

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**A pontuação e a produção de sentidos: uma proposta interventiva na
educação de jovens e adultos**

CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA FERRAZ

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA FERRAZ

**A pontuação e a produção de sentidos: uma proposta interventiva na
educação de jovens e adultos**

Trabalho de Conclusão apresentado ao
Programa de Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Juiz de Fora para
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Natália Sathler Sigiliano

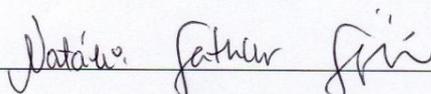
Juiz de Fora
2018

A pontuação e a produção de sentidos: uma proposta interventiva na Educação de Jovens e Adultos

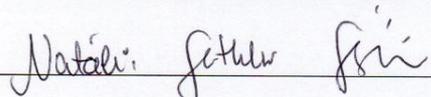
CLÁUDIA APARECIDA FERREIRA FERRAZ

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

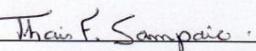
Aprovado em 12/04/2018



Profª. Dra. Natália Sathler Sigiliano (presidente e orientador)



Profª. Dra. Aleksandro da Silva (membro titular externo)



Prof. Dr. Thaís Fernandes Sampaio (membro titular interno)

Ferraz, Cláudia Aparecida Ferreira.

A pontuação e a produção de sentidos: uma proposta interventiva na educação de jovens e adultos / Cláudia

Aparecida Ferreira Ferraz. – Juiz de Fora: UFJF / FALE, 2018.

xiv, 192f.:il.; 2,0cm.

Orientador: Natália Sathler Sigiliano

Dissertação (mestrado) – UFJF / Faculdade de Letras / Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLeTRAS/UFJF, 2018.

Referências Bibliográficas: f.185-189.

1. Pontuação. 2. Análise linguística. 3. Gêneros Textuais. 4. Ensino de Língua Portuguesa I. Sigiliano, Natália Sathler *et al.* II. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Programa de Mestrado Profissional em Letras, PROFLeTRAS. III Título.

RESUMO

A PONTUAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UMA PROPOSTA INTERVENTIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A ineficiência do ensino de regras gramaticais, as quais têm frequentemente sido desvinculadas de seu uso efetivo nos textos, tem sido verificada nos materiais de EJA. Ademais, as temáticas abordadas pelos materiais são, por vezes, distantes da realidade de grande parte dos alunos. Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo apresentar uma nova proposta interventiva em sala de aula, cuja finalidade era aproximar o estudo gramatical - mais especificamente da pontuação - do estudo textual à realidade do aluno, com base na abordagem da Análise Linguística (MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2003; 2014). Por meio disso, o estudante foi capaz de perceber a importância e o papel da pontuação nos mais diversos gêneros do cotidiano. Nesta pesquisa-ação, os alunos foram conduzidos a observar diversos gêneros do cotidiano e o uso da pontuação nesses gêneros. Dessa forma, produziram textos de alguns gêneros jornalísticos e, ao final do projeto interventivo, foi elaborado um jornal para ser distribuído na comunidade. Toda a sequência se pautou na reflexão linguística, epilinguística e metalinguística (FRANCHI, 1991), a fim de se alcançar a sistematização e a construção dos sentidos do texto, observando-se a importância da pontuação para tal (DAHLET, 2006). Os resultados obtidos nesta pesquisa-ação apontam para a necessidade de se estabelecer relação entre o **ensino de pontuação** e os **gêneros textuais**, por meio de procedimentos reflexivos, tendo em vista que no texto se revelam os usos linguísticos, por meio da produção e da recepção de sentido, a fim de se estabelecer a legibilidade e a interpretação.

Palavras-chave: Pontuação. Análise linguística. Gêneros textuais. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

THE PUNCTUATION AND THE PRODUCTION OF SENSES: AN INTERVENTION PROPOSAL FOR EDUCATION OF YOUNG AND ADULTS

The inefficiency of grammar rules teaching, which is often dissociated from their effective use in texts, has been verified in EJA materials. In addition, the themes addressed by the materials are sometimes far from the reality of most students. In this context, this thesis aims presented an didactic intervention proposal, whose purpose was to bridge the gap between the study of grammar - specifically punctuation - and text and the student reality, based on the Linguistic Analysis approach (MENDONÇA, 2006; ANTUNES, 2003; 2014). Through this, the student was able to perceive the importance and the role of punctuation in several genres of daily life. In this action research, students were led to observe different genres of everyday life in regard to how they are punctuated. Moreover, they produced texts from various journalistic genres so that, at the end of the intervention project, a newspaper was prepared to be distributed in the community. The whole sequence was based on linguistic, epilingual and metalinguistic reflection (FRANCHI, 1991), in order to reach the systematization and the construction of the meanings of the text, observing the importance of the punctuation for such (DAHLET, 2006). The results obtained in this action research point to the need to establish a relationship between the **teaching of punctuation** and **textual genres**, through reflexive procedures, considering that the text reveals linguistic uses, through production and reception of meaning, in order to establish readability and interpretation.

Keywords: Punctuation. Linguistic analysis. Textual genres. Teaching of Portuguese Language.

Dedico os frutos desta pesquisa à minha orientadora, mentora desta jornada, com quem aprendi a trilhar os caminhos da elaboração do material didático.

Dedico este trabalho aos meus companheiros de aventura (Mestrandos da Turma 3 do Proletras/UFJF) desta paradoxalmente longa jornada do herói - Mestrado Profissional em Letras.

A meus alunos, jovens e adultos, que trilharam uma parte importante desta jornada junto comigo e me possibilitaram muito mais aprender que ensinar.

E, por fim, dedico os louros desta aventura ao meu marido Manoel Oscar, à minha filha Ana Luíza e ao meu filho Oscar, que me incentivaram a percorrer cada caminho difícil deste percurso e que estiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis.

AGRADECIMENTOS

À CAPES que possibilita a milhares de professores do Brasil a qualificação profissional e o incentivo à pesquisa.

À coordenação do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo empenho em formar integralmente os professores possibilitando uma reflexão crítica acerca da sua prática pedagógica.

Ao Carlos, secretário do Profletras/UFJF, que me auxiliou em todos os momentos que precisei, sempre com um sorriso no rosto e a tranquilidade que lhe é característica.

Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Natália Sathler Sigiliano, com quem muito aprendi, por ter trilhado junto comigo o caminho da formação e me incentivado a investigar a fundo as especificidades da pontuação. Pela sua competente orientação e por ter se tornado uma amiga em todos os momentos desta pesquisa. E ainda, por não medir esforços para me ajudar sempre, me orientando mesmo em sua licença maternidade e em suas férias.

Aos professores do Profletras por terem me possibilitado a convivência com pessoas únicas e maravilhosas, capazes de compartilhar seus conhecimentos e experiências fazendo deste mestrado uma escolha de atuação política.

À Profa. Dra. Neusa Salim Miranda, por abraçar a luta política pela formação de profissionais para atuarem nas escolas deste país. Pelo seu protagonismo na implantação do mestrado profissional na UFJF. Pelo seu espírito crítico e pela sua liderança à frente da coordenação nacional do Profletras, se empenhando na defesa dos interesses de professores, que desejam se aperfeiçoar, neste país tão desigual e de tão poucas oportunidades.

Ao Prof. Dr. Alexsandro Silva com quem mantive uma interlocução, por meio de sua dissertação, e que me honra com sua presença em minha banca, contribuindo com a sua experiência no estudo da pontuação.

À Prof. Dra. Thais Fernandes Sampaio, minha professora e companheira de congressos, pela gentileza em compor a minha banca de avaliação, contribuindo com sua larga experiência na análise linguística.

Aos gestores da Escola Municipal Pedro Furtado por permitirem a realização desta pesquisa.

Ao Secretário Municipal de Educação Robson Rodrigues Medina, por acreditar na minha proposta de elaboração de material didático e de um jornal escolar apoiando e disponibilizando recursos financeiros.

Aos meus alunos por me ensinarem, em cada momento da aplicação da intervenção, e me ajudarem a concretizar o sonho da realização desta pesquisa de mestrado.

À minha amiga inseparável Otávia Vieira Machado Lima, companheira de estrada e de jornada, com quem dividi minhas conquistas e aflições, desde o processo seletivo até o momento da obtenção do título de Mestre. Que a nossa amizade e o nosso compartilhamento de ideias continue rendendo boas práticas em nossa escola.

Aos queridos amigos de curso, pessoas únicas e especiais, por cada minuto que compartilhamos os nossos sonhos, as nossas dificuldades, ajudando-nos e apoiando-nos mutuamente. Sou grata pela contribuição de cada um na minha formação profissional e pessoal. Agradeço também, pelos momentos inesquecíveis de confraternização no Chinelato e pelos cafezinhos na sala de aula.

Ao meu marido Manoel Oscar, pela sua generosidade em compreender o meu sonho e me ajudar a concretizá-lo me incentivando em todos os momentos.

À minha filha Ana Luíza, que compartilhou comigo as dificuldades de uma pesquisa e elaboração de uma dissertação, incentivadora maior na concretização deste sonho e por me amar incondicionalmente.

Ao meu filho Oscar, por admirar sem medidas as minhas conquistas, compreender as minhas ausências e me amar incondicionalmente.

QUESTÃO DE PONTUAÇÃO

Todo mundo aceita que ao homem
cabe pontuar a própria vida:
que viva em ponto de exclamação
(dizem: tem alma dionisíaca);

viva em ponto de interrogação
(foi filosofia, ora é poesia);
viva equilibrando-se entre vírgulas
e sem pontuação (na política):

o homem só não aceita do homem
que use a só pontuação fatal:
que use, na frase que ele vive
o inevitável ponto final.

(MELO NETO, João Cabral de. Museu de tudo e depois. Rio de Janeiro: Nova
Fronteira, 1988.)

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Exemplo de valor expressivo da pontuação na tirinha.....	163
Imagem 2: Primeira produção de tirinha elaborada pelo Aluno 3.....	163
Imagem 3: Segunda produção de tirinha elaborada pelo Aluno 3.....	165
Imagem 4: Primeira produção de tirinha elaborada pelo Aluno 7.....	166
Imagem 5: Segunda produção de tirinha elaborada pelo Aluno 7.....	166
Imagem 6: Primeira produção de tirinha elaborada pelo aluno 12.....	168
Imagem 7: Segunda produção de tirinha elaborada pelo Aluno 12.....	169
Imagem 8: Segunda produção de tirinha elaborada pelo aluno 1.....	169
Imagem 9: Primeira produção de tirinha elaborada pelo aluno 1.....	170
Imagem 10: Primeira produção de tirinha elaborada pelo aluno 13.....	171
Imagem 11: Segunda produção de tirinha elaborada pelo aluno 13.....	171
Imagem 12: Primeira produção de tirinha elaborada pelo aluno 10.....	172
Imagem 13: Segunda produção de tirinha elaborada pelo aluno 10.....	172

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1: Estrutura da Etapa 1.....	86
Quadro 2: Estrutura da Etapa 2.....	92
Quadro 3: Estrutura da Etapa 3.....	97
Tabela 1: Frequência de uso ou ausência de sinais de pontuação quantificados por aluno.....	107
Tabela 2: Frequência de uso e distribuição dos sinais de pontuação nos textos dos alunos.....	112
Tabela 3: Frequência de uso e distribuição dos sinais de pontuação nos textos dos alunos (produção de notícia).....	141
Tabela 4: Frequência comparativa, em porcentagem, do uso da vírgula nas retextualizações e nas produções de notícias.....	154
Tabela 5: Frequência comparativa do uso da pontuação na produção de tirinhas.....	167

SUMÁRIO

LISTA DE IMAGENS	XI
LISTA DE QUADROS E TABELAS	XIIIXII
INTRODUÇÃO	15
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	24
1.1 Pontuação: retrospectiva histórica	25
1.2 Abordagens de estudo da pontuação	30
1.3 Pontuação: entre a tradição e a renovação	33
1.4 Definição e delimitação dos sinais de pontuação estudados na pesquisa	41
1.4.1 <i>Os sinais de sequencialização: funções e operações</i>	43
1.4.2 <i>Os sinais de enunciação: funções e operações</i>	47
1.5 Pontuação: Uma questão de pausa?	54
1.6 As funções da pontuação	55
1.6.1 <i>A Função sintática</i>	55
1.6.2 <i>A função semântica</i>	56
1.6.3 <i>A função pragmática</i>	57
1.7 O lugar da Análise Linguística no Ensino Fundamental	58
1.8 O ensino de pontuação na perspectiva dos gêneros	61
2 METODOLOGIA E SUJEITOS DE PESQUISA	64
2.1 Pesquisa Bibliográfica	64
2.2 A Pesquisa-ação	65
2.2.1 <i>Definição de problema</i>	68
2.2.2 <i>Pesquisa preliminar</i>	68
2.2.3 <i>Plano de ação</i>	69
2.2.4 <i>Implementação do plano de ação</i>	70
2.2.5 <i>Coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano</i>	70
2.2.6 <i>Avaliação do plano de intervenção</i>	71
2.2.7 <i>Comunicação dos resultados</i>	71
2.3 O contexto da pesquisa e seus sujeitos	72
2.4 O <i>locus</i> da pesquisa	76
3 ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO	78
4 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	82
4.1 Etapas da Intervenção Pedagógica	84
4.1.1 <i>Etapa 1 – Ponto de Partida (Motivação)</i>	85
4.1.2 <i>Etapa 2 – O Percurso (Usos, Reflexão e Sistematização)</i>	89
4.1.3 <i>Etapa 3 – Ponto de Chegada (Produção do suporte)</i>	96
4.1.4 <i>Avaliação</i>	99
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
5.1 Análise da sequência didática trabalhada com os alunos	101
5.2 Análise do uso da pontuação nos textos produzidos pelos alunos	105
5.2.1 <i>Análise dos sinais de pontuação empregados na retextualização</i>	106

<i>5.2.2 Análise do uso dos sinais de pontuação empregados na produção de notícias</i>	139
5.3 Análise do uso dos sinais de pontuação empregados em produção de tirinhas	162
5.4 Análise do uso dos sinais de pontuação empregados em produção coletiva de artigo de opinião	173
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
ANEXO I	190
ANEXO II	191
ANEXO III	192

INTRODUÇÃO

É inegável a mudança de propostas efetivadas para o ensino de língua portuguesa nas últimas décadas no Brasil, principalmente no que se refere ao ensino de gramática. Já se compreendeu que não tem sentido, neste mundo atual, um ensino transmissivo, restrito à identificação e classificação linguística, pautado em um viés tradicional, baseado em um estudo dedutivo da gramática normativa. Também já está posto que é essencial promover uma prática que se preocupe em ajudar os alunos a refletir sobre os fatos linguísticos em práticas de leitura e escrita, a fim de auxiliá-los na ampliação de suas capacidades comunicativas orais e escritas.

