelho de água. Pousou pensativa na corola de uma rosa:

– É isso a vida? Acho que vou gostar!

Nesse momento apareceu uma abelha.

– É bom que goste mesmo, pois as borboletas só têm alguns dias de vida.

– Alguns dias? Vou viver só alguns dias? E o que vem depois de alguns dias?

As outras abelhas riram. E também um besouro.

– Depois da vida, minha filha, um enorme vazio.

A borboleta ficou revoltada. Era pouco o tempo de sua vida na terra. Então pousou perto do casulo, de onde tinha saído, e disse em voz baixa:

– Só saio daqui quando tiver uma explicação do responsável. Ou quando alguém acabar com a morte e o vazio da existência. E me fizer eterna.

No outro dia, passou por ali uma andorinha:

– Ei, ei, está me escutando?

– Sim, o que quer?

– Já se passou um dia. Não vai sair? Tem paisagem muito bonita perto do rio. Por que não voa até lá?

A borboleta resmungou, dando as costas à andorinha.

– Você é que sabe – disse a andorinha. Tenho de ir com minhas amigas, porque sozinha, não faço verão.

Veio de novo a abelha:

– Ainda aí? Eu não achava que você fosse tão enfezada! Cada um, cada um, mas já viu com o tempo passa veloz?

– Como saber a velocidade do tempo se ainda não saí de casa uma única vez?

A abelha se fez de desentendida.

– Olha, depois passo para conversarmos.

No dia seguinte, a borboleta sentiu-se melhor. Mais conformada. A morte já não a assustava tanto. Pensou então em voar até o rio. No caminho, foi coberta por uma sombra que disse:

– Seu tempo acabou.

ANEXO M – AVALIAÇÕES FEITAS PELOS ALUNOS DAS AULAS DA PROPOSTA

1

As aulas foram muito boas, eu aprendi como pontuar um texto prof.^a e muito simpática, ela explicou bem a atividade.
 Era atenciosa e ajudou muito a não entender nada no futuro.

2

Eu gostei muito das avaliações, nós aprendemos muito a pontuação: aprendemos sobre como usar o travessão e como deixar o texto organizado com o sinal de pontuação sempre usar letra maiúscula no começo de frases.
 a professora legal é também porque nós não escrevemos no caderno a frente só pesquisando porque a professora foi trazer as avaliações digitada e.
 É mais fácil nós não a vergonha de apresentar na aula.
 Penso que as aulas devem ser mais legais.

3

As aulas que a professora Maria passou para nós foi muito bom, aprendemos muitas coisas com ela, sobre pontuação, sinais de pontuação.
 Ela é uma professora incrível, muito boa, em as aulas que ela passou nós já aprendi muito coisa que eu nem sabia, essas aulas me ensinaram muito.

4

Eu amei suas aulas porque amei a professora, amei as
 coisas que ela fez e amei mais ainda foi as falulas que ela contava
 mais agora que a amei professora não vai da mais aulas
 para para mais. Ela vai fazer muitas coisa por que ele
 se le Lucia e tima para explicar as coisas da mãe e de
 ficar com coisa por causa de letras. Eu queria que ela
 dare aula o o ano toda mais as aulas teria tal para a
 minha sala, porque todo mundo gosta dela aqui na sala
 turma.

5

avalia as aulas? Por que?

As aulas foram ótima, apesar
 das interrupções das meninas lá
 na frente. Porém, mais, acho que esse é
 mesmo o ponto importante, foi muito, Corti
 muito de aprender, sobre falulas, as
 palavras, as explicações, tudo. Obrigado!
 Pela compreensão e paciência.

6

foi muito bom teve momentos ruins e bons
 foi bom.

7

Eu amei, porque me ensinam
 muito aprendi bastante as aulas,
 A professora, as falulas, as atividades,
 as atividades. Eu sei que eu vou
 tentar com tudo pra vida toda
 o que eu aprendi aqui com a
 professora Vera Lucia. Foi um pouco
 difícil aprender mas a
 professora me ensina que devemos
 ser felizes em tudo que conseguirmos
 o que queremos. Isso só com as
 implicações dela de dar atenção pra
 todos sem exceções. Adorei suas
 aulas Vera Lucia.