Apesar dessa compreensão do campo teórico, na prática, o ensino de língua materna convive com “velhas” e “novas” práticas de ensino de gramática que são, muitas vezes, conflituosas (MENDONÇA, 2006). Esse conflito advém, de acordo com Mendonça (2006), da força da tradição que não apresenta alternativas ou razões para um ensino transmissivo e dedutivo, mas que, ao mesmo tempo, não encontra alternativas práticas para o ensino de gramática.

Nesse contexto, o surgimento da Análise Linguística (AL) “como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto” (MENDONÇA, 2006, p. 204) acaba gerando tensão em sala de aula, pois, muitas vezes, o professor não sabe como possibilitar uma reflexão consciente dos fenômenos linguísticos (gramaticais e textual-discursivo) em seus alunos, tendo o texto como objeto de estudo (MENDONÇA, 2006).

Essa tensão faz surgir os seguintes questionamentos: Em que medida a prática da AL poderá contribuir para um ensino reflexivo dos fenômenos linguísticos? Como ela pode se efetivar na prática pedagógica do professor de língua portuguesa?

As prescrições oficiais sobre o ensino de língua materna nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) (BRASIL, 2017a) ressaltam a preocupação com um trabalho transversal dos eixos de leitura/escuta e produção oral/escrita e multissemiótica, possibilitando a ampliação da competência crítica além da reflexão sobre os usos da língua nas práticas sociais. Por este motivo, esta pesquisa busca repensar os modelos didáticos propostos para a

aprendizagem da pontuação, buscando sugerir outras abordagens que levem em consideração o trabalho transversal entre os três eixos. É importante destacar que o Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve

os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 78)

Apesar dos avanços obtidos no ensino da língua materna, presentes nos documentos oficiais, ainda hoje as escolas se deparam com dificuldades em trabalhar determinados conteúdos da materialidade linguística dos textos em sala de aula. Inserem-se nessas dificuldades o ensino e a aprendizagem da pontuação, que muitas vezes são abordados de maneira estanque, desvinculada dos gêneros textuais e dos contextos de enunciação. Ademais, investigações acadêmicas acerca do ensino da pontuação nos livros didáticos dão conta de que algumas coleções ainda

apresentam abordagens didáticas insatisfatórias a respeito da pontuação, não condizendo com o prescrito pelos documentos oficiais, nem desenvolvendo de maneira integral a reflexão crítica e a habilidade de uso adequado dos sinais de pontuação. (SILVA, A. C., 2015, p. 192).

Similarmente a essa pesquisa, foi feita uma investigação em dois livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos - EJA (disponível nesta dissertação no capítulo "Análise de Material Didático"), na qual se comprovou: presença de atividades que exploram os conhecimentos linguísticos marcados por um ensino tradicional de pontuação; ausência de reflexão sobre os efeitos de sentido na escolha dos sinais de pontuação; pouco ou nenhum trabalho com esse item linguístico no decorrer dos capítulos. Pode ser que, por conta de um viés tradicional de estudo da pontuação, presente em alguns livros didáticos, conforme constatado, os alunos da EJA apresentem problemas significativos em suas produções textuais no que se refere à constituição dos sentidos, além de uma inconstância ou completa ausência do uso dos sinais de pontuação.

Pode-se destacar ainda uma certa carência de material que auxilie o professor na compreensão tanto do aspecto do funcionamento da pontuação nos diferentes gêneros quanto no ensino reflexivo da pontuação.

Levando-se em consideração as dificuldades dos alunos do 4º Período da Educação de Jovens e Adultos (correspondente ao 9º ano dos anos Finais do Ensino Fundamental), do município de Itamarati de Minas, Minas Gerais, com relação ao sistema da pontuação, definiu-se este item linguístico como o foco do trabalho de pesquisa-ação cuja centralidade é o texto.

Considerando-se o disposto acima, bem como a importância da aprendizagem da pontuação para a constituição dos efeitos de sentidos decorrentes do seu uso, esta pesquisa tem por objetivos:

- **Propor um estudo do conteúdo gramatical pontuação, tomado na perspectiva da análise linguística, relacionado às práticas de uso da linguagem (leitura e produção de texto oral e escrito), tendo como foco as necessidades dos alunos em suas atividades de produção de texto diagnosticadas previamente;**
- **Compreender o processo de apropriação e utilização dos sinais de pontuação na estruturação do gênero piada, notícia, tirinhas e artigo de opinião a fim de identificar as elaborações dos alunos acerca dos usos dos sinais de pontuação.**

Por ser tratar de uma pesquisa que pretendia desenvolver uma intervenção, elaboramos uma proposta de pesquisa-ação que poderia possibilitar uma contínua observação e ainda intervir de maneira a aprimorar as abordagens de ensino de pontuação sob o viés da análise linguística, refletindo sobre os problemas e sucessos e reconstruindo as ações, em um constante movimento de ação-reflexão-ação.

Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48)

É nesse ponto que a pesquisa-ação se apresentou como uma possibilidade de o pesquisador, mestrando do ProfLetras, investigar a sua prática pedagógica, refletindo e intervindo sobre ela. Desta forma, o professor-pesquisador, estabelecendo elos entre a teoria da análise linguística e a prática na sala de aula de

língua materna, analisa e reflete criticamente sobre suas ações e os resultados obtidos, permitindo que haja uma revisão de sua prática docente.

Nesse sentido, o Profletras prevê um trabalho interventivo em sala de aula de Ensino Fundamental, que gera dois produtos de pesquisa: uma dissertação, em que são expostas as análises e os resultados da intervenção, além da discussão do arcabouço teórico que sustenta a pesquisa; e um caderno pedagógico, fruto do trabalho do professor-pesquisador, que planeja e aplica metodologia diferenciada a fim de buscar alcançar melhores resultados na aprendizagem com o objeto de pesquisa escolhido (no nosso caso, a aquisição do uso dos sinais de pontuação).

Nessa perspectiva, é importante destacar que tanto a parte interventiva (ação-reflexão-ação) quanto a parte da dissertação (investigação e análise) contam com etapas importantes dentro do delineamento desta pesquisa-ação.

Antes de descrever as etapas da primeira parte, deve-se destacar que a elaboração do projeto interventivo não está elencada aqui, por não fazer parte da ação (em sala de aula) propriamente dita, apesar de reconhecê-la como uma etapa importante dentro do processo. Desta maneira, a intervenção pedagógica foi organizada em três etapas: Etapa 1 – Ponto de Partida (Motivação), em que o professor se dedicou a motivar os alunos para o projeto e, ao mesmo tempo trabalhar com piadas a fim de realizar um diagnóstico do aluno para elaboração de material didático da ação interventiva; Etapa 2 – O Percurso (Usos, Reflexão e Sistematização), em que o trabalho com os gêneros da esfera jornalística (notícias, tirinhas e artigo de opinião) permearam todo o trabalho com o uso da pontuação e os sentidos que ela estabelece nos textos; Etapa 3 – Ponto de Chegada (Produção do Suporte), etapa responsável pela sistematização das elaborações realizadas pelo aluno e pela produção de um jornal escrito da turma da EJA, com todos os textos produzidos em sala de aula. Além disso, a avaliação permeou todo o processo por meio de observações das elaborações dos alunos e da prática pedagógica desenvolvida pelo professor-pesquisador.

A segunda parte, dissertação, contou com as seguintes etapas: revisão do arcabouço teórico que sustenta a pesquisa, análise dos resultados obtidos na intervenção e escrita do texto.

No processo de reflexão e ação, esta pesquisa deseja contribuir com os professores dos anos finais do ensino fundamental no sentido de oferecer um

material didático que trabalhe com o item linguístico pontuação, sob o viés da análise linguística. Isso significa dizer que o material oferece uma série de atividades que procuram levar o aluno a construir seu conhecimento a partir da reflexão sobre os usos da pontuação nos textos: notícias, tirinhas e artigo de opinião. Contribui, ainda, com uma orientação de produção de jornal impresso que, além de trabalhar a leitura, a produção textual e a análise linguística, colabora para a formação cidadã do aluno.

Deslocar a visão prescritivo-normativa da pontuação é a intenção desta pesquisa-ação, que procura fazer uma investigação crítica-reflexiva levando em consideração os postulados pelos seguintes autores: Anis (1994, 2004), Berti-Santos (2014), Catach (1980), Dahlet (1999, 2002, 2006, 2007), Farias (2009), Leal & Guimarães (2012), Mendonça (2003, 2006), Silva, A. (2003, 2012), Silva, A. C. (2014, 2015), Rocha (1997, 1998), Tournier (1980), Villela (2005) que apontam novas perspectivas para a pontuação, em diferentes épocas.

Essa pesquisa entende a pontuação nos seus aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos (DAHLET, 2006), levando-se em conta, inclusive, uma relativa liberdade existente em seu emprego, determinada, entre outros fatores, pela preferência do autor (ROCHA, 1998). Entende também, de outra maneira, que se devem considerar algumas restrições no uso da pontuação, que são determinadas pelas normas gramaticais e pelos gêneros textuais.

Devido às diversas abordagens e aos diferentes sinais de pontuação, delimitamos os sinais estudados, de acordo com Dahlet (2006), levando em consideração as especificidades dos gêneros textuais estudados. Desta forma, esta pesquisa investiga o uso dos seguintes sinais de pontuação(DAHLET, 2007):

- i. sinais de sequencialização: ponto, ponto e vírgula, vírgula;
- ii. sinais de enunciação: hierarquizadores discursivos (dois pontos, parênteses); marcadores expressivos (travessão); marcadores interativos (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências) e discurso citado (aspas, travessão de diálogo)¹.

A partir dessa delimitação elaboraram-se as seguintes perguntas de pesquisa:

¹ Apesar da categorização elaborada por DAHLET (2007), deve-se considerar que nem sempre os sinais de pontuação podem ser categorizados de forma exclusiva em um destes subgrupos.

- i. Qual encaminhamento teórico metodológico melhor se adapta ao ensino dos sinais de pontuação?**
- ii. Como uma intervenção pedagógica relativa ao emprego da pontuação se articula (ou não) à formação de jovens e adultos leitores e produtores de texto?**

Levando em consideração a delimitação, bem como os objetivos elencados, esta pesquisa se assenta sobre as seguintes hipóteses:

- i. A prática de análise linguística no ensino da pontuação ancorada em gêneros textuais diversos poderá ser mais produtiva e fazer mais sentido para o aluno;**
- ii. A análise e a reflexão sobre o uso de sinais de pontuação em diferentes gêneros textuais pode contribuir para a apropriação do sistema de pontuação pelos alunos e, conseqüentemente, possibilitar a construção do texto;**
- iii. A análise sobre os efeitos de sentido provocados pelo uso dos sinais de pontuação nos diversos gêneros que circulam em nossa sociedade contribuirá para o letramento do aluno.**

Levando tais hipóteses em consideração, o estudo da pontuação, na perspectiva da AL, se justifica por se constituir em “um recurso linguístico de conexão/segmentação dos textos escritos diretamente associado à produção de sentido” (SILVA, A., 2012, p. 134). Nesse sentido, a reflexão sobre a pontuação não se atém ao nível da palavra ou da frase, mas ao texto. É por isso que se apresenta uma proposta pedagógica de trabalho com gêneros da esfera jornalística, apoiando-se na perspectiva de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011 [2004]), a fim de oferecer o contato com gêneros e práticas de linguagem dificilmente domináveis pelos alunos fora do ambiente escolar.

Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011 [2004]) entendem que o trabalho com a sequência didática possibilita o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, que não se limitam à estrutura de um gênero, mas também proporciona ao aluno o entendimento das relações linguísticas que operam no gênero. Por esse

motivo, associar o trabalho com os gêneros textuais ao ensino de pontuação mostra-se promissor e necessário no sentido de se oportunizar um estudo reflexivo de um conteúdo linguístico que se relaciona tanto à notação escrita quanto à textualidade, responsável pela constituição dos sentidos do texto.