ANEXO N – DINÂMICA DE INTERAÇÃO

DINÂMICA: O PRESENTE

O organizador pode escolher como presente alguma guloseima como uma caixa de bombom com o mesmo número de participantes, ou outro que possa ser distribuído uniformemente no final da dinâmica. Este presente deve ser leve e de fácil manejo pois irá passar de mão em mão. Tente embrulhá-lo bem atrativo com um papel bonito e brilhante para aumentar o interesse dos participantes em ganhá-lo. Disposição e local: os participantes devem estar em roda ou descontraidamente próximos.

Início: O organizador com o presente nas mãos diz (exemplo): Caros amigos, eu gostaria de aproveitar este momento para satisfazer um desejo que há muito venho querendo fazer. Eu queria presentear uma pessoa muito especial que durante o ano foi uma grande amiga e companheira e quem eu amo muito. Abraça a pessoa e entrega o presente. Em seguida pede um pouquinho de silêncio e lê o parágrafo 1:

1. PARABÉNS! *Você tem muita sorte. Foi premiado com este presente. Somente o amor e não o ódio é capaz de curar o mundo. Observe os amigos em torno e passe o presente que recebeu para quem você acha mais ALEGRE. Ao repassar o presente, a pessoa que recebe deve ouvir o parágrafo 2 e assim por diante:

2. ALEGRIA! ALEGRIA! Hoje é festa, pessoas como você transmitem otimismo e alto astral. Parabéns, com sua alegria passe o presente a quem acha mais INTELIGENTE.

3. A inteligência nos foi dada por Deus. Parabéns por ter encontrado espaço para demonstrar este talento, pois muitas pessoas são inteligentes e a sociedade, com seus bloqueios de desigualdade, impede que eles desenvolvam sua própria inteligência. Mas o presente ainda não é seu. Passe-o a quem lhe transmite PAZ.

4. O mundo inteiro clama por paz e você gratuitamente transmite esta tão grande riqueza. Parabéns! Você está fazendo falta às grandes potências do mundo, responsáveis por tantos conflitos entre a humanidade. Com muita Paz, passe o presente a quem você considera AMIGO.

5. Diz uma música de Milton Nascimento, que “amigo é coisa para se guardar do lado esquerdo do peito, dentro do coração”. Parabéns por ser amigo, mas o presente. . . ainda não é seu. Passe-o a quem você considera DINÂMICO.

6. Dinamismo é fortaleza, coragem, compromisso e irradia energia. Seja sempre agente multiplicador de boas ideias e boas ações em seu meio. Parabéns! Mas passe o presente a quem acha mais SOLIDÁRIO.

7. Parabéns! Você prova ser continuador e seguidor dos ensinamentos de CRISTO. Solidariedade é de grande valor. Olhe para os amigos e passe o presente a quem você considera ELEGANTE (bonito, etc.).

8. Parabéns! Elegância (beleza, etc.) completa a criação humana e sua presença torna-se marcante, mas o presente ainda não será seu, passe-o a quem você acha mais SEXY.

9. Parabéns! A sensualidade torna a presença ainda mais marcante e atraente. Mas o presente não será seu. Passe-o a quem você acha mais OTIMISTA.

10. Otimista é aquele que sabe superar todos os obstáculos com alegria, esperando o melhor da vida e transmite aos outros a certeza de dias melhores. Parabéns por você ser uma pessoa otimista! É bom conviver com você, mas o presente ainda não será seu. Passe-o a quem você acha COMPETENTE.

11. Competentes são pessoas capazes de fazer bem todas as atividades a elas confiadas e em todos os empreendimentos são bem sucedidas, porque foram bem preparadas para a vida. Essas são pessoas competentes como você. Mas o presente ainda não é seu. Passe-o a quem você considera CARIDOSO.