A partir dos resultados desta pesquisa verifica-se a necessidade de se concentrarem esforços para a criação de novas metodologias que deem conta da aprendizagem dos sinais de pontuação. Nesse sentido, o Profletras apresenta a possibilidade de formação continuada de professores, formação de professores-pesquisadores e disponibilização de novas metodologias para o trabalho em sala de aula elaboradas pelos professores.

Com a intenção de organizar o conteúdo aqui apresentado, estruturou-se esta dissertação em seis capítulos: (1) Pressupostos teóricos, (2) Metodologia e sujeitos da pesquisa, (3) Análise de material didático, (4) Descrição da intervenção pedagógica, (5) Análise e discussão dos resultados 3 (6) Considerações finais.

No primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que sustentam as atividades interventivas bem como as análises dos resultados desta pesquisa. Em um primeiro momento, apresentamos um retrospectiva histórica da pontuação, desde a incorporação de alguns sinais que orientavam a leitura nos textos escritos, até os dias atuais. Além disso, são apresentadas algumas abordagens da pontuação que auxiliam na estruturação das análises realizadas e um estudo comparativo entre as visões de alguns gramáticos da atualidade e o resultado de algumas produções e pesquisas realizadas por linguístas no campo da pontuação. Em seguida, uma seção é dedicada às definições e delimitações dos sinais de pontuação, de acordo com Dahlet (1999, 2002, 2006, 2007).

Por ser muitas vezes associada a pausas respiratórias, a pontuação acaba por se tornar um problema na vida de jovens e adultos, até mesmo dos mais escolarizados por conta desta associação. Por este motivo, reservamos uma seção que discute a questão pausal associada ao entendimento do uso dos sinais.

A fim de esclarecer os três tipos de função da pontuação que perpassaram e embasaram toda a ação interventiva, desde o planejamento do material didático até a sua aplicação, dedicamos uma seção para explicar as funções sintática, semântica e pragmática.

Por fim, o capítulo trata da Análise Linguística que sustenta a escolha e aplicação do item linguístico, escolhido para este estudo, e analisa como pode ser realizado o ensino da pontuação definindo o texto como o lugar deste estudo e os gêneros como aquele que oferece diversas possibilidades de estudo a depender das suas especificidades.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia desta pesquisa e os sujeitos. Este capítulo está dividido em quatro partes, sendo que a primeira e a segunda se referem à metodologia, mais especificamente aos tipos de pesquisa realizadas: pesquisa bibliográfica e pesquisa-ação. Enquanto a terceira e a quarta parte estão relacionadas aos sujeitos da pesquisa, definindo-os assim como o caracterizando o contexto de pesquisa e o *locus* em que ela foi desenvolvida.

O terceiro capítulo traz a análise de duas coleções de materiais didáticos voltados para EJA no que concerne à forma como tais materiais trabalham a pontuação.

No quarto capítulo, descrevemos como aconteceu a intervenção pedagógica, detalhando cada etapa separadamente. Destacamos, no entanto, que as estratégias de ensino, bem como as metodologias utilizadas e o acesso ao material didático elaborado para a intervenção estão disponíveis no Caderno Pedagógico que acompanha esta dissertação.

O quinto capítulo apresenta a parte mais importante deste texto. Nele, efetivamos as análises de todas as produções de texto dos alunos, sob a orientação das pesquisas realizadas por Dahlet (1999, 2002, 2006,2007) e Silva, A. (2003, 2012). Cada conjunto de texto (piadas, notícias, tirinhas e artigo de opinião) gerou discussões acerca das elaborações e da aprendizagem do aluno, levando em consideração o seu conhecimento prévio e o conhecimento pós-intervenção. Além disso, também buscamos compreender em que medida os princípios da sequência didática colaborou no estudo do item linguístico. Os resultados das análises realizadas serviram de base para o engendramento das considerações acerca das perguntas de pesquisa elaboradas nesta introdução a fim de confirmar ou refutar as hipóteses levantadas.

Vale ressaltar que a presente pesquisa se insere no macroprojeto *Gêneros, tipologias textuais e análise linguística: constituição de recursos diáticos para o trabalho contextualizado dos conhecimentos linguísticos em uma abordagem*

orientada pelos gêneros textuais, coordenado pela professora doutora Natália Sathler Sigiliano e no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Assumir a linguagem como interação é conceber o ensino de língua materna vinculado ao texto, afinal o uso da língua se dá por meio de gêneros textuais. Antunes (2014) defende que o trabalho com a linguagem não pode

concentrar-se em atividades de mera identificação de categorias linguísticas, em atividades que, na prática, não tenham uma finalidade comunicativa específica, não tenham em vista um determinado interlocutor, inserido em certo contexto e, que, por isso mesmo, não se conformem a nenhum gênero, oral ou escrito, ou a nenhum suporte. (ANTUNES, 2014, p. 24)

Para nós, professores de língua portuguesa, que desejamos promover um trabalho efetivo do nosso aluno com a linguagem e sua natureza interacional, construindo sentidos reciprocamente partilhados, não há outro caminho que não a inserção desse aluno em práticas de reflexão sobre a língua, por meio dos gêneros textuais.

É nesse ponto que a análise linguística “surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 204). Dessa forma, partindo de uma “reflexão explícita e organizada” (MENDONÇA, 2006) o aluno vai construindo progressivamente o seu conhecimento, libertando-se de uma compreensão intuitiva dos fenômenos linguísticos.

Dentro dessa perspectiva se insere a proposta de intervenção do presente trabalho. Ao mesmo tempo em que representa uma possibilidade ampla de estudo, o trabalho com a pontuação se configura como um grande desafio. Essa visão paradoxal tem explicação: deve-se ao fato de que os estudos sobre pontuação são recentes e escassos, principalmente numa visão reflexiva. Além disso, por ser um tema que descortina uma gama de possibilidades em gêneros textuais diversos, a oportunidade de realizar um estudo reflexivo torna-se um desafio para o professor de língua materna.

Estudar pontuação atrelada ao texto é a grande contribuição desta proposta, que tem como pressupostos teóricos os postulados por Dahlet (1999, 2002, 2006, 2007), Mendonça (2003, 2006), Bezerra & Reinaldo (2013), Antunes (2003; 2014), Silva (2003, 2012), Rocha (1997), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011 [2004]),

Schneuwly & Dolz (2011 [2004]), dentre outros relacionados na revisão teórica em que consiste este capítulo.

1.1 Pontuação: retrospectiva histórica

O leitor, acostumado à atividade de leitura, interpreta e compreende o texto por meio de uma interação que ele faz entre o próprio texto e o seu autor. Conforme afirma Antunes (2003)

nessa busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras instruções do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. (ANTUNES, 2003, p. 66)

Assim, tal leitor, seguindo essas instruções, constrói significações sem tomar consciência de que o texto é formado por sinais gráficos que o auxiliam na orientação da leitura (DEHAENE, 2012).

Mas, nem sempre foi assim, considerando-se que a pontuação foi uma invenção tardia do sistema de escrita. Para Bechara (2007),

os sinais de pontuação datam de época relativamente recente na história da escrita, embora se possa afirmar uma continuidade de alguns sinais desde os gregos, latinos e alta Idade Média; constituem hoje peça fundamental da comunicação e se impõem como objeto de estudo e aprendizado. (BECHARA, 2007, p. 604)

O processo de invenção da pontuação se deu a passos lentos, durante séculos, uma vez que precisou se consolidar, num primeiro momento, o sistema de escrita. A esse sistema, foram sendo incorporados os sinais de pontuação como marcas de segmentação (ROCHA, 1997).

De acordo com Rocha (1997), a pontuação teve a sua origem nos textos sagrados. No entanto, não passavam de marcas gráficas que orientavam a respiração na leitura em voz alta, criadas pelos escribas.

A invenção da imprensa deu origem a um novo profissional: o revisor de texto. Foi nesse momento histórico que a pontuação se disseminou. Rocha (1997), ao fazer uma retrospectiva histórica da pontuação na escrita ocidental, mostra que durante séculos os textos não apresentavam segmentação nem marcas gráficas de pontuação. A escrita era considerada um mero registro da fala. As letras eram

consideradas, de acordo com a autora, “guardiãs da voz” e, por esse motivo, cultivava-se a leitura em voz alta baseada em raríssimas notações gráficas.

Segundo Rocha (1997), os gregos, por sua vez, criaram vários sistemas para pontuar, alguns coexistindo concomitantemente: sistemas mais simples de dois termos que marcavam descontinuidade; notação aparentemente primitiva (diástole – indicando disjunção ou separação através de um tipo de vírgula) e um sistema de pontos ensinado pelos gramáticos com diferentes funções.

Os romanos se destacaram por conhecerem a leitura silenciosa. Por conta disso, criaram notações que objetivavam orientar o leitor. Rocha (1997) afirma que, em relação à pontuação, “há alusões ao uso esporádico de uma série de sinais (o ponto, o branco, o travessão, o hífen e o traço de união), com a função de separar grupos de palavras”. A autora, citando Desbordes (1990), afirma, no entanto, que esse uso não era unívoco, não havendo uma correspondência regular entre a forma e a função do sinal. O ponto, por exemplo, de uso mais comum, era um signo polivalente, possuindo várias funções. Servia para marcar uma letra da qual se estava falando, para indicar rasura, para separar sílabas e para separar palavras ou frases, concorrendo com outros sinais também utilizados nos textos.

Ele podia indicar, por exemplo, que uma letra era uma abreviatura (ex: M. TVLLIVS = Marcus Tullius). Num texto teórico o ponto servia para marcar a letra de que se estava falando, concorrendo com o traço sobre a letra, para marcar a mesma função (.M ou M com traço em cima). Também servia para indicar rasura (ponto colocado em cima ou embaixo da letra), ou ainda para separar sílabas, talvez com o intuito de isolar o que se pronunciava de uma só emissão de voz (ex: MAR.CVS). Era usado, enfim, para separar as palavras (ex: MARCVS.TVLLIVS), grupos de palavras ou frases, nisto concorrendo com outros signos ou com os brancos. (ROCHA, 1997)

Já na Idade Média e no Renascimento, difundiram-se duas orientações para o uso dos sinais de pontuação: orientação lógico-gramatical e orientação do ritmo respiratório. Apesar disso, ainda não havia compêndios com indicações de uso da pontuação. Tournier (1980 apud ROCHA, 1997) cita a obra *Compendiosus dialogus de arte punctuandi*, de autoria de Jean Heylin, impresso em Paris em 1471, como a primeira a tratar desse assunto.

Conforme mencionado anteriormente, de acordo com Rocha (1997) “o marco decisivo na história da pontuação foi o surgimento e o estabelecimento da Imprensa nos fins do século XV e XVI”. Para a autora, a partir desse momento, a pontuação “se generalizou como um sistema verdadeiramente dentro do âmbito da escrita”. A partir daí, os textos passaram a ser segmentados e os sinais de pontuação

passaram a ser cunhados em metal, trazendo homogeneidade e sistematização.

Para Rocha:

A passagem do manuscrito para o impresso constituiu uma revolução tecnológica sem precedentes na história da humanidade. A descoberta da composição e da impressão com caracteres móveis provocou a estandarização do texto escrito e a massificação da leitura visual. E com elas veio a imposição do uso de signos de pontuação de domínio público. O advento da imprensa trouxe consigo caracteres e marcas inequívocas da pontuação, fazendo aparecer, de forma explícita, uma série de funções até então ao arbítrio dos escribas e pedagogos. (ROCHA, 1997)

Nos séculos XVII e XVIII ainda vigoravam duas orientações para a pontuação: a pausal e a gramatical, com preferência para a gramatical. É em Furetiere (apud TOURNIER, 1980) que encontramos a primeira definição de pontuação, cuja orientação principal era a pausal, apesar de já fazer referência à gramatical. O autor define pontuação como “observação gramatical de locais de expressão onde se deve fazer diferentes pausas, e que marcamos com pequenos pontos para orientar o leitor” (FURETIERE apud TOURNIER, 1980, p. 29).

A pontuação pausal passou a ser mais difundida no século XVIII. No entanto, Tournier (1980) afirma que, tanto no século XVII quanto no século XVIII, “existe a ideia de que a pontuação também tem um papel lógico a desempenhar” (TOURNIER, 1980, p. 29). Isto significa dizer que havia mais combinações entre as duas funções do que uma verdadeira oposição.

A comprovação de que estas duas concepções se complementavam mais do que se opunham encontra referência em Beauzee:

A escolha da pontuação depende da proporção que é apropriada estabelecer entre as pausas; e esta proporção depende da combinação de três princípios fundamentais: 1º a necessidade de respirar; 2º a diferença de sentidos parciais que constituem o discurso; 3º a diferença de graus de subordinação que satisfaça a cada um destes sentidos parciais no conjunto do discurso.” (BEAUZEE apud TOURNIER, 1980, p. 29).

A concepção de pontuação de Beauzee (apud TOURNIER, 1980) se refere ao seguinte conjunto de sinais: vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação, parênteses, pontos de suspensão. O linguista francês, do século XVIII, já possuía uma concepção que reconhecia o uso dos sinais muito próximo do uso atual. A diferença são os dois pontos que eram vistos como “um sinal de separação de poder intermediário entre o ponto e vírgula e o ponto” (TOURNIER, 1980, p. 30).

Aqui, observa-se que essa concepção de pontuação, mais propriamente no que se refere ao segundo e ao terceiro princípios, se aproxima da concepção que será adotada nesse trabalho, entendida por Silva, A. (2012) como “recurso linguístico de conexão/segmentação dos textos escritos diretamente associado à produção de sentido” (SILVA, A., 2012, p. 134).

No século XIX, surgiu o livro *Traité de ponctuation de Ricquier*, em 1873, na França, primeiro livro dedicado inteiramente à pontuação com regras de uso baseadas na sintaxe, com poucas inovações. Além dos sinais usuais na época (vírgula, ponto-e-vírgula, dois-pontos, ponto, parênteses, reticências, aspas, alínea, interrogação e exclamação), foram introduzidos no livro os seguintes sinais: pontos condutores (pontilhados), hífen ou travessão, traço de união, aspas, colchetes, alínea, apóstrofo, et cetera, asterisco, parágrafo, sublinhado, chave.

Tournier (1980) salienta que esse livro não trazia originalidade, comparado aos estudos anteriores. Destaca, contudo, que as regras de cada sinal de pontuação eram baseadas na sintaxe, excetuando a regra dos dois pontos, que era pausal. Neste século, podem-se destacar ainda os estudos de Pierre Larousse, citado por Tournier (1980), que em sua obra *Grande Dicionário Universal do Século XIX*, dedicou um artigo inteiro à pontuação. Larousse entendia que o papel lógico da pontuação era decisivo, “mesmo às custas das funções respiratórias” (TOURNIER, 1980, p. 30).

Já no século XX, a pontuação

é marcada, ao mesmo tempo, pela normatização, decorrente da expansão e da atualização dos sistemas pedagógicos; pela personalização de seu uso, consequência da valorização da subjetividade e da retórica; pela diversidade de emprego, motivada pelo surgimento das teorias da comunicação, tendo em vista o reconhecimento da existência de leitores potenciais, segundo o texto que se produz; e por sua maior dimensão semântica, afetiva e significativa, motivada pelo desenvolvimento de alguns gêneros como o romance, o conto e a crônica. (FARIAS, 2009, p. 31)

Neste século, na França, Tournier (1980) destaca trabalhos sobre pontuação naquilo que ele classifica como duas ondas: a primeira, no final da década de 1930, e a segunda, nos anos 70. A primeira foi marcada pelas discussões ocorridas em dois congressos de linguística: um em Nice e outro em Bruxelas. Os trabalhos apresentados mostravam uma tendência inovadora, influenciada pela linguística comparada, que acabou não se firmando, enquanto a segunda onda aproximou os estudos sobre pontuação de um ângulo mais científico.

Para Tournier (1980), o movimento de estudo científico toma forma a partir do evento “Mesa redonda internacional sobre a estrutura da ortografia”, acontecido em 1973, em Paris, cuja presidência foi exercida por Nina Catach. Destaca-se, no evento, a comunicação de Védénina sobre “Pontuação para outros subsistemas de linguagem”.

Para efeito de síntese da história da pontuação, recorremos a Halliday (1989 apud ROCHA, 1997) que enumera as inovações que foram sendo incorporadas, historicamente, ao sistema de pontuação:

- 1º. A direção da linha foi padronizada. Os gregos adotaram a direção esquerda-direita, enquanto os fenícios optaram pelo outro sistema;
- 2º. Foram introduzidos os espaços entre as palavras;
- 3º. Foi introduzida a primeira marca de pontuação, o ponto, para separar as frases;
- 4º. Foram sistematicamente distinguidas as letras maiúsculas e as minúsculas, com a maiúscula tendo várias funções especiais;
- 5º. Surgiram símbolos especiais para indicar ligações, interpolações e omissões (hífen, parênteses, apóstrofo);
- 6º. Outras marcas de pontuação mais detalhadas foram acrescentadas: vírgula, dois pontos, ponto-e-vírgula, e travessão;
- 7º. Mais adiante símbolos para propósitos especiais entraram no sistema: aspas (“vírgulas invertidas” simples e duplas), ponto de interrogação e ponto de exclamação, os dois últimos na Idade Média (HALLIDAY, 1989 apud ROCHA, 1997).

Apesar da síntese de Halliday se encerrar na Idade Média, entende-se que a evolução histórica da pontuação não tem fim, uma vez que se trata de um sistema cultural, conforme afirma Catach (1997):

A pontuação, enquanto sistema profundamente cultural, evolui e evoluirá constantemente segundo a sociedade que a utiliza. [...] O processo de transmissão da escrita e portanto da pontuação, em essência concebido como indireto e diferido, pode ser distendido desmesuradamente, no tempo e no espaço. Quanto maior o número de transmissores, mais o texto se modifica. No final das contas, parece-nos que existe algo que não pertence mais a ninguém (...), o que torna inútil recorrer à noção de **verdade de origem** de um texto, e portanto de sua pontuação. (Grifos da autora) (CATACH, 1997 apud BERNARDES, 2002, p. 26).

Ainda que haja um entendimento de que a pontuação é um sistema cultural sujeito à evolução, a adoção de expedientes padronizados de pontuação torna-se muito importante, a partir do advento da imprensa e da criação do livro, ganhando status de sistema de sinais de auxílio à leitura.

De acordo com Dahlet (2007), foi a invenção do livro que provocou um distanciamento entre as características do visual em relação às características do oral, a partir da mudança do eixo da escrita para o sentido horizontal. Essa invenção instaurou o descontínuo, “uma unidade visual autônoma e interina o início da longa

gênese da abstração” (DAHLET, 2007, p. 289). Nesse sentido, a invenção da página teve “uma influência considerável sobre o desenvolvimento intelectual” (CHARTIER, 1996 apud DAHLET, 2007, p. 289) e inseriu a lógica da tabularidade que completa o sistema de linearidade da escrita. Para Dahlet (2007), estas inserções responderam às “necessidades editoriais das scriptórias (aprimoramento dos sistemas remissivos das cópias entre si, redução dos riscos de apócrifos), bem como às necessidades das leituras escolásticas” (DAHLET, 2007, p. 290).

A massificação da imprensa, no século XIX, permitiu a formalização e a regulação da pontuação. Contudo, este trabalho de regulamentação do emprego dos sinais teve o efeito de dois fenômenos:

Em primeiro lugar, reinava uma certa anarquia no modo como os editores pontuavam os textos dos autores que publicavam, enquanto o setor de difusão editorial e jornalística se desenvolvia de maneira exponencial. Em segundo lugar, a escola, obrigatória a partir do fim do século XIX (em 1880, na França), começou a formar leitores em massa. Nesse contexto geral, uma maior racionalização da pontuação se tornou urgente e crucial. (DAHLET, 2007, p. 292-293)

No decorrer dos séculos, coube aos gramáticos a tarefa de descrever e regulamentar o uso “correto” dos sinais de pontuação. Contudo, entende-se que o processo de evolução desse sistema, descrito brevemente nesta seção, ainda não se encerrou, uma vez que, por se tratar de um sistema cultural, evoluirá de acordo com a sociedade que o utiliza (CATACH, 1980).

Conhecer a evolução da pontuação na escrita, nesse estudo, é essencial, na medida em que se compreende a verdadeira função da pontuação. Inicialmente entendida com a função de indicar pausas para respirar na oralização dos textos, hoje, os sinais de pontuação devem ser concebidos, para Schneuwly (1998 apud SILVA, A., 2012, p. 135) “como marcas de organização textual, traços de operações de conexão e, sobretudo de segmentação do texto escrito”. Ou, como afirma Antunes (2003), a pontuação deve ser vista em sua relação com o sentido e com a coerência do texto, como um recurso facilitador da compreensão textual.

1.2 Abordagens de estudo da pontuação

Em face do que foi apresentado na perspectiva histórica da seção anterior, observa-se que a trajetória da pontuação é marcada por transformações, oscilações e particularidades de uso, resultando em um amplo campo de estudo científico. No

entanto, no Brasil, esse ainda é um universo pouco explorado. Destacam-se algumas teses que estudam o tema, em especial da pesquisadora Véronique Dahlet (1999, 2002, 2006, 2007), cujos estudos orientam esta pesquisa, além de investigações realizadas por Rocha (1997), no que se refere ao estudo da perspectiva histórica da pontuação, e por Silva, A. (2003, 2012), pesquisa referente à aprendizagem e ao ensino da pontuação. É Rocha (1997) quem critica o fato de a literatura corrente ter muito pouco a dizer sobre a pontuação no que se refere ao ponto de vista teórico e ao ponto de vista histórico. Afirma que também tem pouco a dizer sob o prisma da descrição sobre os usos dos sistemas de pontuação na atualidade e complementa informando que os manuais de pontuação se atêm a regras, deixando “uma lacuna em relação ao sistema gráfico do português” (ROCHA, 1997), assim como em outras línguas.

A autora critica ainda o fato de a pontuação ser apresentada de “maneira ingênua e impressionista, sem se considerar a complexidade do assunto e as contradições que envolve” (ROCHA, 1997), que, de acordo com ela, decorrem das diferenças entre a oralidade e a escrita. Na leitura de textos literários, por exemplo, ou de textos de comentários de *Facebook* ou conversas de *Whatsapp*, percebemos que a pontuação suscita significações que vão além de regras ditadas pela gramática normativa para o texto escrito, o que mostra que a pontuação também prevê um *continuum* de oralidade e escrita, e não uma oposição.

É bem verdade que a pontuação surgiu com a função de indicar pausas nas leituras de textos feitos pelos copistas. No entanto, atualmente, essa concepção não é mais aceitável pois os sinais de pontuação constituem “marcas de organização textual, traços de operações de conexão e, sobretudo, de *segmentação* do texto escrito” (SILVA, A. 2012, p. 135).

Essa herança de pausas respiratórias resiste até hoje, nos estudos de pontuação, nas aulas de língua portuguesa, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental. A percepção simétrica entre a prosódia da fala e a pontuação escrita acompanha nossos alunos até os anos posteriores de sua formação, levando-os a imprimir nos seus textos padrões próprios da oralidade. É Rocha (1998 apud SILVA, A., 2012, p. 135) que nos adverte: “nem sempre a prosódia da fala corresponde às prescrições gramaticais”.

Salientamos, no entanto, que há uma “relativa liberdade existente no uso da pontuação” (SILVA, A., 2012, p. 135) por existir mais de uma possibilidade de se pontuar o mesmo texto, sendo a escolha dos sinais definida pelo escritor. Além disso, observamos que cada gênero textual carrega uma característica própria quanto à pontuação: os textos humorísticos (como charges, tirinhas, piadas) apresentam uma liberdade maior quanto à colocação dos sinais de pontuação; os textos veiculados nas redes sociais às vezes não apresentam alguns sinais (como mensagens de celular); e outros, por uma questão estilística, rompem com as regras de pontuação, utilizando espaços ou mesmo os sinais para auxiliar na construção dos sentidos (tal qual ocorre em poesias, romances).

Não se pode esquecer que a pontuação é orientada também por algumas regras que desautorizam a liberdade total (SILVA, A., 2012). Essa afirmação é essencial para o nosso trabalho em sala de aula, apesar de não podermos nos guiar por ela, fazendo de nossas aulas uma repetição de regras gramaticais de uso dos sinais de pontuação. Quanto a isso, Antunes (2003) ensina:

[...] é necessário que o professor ajude o aluno a entender que os sinais de pontuação são isto mesmo – *sinais* – e, como tais, são instruções que auxiliam o leitor na busca do significado, das intenções e dos objetivos do texto e de cada uma de suas partes. O interessante seria que a pontuação fosse vista, sempre, como uma coisa relacionada ao sentido, à coerência do texto, isto é, como um recurso que facilita a compreensão. Por isso é que esses sinais são importantes. E, como sinais, uns são imprescindíveis – senão o sentido fica comprometido – outros são facultativos, pois são apenas enfáticos ou expressam um ponto de vista pessoal. (ANTUNES 2003, p. 149)

Para a autora, o professor deve levar em consideração essa característica da pontuação na construção de sentidos e preparar uma infinidade de atividades que deem conta dos efeitos de sentido que ela provoca no texto.

Deve-se destacar aqui que “a pontuação está diretamente relacionada aos gêneros textuais nos quais ela aparece” (SILVA, A., 2012, p. 136), por isso, é imprescindível que o ensino de pontuação não se paute no estudo de regras e de exercícios estruturais baseados em frases soltas ou descontextualizadas. As práticas de análise linguística, nesse ponto, podem contemplar a reflexão sobre os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido nos textos, proporcionando ao aluno experiências efetivas de letramento ocorridas nas práticas de leitura, escrita e análise linguística (SILVA, A., 2012).