12. A caridade é como diz São Paulo aos Coríntios: “ainda que eu falasse a língua dos anjos, se não tiver caridade sou como o bronze, que soa mesmo que conhecesse todos os mistérios, toda a ciência, mesmo que tomasse a fé para transportar montanhas, se não tiver caridade de nada valerá. A caridade é paciente, não busca seus próprios interesses e está sempre pronta a ajudar, a socorrer. Tudo desculpa, tudo crê, tudo suporta, tudo perdoa”. Você que é assim tão perfeito na caridade, merece o presente. Mas mesmo assim, passe o presente a quem você acha PRESTATIVO.

13. Prestativo é aquele que serve a todos com boa vontade e está sempre pronto a qualquer sacrifício para servir. São pessoas agradáveis e todos se sentem bem em conviver. Você bem merece o presente. Mas ele ainda não é seu. Passe-o a quem você acha que é um ARTISTA.

14. Você que tem o dom da Arte e sabe transformar tudo, dando beleza, luz, vida, harmonia a tudo que toca. Sabe suavizar e dar alegria a tudo que faz. Admiramos você que é realmente um artista, mas o presente ainda não é seu. Passe-o a quem você acha que tem FÉ.

15. Fé é o dom que vem de Deus. Feliz de você que tem fé, pois com ela você suporta tudo, espera e confia porque sabe que Deus virá em socorro nas horas difíceis e poderá ser feliz. Diz o salmo 26 ” O Senhor é a minha luz e minha salvação, de quem terei medo?” Se você acredita e espera tanto de Deus, sabe também esperar e ter fé nos homens e na vida e assim será feliz. Mas o presente não é seu, pois você não precisa dele. Passe-o a quem você acha que tem o espírito de LIDERANÇA.

16. Líderes são pessoas que sabem guiar, orientar e dirigir pessoas ou grupos, com capacidade, dinamismo e segurança. Junto de você que é líder sentimos seguros e confiamos em tudo o que você diz e resolve fazer. Confiamos muito em você, que é líder, mas o presente ainda não é seu. Passe-o a quem você acha mais JUSTO.

17. Justiça! Foi o que Cristo mais pediu para o seu povo e por isso foi crucificado. Mas não desanime. Ser justo é colaborar com a transformação de nossa sociedade. Mas já que você é muito justo, não vai querer o presente só para você. Abra e distribua com todos, desejando-lhes FELICIDADES! E assim o presente é distribuído entre todos

ANEXO O – TEXTOS DOS ALUNOS PRODUZIDOS NA ATIVIDADE FINAL

TEXTO 02

observando tudo que estudamos sobre os sinais de pontuação. Capriche! Você é capaz!

O Fim da Bruxuleta.

Em um dia ensolarado, uma bruxuleta saiu do lago e viu uma bruxuleta.

Deu seu primeiro salto sobre o rio, e pensou sobre uma linda flor.

Então admirou e exclamou:

- Então a vida é assim? Acho que não ~~gostei~~ Adorei!
Logo depois apareceu um bando de Abelhas e uma delas falou:

- E quem você adora mesmo, porque bruxuletas tem poucos dias de vida. Ela respondeu como assim poucos dias de vida?

- É um tremendo raio. Respondeu a Abelha.

A bruxuleta ficou traumatizada, e tentou de onde ela tinha saído, e então falou:

- Não não, daqui quando surtiu um resposavel sobre isso. Logo depois parou uma andorinha e perguntou:

- Não vai sair? Já se passou um dia.

A bruxuleta resmungou.

Logo depois apareceu uma Abelha, que lhe disse: Ainda aqui aí, não sabia que era tão enrugada.

Está vendo como o tempo passa rápido?

Como não saber se eu não sou de lata.

Talvez cada um e cada um. Poucas horas depois a bruxuleta se sentiu mais lenziante.

A morte já não lhe assustava muito, e veio para perto do rio, mais foi pega pela uma sementeira que lhe disse: Seu tempo acabou.