1.3 Pontuação: entre a tradição e a renovação

A ineficiência do ensino de regras gramaticais desvinculadas de seu uso efetivo nos textos tem sido atestada por muitos autores. Apesar disso, os tópicos gramaticais continuam, por vezes, sendo trabalhados desassociados da leitura e da escrita, sem levar em conta a perspectiva reflexiva (SIGILIANO E SILVA, 2017). Em consequência disso, as aulas de Língua Portuguesa ainda são, por vezes, pautadas na gramática tradicional. Dessa forma,

o ensino de pontuação tem sido organizado por meio da exposição de regras, muitas vezes equivocadas, como aquelas que relacionam a pontuação diretamente às pausas da fala, seguida de exercícios nos quais os alunos são solicitados a pontuar frases isoladas. (SILVA, A., 2012, p. 141-142)

Verifica-se a ausência de uma visão dos sinais de pontuação como recursos necessários à construção de sentidos do texto. Essa realidade nos faz pensar: como a pontuação é tratada na GT? Que visão de pontuação o professor poderá assumir, a fim de contribuir para uma prática reflexiva de ensino?

Para início de conversa, é válido lembrar como a gramática tradicional aborda o assunto da pontuação prescrevendo regras numa tentativa de padronizar o uso dos sinais gráficos na língua escrita. Dessa maneira, o tema da pontuação, nas aulas de Língua Portuguesa, acaba sendo tratado de forma intimamente relacionada à gramática normativa que a entende como um recurso utilizado para reconstruir as “pausas” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 643) e a “entoação” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 643) próprias da língua falada, tratando do assunto sob a forma de regras de uso.

Na tentativa de responder o primeiro questionamento, analisaremos a posição de duas gramáticas da língua portuguesa sobre os sinais de pontuação, quais sejam: *Nova gramática do português contemporâneo* (CUNHA & CINTRA, 2001) e *Moderna gramática portuguesa* (BECHARA, 2007).

Iniciaremos nossa análise com Cunha e Cintra (2001). Os gramáticos, na *Nova gramática do português contemporâneo*, classificam a pontuação em dois grupos: um primeiro que marca as pausas (a vírgula, o ponto, o ponto e vírgula) e um segundo cuja função é marcar a “melodia e a entoação” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 643) (os dois pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, as aspas, os parênteses, os colchetes, o travessão).

De acordo com os autores, a pontuação foi criada para suprir uma “carência” da língua escrita, em relação à língua oral, de recursos “rítmicos e melódicos” buscando reconstituir “o movimento vivo da elocução oral” (CUNHA & CINTRA, 2001, p. 643). Observa-se uma forte ligação da concepção de pontuação relacionada às pausas da leitura oral, que permeou a história desses sinais gráficos. Cunha e Cintra (2001) alertam que essa distinção não é rigorosa porque os sinais podem indicar, ao mesmo tempo, a pausa e a melodia assim como outros sinais podem ter valores expressivos diversos. Além disso, os autores oferecem uma relação de regras para uso da pontuação, utilizando os clássicos exemplos da literatura canônica brasileira e portuguesa. Essa estreita ligação com a oralidade é comum na GT.

Além disso, os autores apresentam uma pequena explicação de cada sinal de pontuação para, em seguida, informar as regras de uso com os referidos exemplos. Nesse momento, a interface entre o oral e o escrito parece se perder, conforme nos alerta Mendonça (2003), porque é a sintaxe que orienta as explicações e as regras elencadas. Assim, a fim de explicar o uso da vírgula, os autores afirmam que ela marca uma pausa de pequena duração. No entanto, na explicitação das regras, a entoação, que de acordo com a gramática distingue os elementos de uma oração, é abolida das regras de pontuação e o foco passa a ser na escrita e nas funções sintáticas, conforme se observa em uma explicação do uso da vírgula:

Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também orações de um só período.

1. No *interior da oração* serve:

1º) Para separar elementos que exercem a mesma função sintática (sujeito composto, complementos, adjuntos), quando não vêm unidos pelas conjunções *e*, *ou* e *nem*.
Exemplos:

[...]

Achava os homens declamadores, grosseiros, cansativos, pesados, frívolos, chulos, triviais. (Machado de Assis, OC, I, 660-661) (CUNHA & CINTRA, 2001, 644).

Aqui, Cunha e Cintra, além de se pautarem por uma visão tradicional, utilizam-se da linguagem literária para exemplificar as descrições e as prescrições feitas por eles. Dessa forma, como é característico da GT, deixam de lado a variação linguística e a riqueza e dinamicidade da língua utilizadas na diversidade das práticas sociais, o que demarca um olhar reducionista sobre a língua. Vale lembrar que, de acordo com Miranda,

Dadas as estreitas e inegáveis relações entre língua e poder, entre língua e Estado, entre língua e status, entre língua e direito cidadão, cabe à gramática colocar ao alcance do cidadão as normas reguladoras dessa variedade linguística, que devem ser tomadas a partir de parâmetros reais de uso, tais como a modalidade oral ou escrita, a formalidade ou informalidade da situação de interação, a natureza do suporte, entre outros fatores. (MIRANDA, 2006, p. 25)

Essa é uma inegável afirmação linguística de que é preciso analisar e garantir o estudo da língua em situações reais de uso, na prática social efetiva, garantindo a todos o acesso à língua padrão bem como o reconhecimento das variedades linguísticas como um patrimônio do povo (MIRANDA, 2006). Essa concepção se reflete no ensino da pontuação, que pode contribuir para a formação de um aluno crítico, capaz de entender que uma simples colocação de vírgula em um texto poderá mudar todo o sentido pretendido pelo autor.

Nos últimos tempos, com a modernização da comunicação, os sinais de pontuação têm sido frequentemente usados em suportes não previstos ou pensados pela Gramática Tradicional (GT). Por exemplo, em mensagens de celular nas quais uma interrogação ou diversas exclamações adquirem significação no contexto comunicativo. Esse entendimento da pontuação como responsável pela construção de sentidos do texto não está previsto na GT, que não a reconhece como um elemento essencial na relação autor/texto/leitor e como responsável pela produção de sentido do texto (VILLELA, 1998 apud MENDONÇA, 2003, p. 116)

Além disso, entendemos que a apropriação do sistema da pontuação é posterior à apropriação da escrita (FERREIRO, TEBEROSKY apud SILVA, A., 2012). Após a compreensão desse sistema, no entanto, não se tem garantido que os estudantes irão conseguir operar com ele na produção textual. Mais tarde, pessoas que não apresentem hábito de leitura e escrita, também, podem não usar sinais de pontuação ou usá-los de maneira equivocada, tanto na leitura quanto na escrita, prejudicando a construção dos sentidos do texto (SILVA, A., 2012). Nasce daí a necessidade de um trabalho de análise e reflexão sobre o uso dos sinais de pontuação em variados gêneros textuais, em práticas de leitura e produção escrita. Assim, por exemplo, o usuário da língua saberá que, em alguns gêneros, a pontuação não é tão necessária ou a sua ausência contribuirá para os efeitos de sentido e, em outras ocasiões, perceberá que a pontuação em seus aspectos semântico, sintático e pragmático é fundamental para se entender o texto, estabelecendo associações claras com o uso real da língua. Dessa forma, o domínio

do sistema de pontuação pode auxiliar os alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no domínio de um aspecto da norma padrão, da melhoria do letramento e, conseqüentemente, da sua participação cidadã na sociedade.

Bechara (2007), autor da segunda gramática analisada, buscando aliar a “preocupação de uma científica descrição sincrônica a uma visão sadia da gramática normativa, libertada do ranço do antigo *magister dixit*² e sem embaralhar os objetivos das duas disciplinas” (BECHARA, 2007, p. 20), recorre à linguista francesa Nina Catach a fim de explicar o que se entende por pontuação. Para a autora, a pontuação é um

sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Estes sinais também participam de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entoacionais e semânticas (CATACH, 1994 apud BECHARA, 2007, p. 604).

Isso significa dizer que se trata de um conjunto de elementos interdependentes formando um todo que se destina a organizar as relações entre as partes do discurso. Por se tratar de um sistema, a autora, citada por Bechara (2007), define quatro funções para esses sinais: sintáticas, gramaticais, entoacionais e semânticas. Admite, no entanto, que tais sinais extra-alfabéticos são “essencialmente unidades sintáticas, sinais de orações e sinais de palavras, podendo comutar com tais unidades alfabéticas, substituí-las e tomar de empréstimo seu valor” (BECHARA, 2007, p. 604), constituindo um tipo especial de grafema.

Após apresentar os postulados de Catach (1994), Bechara (2007), assim como Cunha e Cintra (2001), faz uma distinção entre os sinais de pontuação. O autor entende que há duas acepções para a pontuação: uma restrita e uma “acepção larga”.

A “acepção larga”, para Bechara (2007), inclui todos os sinais de pontuação gráficos e os sinais de realce de texto como: margens, títulos, rubricas, disposição de capítulos, modos de confecção de livro, espaços.

² (lat.) **Magister dixit** (*O mestre o disse*) é uma expressão latina que pode ser utilizada quando se procura construir um argumento referindo-se a uma autoridade tida como inquestionável. O termo era usual no Império Romano, tendo sido muito usado pelos professores de Florença e em toda a Itália entre o final do Século XV e início do Século XVI, para impor silêncio aos alunos que questionavam as teorias de Aristóteles, que era considerado o mestre da Astronomia. Quando algum aluno da Universidade questionava alguma teoria aristotélica, os professores interrompiam-no proferindo a frase "Magister Dixit", que significa "O Mestre Disse", e dava fim à questão. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Magister_dixit

Já na concepção restrita,

a pontuação é constituída por uns tantos sinais gráficos assim distribuídos: os essencialmente separadores (vírgula [,], ponto e vírgula [;], ponto final [.], ponto de exclamação [!], reticências [...]), e os sinais de comunicação ou “mensagem” (dois pontos [:], aspas simples [“ ”], aspas duplas [“ ”], o travessão simples [_], o travessão duplo [__], os parênteses [()], os colchetes ou parênteses retos [[]], a chave aberta [{], a chave fechada [{ }]). Alguns destes dois tipos de sinais admitem ainda uma subdivisão em sinais de pausa conclusa (fundamentalmente o ponto, e depois ponto e vírgula, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, quando em função conclusa) e a pausa inconclusa (fundamentalmente pela vírgula, mas também por dois pontos, parênteses, travessão, colchetes, quando em função inconclusa, i. e, quando as orações estão articuladas entre si). (BECHARA, 2007, pp. 604-605)

Referenciando-se em Catach (1994), Bechara (2007) distribui os sinais gráficos descritos acima em três domínios de função:

- a) **pontuação de palavras** (espaços em branco; maiúsculas iniciais; ponto abreviativo; traço de união; hífen ou traço de separação; apóstrofo; sublinhado; itálico);
- b) **a pontuação sintática e comunicativa** (a pontuação propriamente dita e objeto deste capítulo);
- c) **a pontuação do texto**.(Grifos do autor) (BECHARA, 2007, p. 605)

Catach (1994 apud BECHARA, 2007, p. 605) entende a *pontuação de palavras* e a *pontuação sintática e comunicativa* como um

conjunto de sinais visuais de organização e apresentação que acompanham o texto, **interiores** ao texto e **comuns** tanto ao manuscrito quanto ao impresso; abrange a pontuação várias classes de sinais gráficos discretos e constitutivos de um sistema, complementando ou suplementando a informação escrita. (Grifos do autor) (CATACH, 1994, apud BECHARA, 2007, p. 605).

Quanto à pontuação do texto, Catach (1994 apud BECHARA, 2007, p. 606) explica que se trata de um conjunto de técnicas visuais “de organização e apresentação” do livro. Para a autora, tais técnicas se referem desde o espaço entre as palavras até os procedimentos de organização do texto, tanto os interiores quanto os exteriores.

Apesar da citação de Catach (1994), cuja perspectiva ultrapassa o aspecto fonológico³ da pontuação, Bechara (2007) continua com uma postura tradicional ao orientar como devem ser utilizados os sinais de pontuação apresentando as famosas frases da literatura canônica, explicando como a pontuação modifica o sentido das frases. Há, nesse ponto, uma visível problemática de abordagem. Apesar de citar uma autora que entende a pontuação em uma perspectiva mais ampla, direcionada para o texto, Bechara (2007) não extrapola os limites do período.

³ Nessa perspectiva, Catach (1994 apud BECHARA, 2007) entende que os sinais de pontuação participam das funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas.

Assim, para explicar como se emprega a vírgula em orações coordenadas, fornece a regra e um exemplo: “para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (no caso de haver pausa): *Sim, eu era esse garção bonito, airoso, abestado.* [MA. 1, 48]⁴”. Observa-se que a explicação está intimamente ligada à oralização e à sintaxe do texto assim como foi entendida a pontuação, historicamente, na concepção da teoria gramatical.

Nas duas gramáticas analisadas, a parte reservada para a pontuação é apresentada em um capítulo à parte, constituindo-se quase como um apêndice do livro, condicionando o uso dos sinais aos padrões da norma culta. Não há preocupação em considerar os efeitos de sentido produzidos pela pontuação ou refletir sobre as várias possibilidades que o seu uso pode assumir, dependendo do contexto e do gênero textual em que ela se insere. Também não existe preocupação em analisar textos próprios da prática social, produzidos em situações informais que apresentam uma regularidade muito específica de pontuação ou da ausência desses sinais.

O principal problema dessas gramáticas é ter como função a normatização, pautada em textos “bem escritos”, abandonando a diversidade de usos da língua. Dessa forma, tem sido abandonado, sistematicamente, o estudo dos efeitos de sentido no uso social, na informalidade. Textos como: mensagens de redes sociais, propagandas, mensagens de *Whatsapp*, que fogem às regras de formalidade, acabam por serem abandonados, perdendo-se uma análise rica das situações comunicativas cotidianas no que se refere ao aspecto semântico, sintático e pragmático da pontuação.

Apesar dessa visão tradicional de pontuação, mais recentemente, alguns estudos têm se preocupado com uma visão pragmática, isto é, “de sua importância para o funcionamento do texto em situações de interação” (MENDONÇA, 2006, p. 116).

Jacques Anis (1994), ao concluir uma análise do livro de Nina Catach, *La ponctuation*, reconhece: “La ponctuation est un phénomène hautement complexe; en rendre compte amène à opérer des choix délicats⁵.” (ANIS, 1994, p. 172). A fim de

⁵ Tradução própria: “A pontuação é um fenômeno altamente complexo, perceber isso leva a fazer escolhas difíceis/delicadas.”

observar essa complexidade, partimos nesta seção de uma perspectiva mais tradicional para, a seguir, observar um escopo mais amplo de análise do tema, já indicado em algumas citações nas linhas acima. Para iniciar esse segundo enfoque da análise, reportamo-nos a Schneuwly (1998 apud SILVA, 2012), que entende a pontuação não como marcadores de pausas para respirar, mas como marcas de organização, segmentação e conexão textual. Esse entendimento muda o enfoque de uma perspectiva tradicional para uma perspectiva mais ampla. Não há um entendimento de uma visão simétrica entre a fala e a pontuação presente no texto escrito, pois nem sempre as regras gramaticais de pontuação coincidem com a prosódia da fala, conforme exemplos demonstrados nas gramáticas analisadas anteriormente.

Villela (1998 apud MENDONÇA, 2003) se preocupa com a importância da pontuação como mecanismo de construção de sentido do texto em situações de interação. Para ela, a pontuação se configura como

um conjunto de elementos do texto que contêm instruções de sentido, ou seja, como um conjunto de mecanismos utilizados para indicar a delimitação dos enunciados do texto. A pontuação não é um conjunto de marcas que se acrescentam ao texto já escrito, mas um recurso gráfico que tem a função de proceder à segmentação dos elementos constituintes dessa modalidade, com a finalidade de contribuir para a produção de sentido pelo alocutor. Trata-se de uma marca da organização do texto escrito. (VILLELA, 1998 apud MENDONÇA, 2003, p. 116)

Essa relação de interação leitor/autor, destacada por Villela (1998 apud MENDONÇA, 2003), é reforçada pela própria autora, em artigo da revista *Scripta*, ao citar Poersh e Muneroli (1993). Acreditando que os leitores se beneficiam de vestígios deixados por seus produtores para a compreensão do texto, os autores destacam que a função primeira da pontuação é a de guiar a leitura funcionando como verdadeiras pistas na construção dos sentidos. Consideram, dessa forma, a perspectiva interativa da linguagem no uso dos sinais de pontuação (POERSH & MUNEROLI, 1993 apud VILLELA, 2005).

A interlocução defendida pelos autores, muitas vezes, é negada ou mesmo desconhecida nas situações de estudo da pontuação, nas salas de aula de língua portuguesa. Smith (1993 apud VILLELA, 2005) critica o uso do período para explicar a pontuação, defendendo a ideia de que “a pontuação enquanto sistema, e cada sinal em particular, têm de ser analisado no espaço que é a razão e a consequência

de sua existência – o texto” (SMITH, 1993 apud VILLELA, 2005, 197). Por isso, elegemos o gênero como enfoque do nosso estudo de pontuação.

É nesse ponto, em que entendemos o papel do texto na compreensão da pontuação, que depreendemos o quanto ela se relaciona diretamente aos gêneros textuais nos quais os sinais de pontuação aparecem (SILVA, A., 2012). Para o autor, citando Rocha (1998) e Leal e Guimarães (2002),

os diferentes gêneros textuais apresentam usos característicos da pontuação, o que requer do escritor versatilidade na forma de pontuar. [...] Em alguns gêneros, como as notícias e as reportagens, predominam pontos, vírgulas e dois pontos. Já nos contos, sinais como ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos, travessão e reticências tendem a aparecer com maior frequência. Em outros gêneros, como em alguns poemas, a pontuação pode ser, até mesmo, desnecessária. (SILVA, A., 2012, p. 136)

O que pode ser interpretado como uma liberdade no uso dos sinais da pontuação deve ser modalizado. Se, por um lado, existe mais de uma possibilidade de pontuação, dependendo da escolha ou do efeito de sentido que se deseja imprimir no texto pelo seu autor, por outro, existem regras que desautorizam a total liberdade desse uso (SILVA, A., 2012). Disso surge a necessidade de se elaborarem atividades que trabalhem reflexivamente o uso dos sinais de pontuação nos diferentes gêneros da esfera jornalística, foco desta pesquisa. O ensino da pontuação, dessa forma, deve estar a serviço da reflexão e da produção de sentidos nos textos.

Antunes (2003), ao tratar do ensino de pontuação, destaca a importância de se relacionar a pontuação ao sentido e à coerência do texto. A autora reconhece, dessa forma, o papel facilitador da pontuação na compreensão do texto, destacando que o professor deve lançar mão de uma série de atividades reflexivas no sentido de que o aluno note os efeitos de sentido advindos das alterações de determinados usos de alguns sinais de pontuação.

Para efeito de conclusão desta seção, é importante entender que esta pesquisa de intervenção se insere dentro da segunda perspectiva de análise deste estudo que relaciona a pontuação à produção de sentidos. Assim, a concepção de pontuação que subjaz a este estudo entende a pontuação no nível semântico, pragmático e sintático e como responsável por auxiliar a estabelecer uma relação autor/leitor. Por esse motivo, o lugar de nossa ação é o texto e não a frase.

1.4 Definição e delimitação dos sinais de pontuação estudados na pesquisa

Entre as definições de pontuação, destacamos, assim como Dahlet (2006), aquelas estabelecidas por três autores: Tournier (1980), Catach (1980) e Anis (1988 apud DAHLET, 2006). Tournier (1980) é considerado pioneiro na tentativa de definir a pontuação. Para o autor, “a pontuação é um conjunto de grafemas puramente plerêmicos, não redutível a menores unidades, e de caráter discreto” (TOURNIER, 1980, p. 36). Para Catach (1980), trata-se de

um conjunto de sinais visuais de organização e apresentação que acompanha o texto escrito, interno ao texto e comum a manuscritos e impressão; a pontuação inclui várias classes de sinais gráficos discretos que constituem um sistema, complementando ou suplantando informações alfabéticas. (tradução própria) (CATACH, 1980, p. 21)

Anis (1988 apud DAHLET, 2006), por sua vez, define pontuação como sendo um “grafema pontuo-tipográfico que contribui para a produção de sentido, enquanto organizador da sequencialidade e indicador sintagmático e enunciativo.” (1988 apud DAHLET, 2006, p. 35).

Levando em consideração a função da pontuação, vamos analisar as três definições, orientados por Dahlet (2006). Para a autora, a definição de Catach se destaca ao considerarmos a função de organização e apresentação do texto. Nesse sentido, essa definição tem vantagem sobre as demais porque mostra a pontuação em suas duas vertentes: a de produção e a de recepção. Contudo, esta definição perde o seu propósito ao definir a pontuação como acompanhante do texto escrito. Entende-se que a autora quer deixar claro que, mesmo sem pontuação, um texto pode permanecer legível. Isso é bastante pertinente e encontra respaldo em inúmeros textos da nossa literatura. Contudo,

o propósito perde sua pertinência ao considerar a prática efetiva que consiste em pontuar escrevendo, já que atribuir à pontuação um papel de acompanhante do texto apaga o fato de que esta última é consubstância à produção textual, ou seja, simultânea e não consecutiva, já que a pontuação é operadora sintática e semântica. (DAHLET, 2006, p. 36-37)

A definição de Anis (2004), além de propor a designação de grafema pontuo-tipográfico (considerando o aspecto da tipografia), atribui à pontuação o papel simultâneo de operadora sintática e semântica, organizando a sequencialidade do enunciado. Este estudo se guiará, por este motivo, pela definição de Anis (2004),

que se aplica ao nosso propósito tanto na aplicação da intervenção quanto nas análises dos textos dos alunos.

Durante os estudos bibliográficos para o desenvolvimento desta pesquisa, percebeu-se que a delimitação dos sinais de pontuação difere tanto de uma gramática para outra quanto na definição dos linguistas em seus estudos de um ponto de vista sincrônico e diacrônico. Dahlet (2006) já havia percebido isso em seus estudos e identificou uma certa divergência no estabelecimento de quantos e quais são os sinais de pontuação, que se deve, de acordo com a autora, à falta de embasamento teórico coerente e à ausência da reflexão sobre as funções da pontuação.

Ao compreender a dificuldade, esta pesquisa se orienta pelo disposto em Dahlet (2006), que delimita os tipos de sinais de pontuação em: pontuação de palavras e pontuação de frase. Uma vez que nosso foco é o gênero, vamos nos ater à pontuação de frase.

Para estabelecer essa diferenciação, Dahlet (2006) define a seguinte classificação dos sinais de pontuação: sinais de sequência e sinais de enunciação. Os sinais de sequência, como afirma a autora, remetem tanto à vertente tipográfica quanto à vertente sintática. Já os sinais de enunciação, reúnem sinais que apresentam características bastante diferentes entre si.

Estas duas classes funcionais integram os seguintes sinais:

- i. Sinais de sequencialização: alínea, ponto, ponto e vírgula, vírgula.
- ii. Sinais de enunciação: hierarquizadores discursivos (dois pontos, parênteses, travessão (duplo); marcadores expressivos (maiúscula contínua, sublinhamento, itálico, negrito); marcadores interativos (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências) e discurso citado (aspas, itálico, travessão de diálogo, colchetes).

Nesta pesquisa-ação restringiremos nosso campo de ação aos seguintes sinais:

- i. Sinais de sequencialização: ponto, ponto e vírgula, vírgula.
- ii. Sinais de enunciação: hierarquizadores discursivos (dois pontos, parênteses, travessão (duplo); marcadores interativos (ponto de interrogação,

ponto de exclamação, reticências) e discurso citado (aspas, travessão de diálogo).

O motivo desta delimitação se deve à recorrência de tais sinais nos gêneros textuais estudados. Destaca-se que esta delimitação não pretende hierarquizar sinais, definindo esta escolha como prioritária no estudo da pontuação. A intenção é, antes de tudo, estudar as diversas possibilidades de constituição de sentidos dos sinais elencados, nos textos estudados.

1.4.1 Os sinais de sequencialização: funções e operações

Os sinais com função de sequencialização, de acordo com Dahlet (2007), atuam em um nível sintagmático. Tais sinais cortam “o contínuo linear da escrita, criando segmentos determinados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos” (DAHLET, 2007, p. 293).

Criar segmentos, nesse sentido, “é estabelecer os limites à esquerda e à direita daquilo que formará, então, uma sequência” (DAHLET, 2006, p. 56). Isto posto, a partir deste ponto, serão definidas as funções e as operações da pontuação sequencial que fazem parte desta delimitação, quais sejam: ponto, ponto e vírgula, vírgula.

1.4.1.1 O ponto

Nas análises de algumas gramáticas, realizadas para este estudo, verificou-se que há algumas designações de ponto: ponto simples, ponto final, ponto parágrafo. Entretanto, para efeito das análises aqui realizadas, acatamos o entendimento de Dahlet (2006). De acordo com a autora, “o ponto é um só, tanto do ponto de vista morfológico quanto do da sua amplitude⁶, já que o ponto não ultrapassa os limites da frase” (DAHLET, 2006, p. 123). Além disso, a linguista entende que tais designações remetem a um mesmo objeto, portanto seriam desnecessárias, pois atrapalham o entendimento por conta da falta de

⁶ Trata-se da extensão do segmento que é delimitada por aquele determinado sinal. (DAHLET, 2006)

homogeneização das definições e prejudicam a sistematização (não temos um ponto de interrogação simples ou final, por exemplo).

Resolvida a questão da definição, é importante destacar a função do *ponto*. Para Dahlet (2006), a função do ponto está subjacente ao discurso gramatical, cujo uso se associa ao sentido completo, “seja quando se nota que a frase⁷ pode ser brevíssima ou, pelo contrário, muito extensa” (DAHLET, 2006, p. 125).

1.4.1.2 O ponto e vírgula

O ponto e vírgula é um sinal de segmentação que ocorre na fronteira intercláusulas⁸ (DAHLET, 2006). Há, neste sinal, uma função de hierarquização em relação à vírgula intracláusula. Tal hierarquização se justifica pela legibilidade que este sinal proporciona. Este parece ser o papel essencial do ponto e vírgula no que se refere ao tratamento da informação, eliminando as possíveis ambiguidades.

Já na função de segmentação, “o /;/ liga as cláusulas de maneira mais solidária do que se fosse o /./. Inversamente, em relação à /;/, o ponto e vírgula reforça a segmentação intercláusula.” (DAHLET, 2006, p. 136). Desse modo, o ponto e vírgula segmenta dando luz à relação entre as informações, caso não haja conectivo no período.