TEXTO 03

observando tudo que estudamos sobre os sinais de pontuação. Capriche! Você é capaz!

O fim de Borbulota

Em um dia maravilhoso, uma cigarrilha
foi do grande e viveu uma linda borbulota.

¶ Mas seu primeiro amor, é o amor.

- Então a vida é assim? É como que você
adorou!

- Bem adorar mesmo, pois não só tem
prazo tempo de vida - disse uma abelha.

¶ Borbulota ficou traumatizada e remota
com a chegada da abelha.

- Prazo tempo de vida! Mas o que vem
depois?

- Depois vem um enorme vazio! Explorou
a abelha ainda.

¶ Para Borbulota não voltar para o casulo
de onde tinha vindo e falar com sua mãe.

- Não veio aqui enquanto o tempo
pela morte do vazio, não apareceu.

Do dia seguinte, uma avózinha
chegou para a Borbulota e falou:

- Não vai sair? Já se passou um dia, não
meu vai sair de casa.

¶ Borbulota respondeu:

- Está vendo como o tempo passa rápido!
falou a abelha.

- Como não falar, se nunca sair de casa?

Exclamou a borbulota.

Depois disso, a borbulota decidiu sair de
casa, pois a morte não a perturbava mais. Saiu
do seu casulo. Chegando já foi recebida
por uma avózinha que dizia:

- Seu tempo acabou!

Morri. Viva hoje o que tudo isso não
pode ser verdade!

TEXTO 04

observando tudo que estudamos sobre os sinais de pontuação. Capriche! Você é capaz!

O Medo das Barbaletas

Era uma vez uma Barbaleta, que se chamava "Cristalida".
Ela passou de um lagarto para uma Barbaleta.
Ela saiu de casa e se deparou com uma abelha que falou:

— Aparece que as barbaletas tem pouco tempo de vida.

A Barbaleta ficou espantada e perguntou:

— Como assim pouco tempo de vida? As outras Barbaletas ficaram rindo. A Barbaleta foi para casa chateada e não quis mais sair.

No outro dia, passou uma andorinha e disse:

— Não vai sair daí, há uma mata linda perto da lagoa.
A Barbaleta nem deu liga para o que a andorinha disse.

A andorinha foi embora dizendo:

— Com meu entorpecimento porque uma andorinha só, não faz nada.
A Barbaleta nem ligou.

No outro dia, apareceu a abelha de novo e disse:

— Você ainda não saiu de casa? Já sei que não é chorando
nem em.

No outro dia, a Barbaleta pensou no monte e não ligou
e disse:

— O monte não é mais problema pra mim e sai até a lagoa.

No meio do caminho, ela se deparou com uma samambaia que disse:

— Seu tempo acabou!!!

Moral da história: Você tem que viver e não que o
seu tempo acabar!!!

TEXTO 07

Um dia a borboleta saiu da crisálida e foi até o rio e viu seu reflexo na água.
 Então ela pensou numa coisa: E disse se essa vida acho que vou nem da liem.
 Então chegou as abelha e diz: - que bom que você está gostando por que você só tem poucos dias de vida então a borboleta ficou arreventada e muito desanimada.
 Então se passou um dia e passou uma andorinha e si si você está mim surtando? sim e que?
 - você não vai sair do casulo a vida é muito curta eu já vou porque uma andorinha não faz vida. no segundo dia a borboleta perdeu um pouco de medo da morte e ~~ela~~ quando ela estava no meio do fãminho e chegou uma sombra muito grande e disse seu tempo acabou.