A título de esclarecimento, o ponto e vírgula com função de segmentação “preenche mais seu papel em relação aos sinais de amplitude superior, que delimitam a frase” (DAHLET, 2006, p. 140); enquanto o ponto e vírgula com função de hierarquização “preenche mais um papel em relação aos sinais internos a um segmento de nível menor, o da /,/” (DAHLET, 2006, p. 140). Essa distinção entre as duas funções, contudo, não é hermética. Elas se relacionam essencialmente a cada uma das funções: hierarquização e segmentação.

1.4.1.3 A vírgula

⁷ Frase é “o segmento limitado à esquerda e à direita por um ponto (ou por qualquer equivalente paradigmático, ou seja, de mesma amplitude: pontos de interrogação, de exclamação e reticências)” (DAHLET, 2006, p. 127).

⁸ Dahlet (2006) explica que a palavra cláusula (e derivados: intracláusula e intercláusula) remete a uma unidade comunicativa enquanto o período remete à totalização de cláusulas.

Apesar de inúmeras funções demonstradas pela gramática normativa, Dahlet (2006) destaca que a função essencial da vírgula é segmentar. No entanto, alerta que a função deste sinal não se limita a esta definição, pois, “ao separar segmentos da cadeia escrita, ela ativa outras operações sintáticas, que podem se resumir a isto: adicionar, subtrair e inverter” (DAHLET, 2006, p. 142). Não se pode deixar de lado, ainda, a função de (não) fechamento do sentido (DAHLET, 2006). Neste ponto, destaca-se a alta capacidade deste sinal de realizar a estruturação sintática e semântica, colocando o sentido em espera (tensivo).

De difícil compreensão para os alunos, a vírgula “é a pontuação de sequência mais complexa” (DAHLET, 2006, p. 142), por três motivos:

- i. é o único sinal que funciona tanto num esquema duplo (/, ./) quanto num esquema simples (/,.);
- ii. é o único sinal que, independentemente da dimensão enunciativa, é capaz de atuar simultaneamente em duas amplitudes, intercláusulas e intracláusula;
- 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)

Destaca-se, ainda, o papel de operador sintático-semântico da vírgula, verificada por meio de um jogo de ocorrência/não ocorrência, observada nos exemplos abaixo:

1. São Paulo reage!
2. São Paulo, reage! (DAHLET, 2006, p. 144)

No enunciado 1, *São Paulo* é sujeito. Já, no enunciado 2, o termo *São Paulo* é separado por uma vírgula, fazendo dele um vocativo. Da mesma forma, no primeiro enunciado, o verbo *reage* é interpretado como presente do indicativo, enquanto, no segundo enunciado, trata-se do imperativo. Do ponto de vista do sentido, o enunciado 1 registra o fato de que São Paulo está reagindo (fato atual); e o enunciado 2 registra um fato que se situa no campo das possibilidades, marcado pela injunção.

Esta análise é interessante pois demonstra o quanto a vírgula pode reorganizar a sequência de um enunciado e, conseqüentemente, alterar o seu sentido.

Do ponto de vista de sua função sequencial, há três princípios de ocorrência da vírgula: de adição, de subtração e de inversão.

- i. princípio de adição: a vírgula aparece para separar segmentos de função gramatical equivalente, quando estes últimos não são ligados por um elemento de coordenação;
- ii. princípio de subtração: separam-se por (dupla) vírgula todos os elementos que poderiam ser subtraídos (aposto, adjetiva explicativa), e assinalam-se por vírgula todos os elementos que foram subtraídos (elipse);
- iii. princípio de inversão: a vírgula assinala qualquer deslocamento de segmentos frasais em relação à ordem canônica. (DAHLET, 2006, p. 146).

A vírgula é o mais sintático dos sinais de pontuação (DAHLET, 2006) pois tem como propriedade ser relacional e um tensivo⁹. Isto posto, é importante perceber que a vírgula é um relacional de identidade no momento em que delimita segmentos de função equivalente, com tensivo simples ou com tensivo complexo.

Em tensivo simples, cada segmento delimitado pela vírgula é autônomo. Assim, o limite da vírgula coincide com o limite da cláusula, enquanto a totalização de cláusulas corresponde ao período delimitado por um ponto. Dahlet (2006) conclui que

os períodos em que há vírgulas de identidade com tensivo simples são formados de cláusulas correspondentes quer a orações justapostas, quer a orações coordenadas, quando estas têm cada uma um sujeito diferente (caso contrário, torna-se /,/ com tensivo complexo). (DAHLET, 2006, p. 149)

A vírgula com tensivo complexo se relaciona “às cláusulas em que unidades textuais de mesma natureza funcional são colocadas em denominador comum, sob o regime de um sintagma” (DAHLET, 2006, p. 150)

Quanto à vírgula enquanto sinal relacional de hierarquização pode-se observar que ela põe em espera um ou vários segmentos em função do não fechamento de sentido. Nas palavras de Dahlet, “apesar de serem numerosos e bastante variados, esses casos podem ser classificados em dois tipos de estrutura – a anteposição e a estrutura desligada” (DAHLET, 2006, p. 152). Tais casos têm em comum o fato de adiarem a completude sintático-semântica, como:

- os segmentos antepostos: vocábulo, como um vocativo; sintagma nominal ou preposicional; grupo adjetival; oração subordinada;
- os elementos desligados: todo tipo de elemento aposto, como epíteto, conectivo, adjetiva explicativa, retomada de ordem diversa (extração pela frente, parafrástica e hiperonímica em particular, etc.)
- elementos e oração antepostos (no Brasil), (depois de muitas tentativas...); (para evitar baixarias exibidas...) (DAHLET, 2006, p. 152-153)

⁹ Distinguiremos aqui o tensivo simples (correspondência entre o limite virgular e o fechamento do sentido) e o tensivo complexo (corresponde à não coincidência). (DAHLET, 2006)

Uma característica da vírgula que deve ser destacada neste estudo é a possibilidade de ela poder ser substituída por sinais de amplitude maior como: ponto ou ponto e vírgula, quando ela tem valor relacional de identidade com tensivo simples. No caso de tensivo complexo, ela pode ser substituída quando as duas orações têm um denominador comum. Esse jogo de substituição, no entanto, não pode se basear apenas no ponto de vista sintático. Deve levar em conta o sentido de algumas locuções conectivas que impedem a substituição por outro sinal de amplitude maior.

1.4.2 Os sinais de enunciação: funções e operações

Ao abordar a função enunciativa da pontuação, Dahlet (2006) alerta sobre a variedade de tais sinais. Entretanto, para efeito de delimitação, este estudo vai se ater ao relato das funções dos seguintes sinais de pontuação: hierarquizadores discursivos (dois pontos, parênteses); marcadores interativos (ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências) e discurso citado (aspas, travessão de diálogo). Antes, porém, este estudo distinguirá duas facetas da pontuação enunciativa: o cotexto monologal e o cotexto dialogal. Segundo Dahlet, “a distinção entre os cotextos é formal, e conviremos caracterizar monologal por ser assumido formalmente por um só locutor, ao passo que o cotexto dialogal dá lugar ao interdiscurso, fazendo coexistir formalmente duas falas” (DAHLET, 2007, p. 294). A fim de mostrar o valor desta distinção, Dahlet (2007) apresenta dois exemplos. De acordo com ela, as aspas em cotexto monologal adquirem valor autonímico e, no cotexto dialogal, valor de citação. No mesmo sentido, as reticências criam a interação em cotexto monologal e, em cotexto dialogal, criam uma encenação de interação (Locutor 1 interrompe o Locutor 2).

Neste ponto, Dahlet (2006) faz alguns alertas:

- i. nem todos os sinais de enunciação podem ser empregados em ambos os cotextos (por exemplo, os colchetes pertencem meramente ao cotexto dialogal);
- ii. um sinal de enunciação pode receber uma função diferente, segundo o cotexto em que ocorre (por exemplo, em cotexto monologal, o ponto de interrogação é um marcador de interação, ao passo que, em cotexto dialogal, o mesmo sinal se torna sinal de conduta de diálogo). (DAHLET, 2006, p. 167-168)

A partir deste ponto, serão analisados, separadamente, os cotextos monologal e dialogal, relacionando-se a função de cada sinal de pontuação dentro de cada cotexto.

1.4.2.1 O cotexto monologal

A pontuação de enunciação, em cotexto monologal, evidencia o escritor na atividade de enunciação de acordo com as seguintes modalidades:

- i. pela hierarquização discursiva através dos *dois pontos*, do *travessão duplo* e do *parênteses*;
- ii. pela reorientação semântica produzida pelas / “ ”/ autonímicas;
- iii. pelos marcadores expressivos que tornam visível a relação marcada do *escriptor* com uma palavra ou um segmento;
- iv. finalmente, pelos sinais pragmáticos que convocam o leitor-destinatário a se envolver no ato de comunicação. (DAHLET, 2006, p. 173)

O conhecimento das modalidades elencadas por Dahlet (2006) será fundamental para os entendimentos da forma de distribuição dos sinais no discurso.

1.4.2.1.1 Os hierarquizadores discursivos

► Os dois pontos

Independentemente de seu lugar de ocorrência (intracláusula, intercláusula ou interfrásico), a função dos dois pontos se apresenta como única e constante: dividir, de ambos os lados, o tema¹⁰ e o rema¹¹. Para Dahlet (2006) os dois pontos “constituem um operador do dinamismo comunicativo” (DAHLET, 2006, p. 174). Nesse sentido, se configura com função distributiva e como um operador lógico.

Do ponto de vista da função distributiva, os dois pontos podem ser usados na posição intraoracional e interoracional. Apesar de raro, Dahlet (2006) destaca que não é impossível empregar dois *:/* em seguida, em interoração ou intraoração. Na função interfrásica, é comum funcionarem em conjunto com as aspas ou com o travessão de citação.

Do ponto de vista de operação lógica, os dois pontos podem acumular diversos valores: causa, consequência e paráfrase.

¹⁰ Tema corresponde ao dado, definido como “elemento que, no momento do ato de enunciação, já pertence ao campo da consciência” (DAHLET, 2006, p. 174).

¹¹ Rema corresponde ao novo, informação introduzida a partir do dado. (DAHLET, 2006, p. 174).

► Os Parênteses

Dahlet (2006) une em um mesmo bloco os parênteses e o travessão. Neste estudo, dissociou-se tais sinais devido à característica do *corpus* (DAHLET, 2006), que vai se ater apenas ao uso dos parênteses. Por se tratar de um hierarquizador discursivo, os parênteses têm a função de “inserir um segmento num enunciado receptor, que é sintática e semanticamente autônomo, ao passo que o segmento inserido pelo sinal em questão vai da autonomia zero à autonomia máxima” (DAHLET, 2006, p. 180).

Os parênteses têm a função de delimitar um segmento que vai do mínimo ao máximo. O mínimo pode remeter a um sinal de interação, enquanto o limite máximo da inserção parentética pode se estender a um parágrafo.

► As aspas

Em cotexto monologal, as aspas “bloqueiam a interpretação literal do segmento e fornecem, assim, indicações de interpretação peculiares. É por isso que chamamos esse sinal de pontuação de indicador interpretativo: trata-se de um sinal a ser interpretado” (DAHLET, 2006, p. 182).

Há dois tipos de aspas: as aspas de autonímia e as de conotação autonímica. As aspas autonímicas são aquelas que constroem a auto-referência, enquanto as aspas de conotação autonímica são de responsabilidade do enunciador (DAHLET, 2006). Nesse sentido, as aspas autonímicas são usadas para remeter a ela mesma, por isso o valor autonímico, metalinguístico. Assim: O termo “menino de rua” é, em parte, o sucessor de seu irmão mais velho, a palavra “menor”, hoje quase relegada ao jargão policial. (DAHLET, 2006, p.183).

As aspas de conotação autonímica demonstram um “distanciamento do enunciador” (DAHLET, 2006, p. 184). Desta forma, podem-se usar essas aspas em enunciados de cuja responsabilidade o autor quer abdicar.

1.4.2.1.2 Os marcadores expressivos

Apesar de os marcadores expressivos serem compostos de outros sinais, vamos analisar apenas aquele que integra a nossa delimitação, qual seja: o travessão.

► O travessão

Dahlet (2006) explica que “o travessão simples integra determinadas estruturas sintático-semânticas que o assimilam aos dois pontos” (DAHLET, 2006, p. 191) Desta maneira, ele pode ser substituído pelos dois pontos, que introduzem o rema, em contexto monologal.

1.4.2.1.3 Os marcadores de interação

Os pontos de exclamação, interrogação e as reticências são sinais interativos por excelência, no contexto monologal, Esta interação ocorre entre o escritor e o leitor.

► O ponto de exclamação

Diz respeito ao vocativo, à interjeição, ao imperativo e à exclamação. O processo exclamativo

não diz respeito a quem escreve, às suas emoções ou ao seu estado de espírito, e sim, se desloca para o leitor destinatário, para o qual o valor exclamativo, dado pelo ponto de exclamação, cria uma força de interpelação, logo, o impacto almejado para que ele reaja no sentido previsto pelo *escriptor*. (DAHLET, 2006, p. 193)

Desta forma, o auto grau outorgado ao predicado pelo ponto de exclamação densifica o conteúdo semântico. Assim, quando se usa o ponto de exclamação em determinado enunciado, observa-se que o enunciador toma posição devido ao uso do sinal, que marca a interação. Quando se refere a apenas uma palavra, faz-se a distinção em grau superlativo, do exagero.