Sim

TEXTO 08

O modo do horludeta
 Era uma vez uma criadota da. foi se transforman-
 do em uma horludeta
 Ela foi até o rio e viu seu reflexo e disse: ja se a vida
 é assim então ela é lua.
 Então apareceu um olheho e disse:
 - A vida é lua mas não tem poucos dias de vida.
 Ela respondeu:
 - Como assim poucos dias de vida? O que vem depois?
 A olheho disse: É um imenso nada.
 A horludeta ficou desesperada e saiu de o Castelo
 e falou assim lioso.
 - Só não sair daqui quando alguém falar pra mim
 o porque eu fui aqui.
 Passou um dia e apareceu uma amadorinha
 e disse ja se passou um dia não vai sair daí.
 Bique era uma paisagem bonita.
 A horludeta saiu e apareceu uma sonha sobre
 ela. Lidei sua ora chego.

TEXTO 09

O medo da borboleta

Era uma vez, uma borboleta linda que deu seus primeiros vôos. E passou em uma flor vermelha linda. Depois apareceu uma abelha e a borboleta ficou crisálida?

A abelha falou faria o mesmo passe. Veloz. A Borboleta foi crescendo e desmurchando mais. E não saiu de casa para nada e a abelha falou,

Olha que paisagem linda perto do rio. A abelha tinha uma amiga que era a borboleta, elas duas andavam passeando na floresta, montes, as flores, os passaros, os arvores, o rio, as paisagem.

No dia seguinte elas foram fazer o que comer. E estava chovendo muito com um dia a borboleta foi, passou

E quando chegou a abelha falou que ele tinha pouco dia de vida. A Borboleta ficou tremulizada muito triste porque ela tinha pouco dia de vida.

Como saber a velocidade do tempo passe a vida dela acabou.

TEXTO 10

Medo da Morte

Uma crisálida se transformou em uma Borboleta. No dia de seu primeiro vôo, ela viu seu reflexo na água, então veio para uma mesa e falou:

— Assim que é a vida? Acho que vou me acostumar.

Então chegou uma abelha:

— É bem mesmo, as Borboletas tem poucos dias de vida!

A Borboleta perguntou:

— Como assim?

As abelhas todas vindo dela, no outro dia a andorinha veio, essa da Borboleta então perguntou:

— Como vamos dar uma volta por aqui. Então a Borboleta respondeu:

— Eu, não!

A Borboleta respondeu muito então a andorinha disse a ela:

— Eu vi mais as minhas amigas uma andorinha só não por verão.

Então veio de novo a abelha:

— Ainda aí não pensei que você quer engravidar.

A Borboleta depois ficou mais alegre e veio ao rio viu uma semente e falou: seu tem alabum.

TEXTO 11

Uma crisálida se transformou em borboleta que deu seu primeiro vôo e ela viu seu reflexo na água então vôu para uma rama e falou: "Isso a vida? acho que vou gostar!" Então achou que ~~vou~~ ~~gosta~~ da vida. Então chegou uma abelha: - É bem mesmo as borboletas têm poucos dias de vida!

A borboleta perguntou: - Como assim?

As abelhas rindo rindo dela. no outro dia a andorinha foi na casa da borboleta então ~~pmos~~ ~~da~~ uma volta borboleta: eu na-la estava mais animada e resolveu sair para passear. No caminho passou uma zambora que disse: - Seu tempo acabou!

TEXTO 12

Era uma vez, uma crisálida que viveu uma linda borboleta.

Seu primeiro vôo ela aconteceu em uma linda flor.

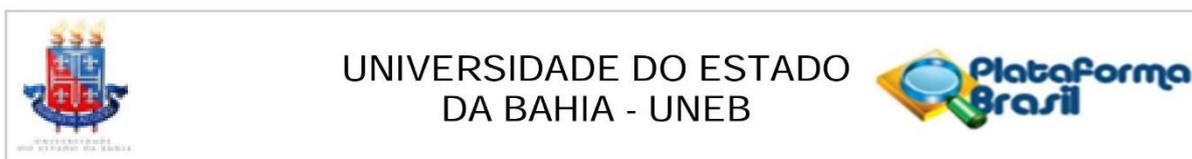
A vida é assim? acho que vou gostar! chegou a abelha e disse então vou ~~apro-~~ ~~mita~~ que vou ~~tem~~ poucos dias de vida.

É que vou que disse que daqui alguns dias eu vou morrer? Sim a borboleta ficou traumatizada: voltou pro seu lugar e ficou a andorinha chegou e chamou ela para ir pro rio ela respondeu a andorinha falou então a andorinha então eu vou mas em muitos ~~omps~~ ~~omps~~ que eu não quero passar o inverno no então ela foi depois de alguns tempo ela foi atras e quando chegou no rio o caminho de repente chegou uma zambora - e disse seu tempo acabou

TEXTO 20

A barbalho veio de casulo e foi até a mãe e no seu
 olho passou uma gota e logo falou a
 mãe Abela então disse ao barbalho e disse se
 isso é o meu filho? Abela que não me deu filho
 A abelha disse que sim
 pois que não tem muito pouco tempo então o barbalho
 voltou para o casulo falando lá fora se não é uma
 bela mãe
 E uma das abelhas deu um tempo de descanso

ANEXO P – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PONTUAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM FÁBULAS CONTEMPORÂNEAS

Pesquisador: VERA LUCIA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62927516.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.932.949

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa "A PONTUAÇÃO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LINGUAGEM: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM FÁBULAS CONTEMPORÂNEAS" trata-se de um projeto de autoria da pesquisadora VERA LUCIA DA SILVA, vinculado ao curso de MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Ribeiro de Andrade.

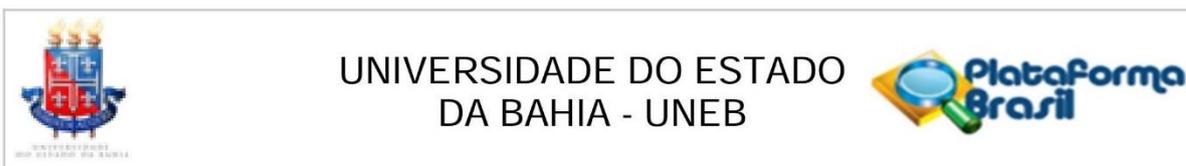
A metodologia da investigação que será trilhada pela pesquisadora segue o percurso do método qualitativo e da pesquisa-ação. Segundo a autora da pesquisa, esta proposta de intervenção buscará desenvolver atividades que possibilitem a percepção da importância do uso dos sinais de pontuação para a organização textual, e, conseqüentemente, dos efeitos de sentidos que eles agregam ao texto, para que os alunos pontuem adequadamente seus textos. Para tal finalidade, será desenvolvida uma sequência didática, numa turma de 7º ano, a partir do gênero fábula. Nessa sequência, os sinais de pontuação serão estudados e analisados, numa perspectiva discursiva da linguagem.

Objetivo da Pesquisa:

os objetivos apresentados são condizentes com a metodologia proposta e estão elencados da seguinte forma:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	
Bairro: Cabula	CEP: 41.195-001
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.932.949

Desenvolver atividades que levem os alunos a reconhecerem a importância da pontuação para a organização textual na construção composicional do discurso, percebendo os diferentes efeitos de sentido atrelados ao seu uso, pontuando seus textos adequadamente.

Objetivos Secundários:

Conhecer as características das fábulas contemporâneas, lendo e refletindo sobre os efeitos de sentido produzidos pelos sinais de pontuação utilizados; Verificar se os alunos usaram adequadamente os sinais de pontuação em seus textos, a partir da aplicação da proposta de intervenção pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil, concordamos que a pesquisa não oferece risco físico em potencial. Porém, vale à informação que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade, trazendo uma perspectiva de ação nas outras áreas inerentes a vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

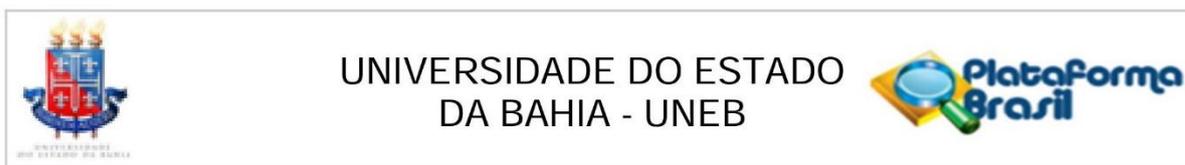
Assim, entendemos que a pesquisadora percebe que não haverá risco físico, mais o estudo pode gerar o desconforto pelo dispêndio do tempo para atendimento aos procedimentos metodológicos aos quais os participantes serão submetidos, ademais, os professores podem ficar desconfortáveis por estarem sendo avaliados. Neste sentido, a pesquisadora esclarece muito bem a participação voluntária e que não haverá nenhuma sanção, nem penalidade por não participarem do estudo por parte da pesquisadora nem das instituições envolvidas no estudo e complementa: "Os riscos são mínimos, limitados a possibilidade de pequenos constrangimentos diante dos colegas, no decorrer do desenvolvimento das atividades. Mas a professora-pesquisadora se compromete a auxiliá-los sempre que necessário, minimizando esses riscos."

Benefícios:

Segundo a normativa, o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estuda de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

As potencialidades que constam neste protocolo de pesquisa, destacamos abaixo:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	
Bairro: Cabula	CEP: 41.195-001
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399
	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.932.949

Contribuir para que os alunos percebam a importância dos sinais de pontuação para a organização textual, assim como para a atribuição de sentidos, aprimorando a habilidade de ler, compreender e produzir textos, ou seja, melhorar a sua competência comunicativa.

Contribuir com os estudos sobre a linguagem, analisando e discutindo os resultados da aplicação da proposta, que terá por base o desenvolvimento de atividades de reflexão sobre o uso da língua, numa perspectiva discursiva da linguagem, levando em conta os saberes dos alunos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto. Segue-se os protocolos de pesquisa e apresenta um projeto bem elaborado, com metodologia bem definida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

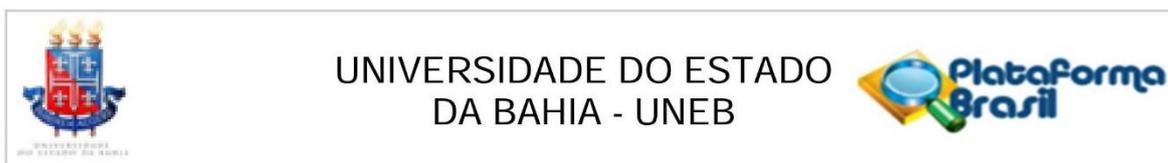
Recomendações:

Recomendamos à pesquisadora atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 a pesquisadora responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.932.949

com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_824659.pdf	07/12/2016 20:14:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOassentimento.docx	07/12/2016 20:08:45	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	07/12/2016 20:07:51	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	07/12/2016 20:07:10	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	07/12/2016 20:06:24	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMOcoparticipante.jpg	07/12/2016 20:04:28	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOconfidencialidade.jpg	07/12/2016 20:03:16	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAOconcordancia.jpg	07/12/2016 20:01:46	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOcompromisso.jpg	07/12/2016 19:53:24	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMOproponente.jpg	07/12/2016 19:50:56	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

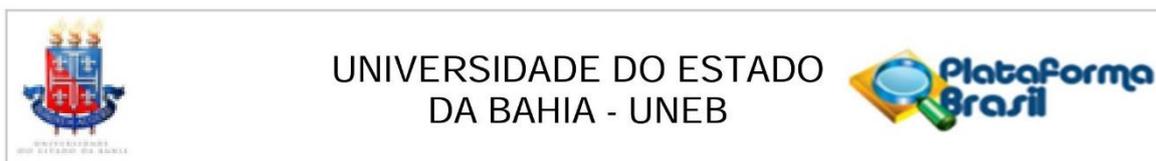
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 1.932.949

Cronograma	CRONOGRAMA.docx	07/12/2016 19:34:18	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.docx	24/11/2016 13:46:24	VERA LUCIA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 20 de Fevereiro de 2017

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br