► O ponto de interrogação

Em cotexto monologal, o uso do ponto de interrogação para fazer uma pergunta é raríssimo. Distingue-se, nesse sentido, a interrogação como pedido de informação da interrogação retórica. Contudo, em cotexto monologal, não se apresenta a interrogação como pedido de informação, esperando uma resposta. São comuns a pergunta autodirigida e a questão retórica de poder coercitivo.

► As reticências

Em cotexto monologal, as reticências indicam sempre algo a mais, que fica por conta da interpretação do leitor. É ele quem complementa o sentido das reticências, por isso, elas são interativas.

1.4.2.2 O Cotexto Dialogal

O cotexto dialogal, na pontuação enunciativa, é “a representação de um diálogo por escrito, representação gerada pelo discurso citante” (DAHLET, 2006, p. 117). Melhor definindo, *cotexto dialogal*

é toda sequência que integra uma citação ou um diálogo. [...] no escrito, produz a representação de um diálogo que pressuporia de fato uma antecedência oral que a disposição por escrito teria então a função de representar, de transcrever. [...] A interação, [...] em *cotexto dialogal*, se produz entre os parceiros do diálogo representado por escrito, tomando o leitor, então, o lugar do terceiro excluído, o de testemunha do diálogo. (DAHLET, 2006, p. 192).

Desta maneira, Dahlet (2006) coloca em copresença dois tipos de discurso:

- i. são dois tipos de proveniência diferente quando há inserção de citação no discurso fonte (o discurso citado está inserido no discurso citante);
- ii. são, no mínimo, três os discursos de proveniência diferente quando o discurso fonte insere quer citações de autoria cada vez diferente, quer uma representação de diálogo. (DAHLET, 2006, p. 213)

Para se inserir discurso do outro no discurso fonte, o escritor deve ter um conhecimento detalhado de regras pontuacionais e tipográficas (DAHLET, 2006). No cotexto dialogal, destacamos os seguintes tipos de sinais: sinais interdiscursivos, sinais de citação e sinais de conduta de diálogo.

1.4.2.2.1 Sinais interdiscursivos

Tais sinais estão relacionados à ortotipografia (regras tipográficas).

► Os dois pontos

Em contexto dialogal, os dois pontos conservam a sua função de separação entre tema e rema, visto no contexto monológico.

► A vírgula, o travessão, pontos de interrogação e exclamação

Aparecem quando o discurso citado precede o citante (DAHLET, 2006). Por serem interdiscursivos, a vírgula e o travessão absorvem o ponto, enquanto o ponto de exclamação e interrogação prevalecem sobre a vírgula.

1.4.2.2.2 Sinais de citação

► As aspas

Para Dahlet (2006, p. 217), as aspas têm a propriedade de diferenciar o segmento que delimitam: diferenciação que vai da mudança de estatuto à mudança de sentido.

As aspas podem ser usadas, principalmente, em discurso direto e em citação de título, entre outros usos definidos de acordo com o gênero textual

1.4.2.2.3 Os sinais de conduta de diálogo

Estes sinais se aprimoraram no decorrer do tempo, principalmente na esfera literária. A formalização do diálogo, de acordo com Dahlet (2006), acarretou dois problemas: o primeiro diz respeito à maneira como proceder a separação de vozes e o segundo à maneira de introduzir indicações de voz (força, fluxo, etc) dos personagens. Assim, a autora define os sinais de conduta de diálogo em:

- i. o dispositivo tipográfico de formalização do diálogo, ou seja, o travessão, bem como a frequente translineação, as aspas e as reticências de interrupção;
- ii. os sinais que assumiram a função convencional de remeter, por conotação, a certas modalidades de uma voz falada jamais ocorrida: intensidade da voz (maiúscula contínua), mudança de altura (itálico), entonação (pontos de

exclamação e de interrogação), fluxo (reticências de fluxo) (DAHLET, 2006, p. 223-224).

Nesse estudo, interessa verificar os seguintes sinais: a exclamação, a interrogação e as reticências, em cotexto dialogal.

► A exclamação e a interrogação

As mesmas operações identificadas em cotexto monologal podem ocorrer em cotexto dialogal. No entanto, o cotexto dialogal escrito modifica a bipartição oral/escrito,

pela representação de um diálogo oral transcrito, que obriga o leitor a 'ouvir' a entonação das vozes representadas. Trata-se de uma codificação que, por um efeito de ilusão, leva o canal escrito para um exterior a ele mesmo, sem que isso, contudo, se realize: *mimesis* de um falado, e, por convenção, que se tenham efetivamente realizado. (DAHLET, 2006, p. 232)

Contudo, Dahlet (2006) alerta que alguns enunciados exclamativos são encontrados apenas em cotexto dialogal como: a interjeição e a colocação por escrito do riso (ho ho ho!).

Quanto ao ponto de interrogação, a função de indicador de pergunta é predominante em cotexto dialogal, já que se trata da representação de uma interação por meio de diálogo. Quanto às outras funções observadas no cotexto monologal, são quase inexistentes neste cotexto.

► As reticências

Em cotexto dialogal (quase exclusivamente literário), "as reticências remetem à interrupção do locutor 1 pelo locutor 2 (ocorrência que chamamos de heterointerrupção), ou a uma pausa provisória da fala que enuncia (ocorrência que chamamos de homointerrupção)" (DAHLET, 2006, p. 234).

A heterointerrupção diz respeito à forma como locutor 2 interrompe o locutor 1. Elas regulam a interação verbal e legitimam a truncamento sintático (DAHLET, 2006).

Na homointerrupção, as reticências têm a função de indicar as paradas da voz, como em: "- Não? Quem sabe então um... um... um..." (DAHLET, 2006, p. 235).

Como as reticências marcam “as costuras de um discurso tornando único” (DAHLET, 2006, p. 235), elas podem ser utilizadas no início, no meio ou no final da sentença.

1.5 Pontuação: Uma questão de pausa?

Antes de instaurar uma discussão acerca das funções da pontuação, torna-se necessário fazer uma pausa. Nesta seção, pretende-se analisar em que medida a pontuação está atrelada à noção de pausa, difundida até os dias de hoje, principalmente nas salas de aula.

Já foi mencionado, aqui neste texto, que a pontuação esteve, durante séculos, vinculada à noção de pausa. No século XVIII, Furetiere (apud TOURNIER, 1980, p. 29) assim define pontuação: “Observação gramatical de locais de expressão onde se devem fazer diferentes pausas, e que marcamos com pequenos pontos para orientar o leitor” (tradução própria). Apesar de já se referir à ideia da pontuação gramatical, a referência às pausas é bem clara e objetiva a orientação da leitura.

Anis (2004) destaca uma observação de Damourette em seu tratado sobre pontuação. Para Damourette, um texto escrito não possui os recursos de uma língua falada, por isso, o papel da pontuação é compensar essa falta. Desta forma, ele define dois grupos de sinais: sinais de pausa e sinais melódicos. Catach (1980), apesar de sua contribuição significativa nesse campo de estudo, afirma que a pontuação também corresponde à oralidade. Primeiro, porque a linguagem oral é suprasegmental e, segundo, porque “sintaxe, pausas, entonação e significado são absolutamente inseparáveis” (CATACH, 1980, p. 22).

Em direção oposta se situa Dahlet (2006). A autora propõe um afastamento do que ela denomina de fonografismo a fim de reintegrar a pontuação em sua área específica - a escrita. Para ela,

os sinais de pontuação são visíveis, captados pelo olho; a escrita é antes de mais nada um espaço gráfico bidimensional e não pode ser confundido com o oral, seja no nível das unidades distintas – fonemas vs grafemas – seja no nível dos marcadores sintático-enunciativos – prosodemas vs topogramas. (DAHLET, 2002, P. 30-31)

Dahlet (2002) alerta que cinco gramáticas analisadas por ela evocam a noção de pausa, ora referindo-se ao escritor, ora ao leitor. E, mais do que isso,

desconsideram as especificidades da escrita “nas quais a pontuação encontra seu lugar” (DAHLET, 2002, p. 31). Para ela, esse fato constitui um obstáculo para aquisição da escrita, uma vez que fica mais difícil para o aluno se apropriar de uma tecnologia cuja representação é errônea. “É muito mais difícil, por exemplo, produzir uma estruturação satisfatória no nível intra- e interfrástico quando supomos que a pontuação se esforça para reproduzir as inflexões, o ritmo e inclusive a cadência do oral” (DAHLET, 2002, p. 31). Desta forma, o aluno passa a tomar o modelo do oral para o modelo de escrita. O que pode ser observado nas análises contidas neste estudo.

Anis (apud DAHLET, 2007) problematiza a questão da seguinte forma:

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 oralizarmos, a partir das significações percebidas, utilizaremos marcas entonativas correspondentes. (1988, p. 154 apud DAHLET, 2007, p. 297)

O que Anis (2004) explica é que, de fato, tanto a pontuação (escrita) quanto a entonação (oral) assumem posições sintáticas em um enunciado. No entanto, não se pode colocar a escrita em relação de dependência do oral, no que se refere à pontuação, como fazem os gramáticos.

1.6 As funções da pontuação

Neste ponto, já deve estar claro que a pontuação está associada ao texto. Ela não é, nem pode ser considerada, um conteúdo marginal na escola, pois é responsável por formar sentido junto com as letras (CATACH,1980). Cabe, agora, nos atermos às funções da pontuação.

Catach (1980) classifica a pontuação de palavras, a pontuação de frases e a pontuação de texto de acordo com três funções: separadoras, pausais e semânticas.

Encontramos, atualmente, uma série de definições de funções da pontuação: sintática, semântica, expressiva, suprasegmental. Contudo, para fins deste estudo, vamos nos ater às funções definidas por Dahlet (1999), quais sejam: função sintática, função semântica e função pragmática.

1.6.1 A Função sintática

O nível sintático está diretamente relacionado ao nível semântico. Desta maneira, a segmentação das unidades intra e interfrasais constitui uma operação de pontuação fundamental para a construção do sentido (DAHLET, 1999, p. 77). Para o aluno da EJA, esta é uma operação difícil, pois demanda uma maturidade sintática (segmentação intrafrástica) e uma apreensão funcional da frase. Por este motivo, muitas vezes, o aluno não consegue estabelecer a relação sintático-semântica, como se pode comprovar por meio das análises de textos realizadas com esta pesquisa.

Contribui para esta dificuldade a representação “amplamente partilhada segundo a qual a pontuação reproduz as pausas do oral, e que consiste em segmentar o contínuo da escrita nos locais onde a realização oral observaria pausas” (DAHLET, 1999, p. 77).

A grande maioria dos sinais de pontuação tem função de organização e separação. Para Catach (1980), além dos sinais de sequencialização, os sinais de enunciação também formam um subsistema separador, denominado por ela de segmentos intersubstanciais. São os marcadores de pontos de vista na situação comunicativa, como os parênteses, por exemplo.

Afirma Dahlet (1999) que a função sintática segmenta o *continuum* da escrita. Desta maneira, a pontuação (alínea, ponto, ponto e vírgula, dois pontos, vírgula) delimita, reagrupa e separa os sintagmas, além de hierarquizar e indicar a natureza da relação. Para efeito de exemplo, a autora apresenta os enunciados abaixo:

- (a.a) Os alunos que se atrasaram serão punidos.
- (a.b) Os alunos, que se atrasaram, serão punidos.
- (b.a) Ele morreu naturalmente.
- (b.b) Ele morreu, naturalmente.
- (c.a) Pedro encontrou Maria, Cláudio, Roberto.
- (c.b) Pedro encontrou Maria; Cláudio, Roberto. (DAHLET, s/d, p. 466)

As diferenças de sentido observadas nas sentenças acima são processadas por meio da ausência ou da presença de pontuação. Aqui, mais uma vez, comprovamos a relação sintático-semântica estabelecida pela pontuação. Dahlet (s/d) afirma que a pontuação sintagmática opera em conjunto com os operadores sintáticos tendo em vista a construção do sentido.

1.6.2 A função semântica

É inegável, como vimos na subseção acima, que a pontuação é um processo cognitivo e um marcador de sentidos (DAHLET, 1999). O sentido se manifesta, a priori, “na superfície do texto, na hierarquização dos conteúdos de representação que se inicia na planificação e continua na microplanificação” (DAHLET, 1999, p. 76).

Para a autora, há um isomorfismo entre a pontuação e a relação interfactual. Assim,

em uma narração, quanto mais fraca e distante for a relação entre os acontecimentos (por exemplo, a passagem de uma descrição a uma ação), mais forte será a pontuação (ponto ou parágrafo). Inversamente, quanto mais forte for a relação interfactual (como, por exemplo, a sucessão de uma série de ações), mais fraca será a pontuação (vírgula). (DAHLET, 1999, p. 77)

Como a função semântica está atrelada à função sintática e já foi mencionada na subseção anterior, destaca-se aqui apenas que a pontuação cria efeito de sentido a partir de combinações e por meio do sentido referenciado. A partir daí, para Dahlet (s/d) “não há sentido sem efeito de sentido” (DAHLET, s/d, p. 467).

1.6.3 A função pragmática

A função pragmática “orientada para o destinatário e determinada por ele, fornece instruções de leitura pelo fato de criar locais favoráveis ao gerenciamento da informação, facilitando, assim seu tratamento” (DAHLET, 1999, p. 77). Por isso, esta função é essencial ao ensino da pontuação e foi considerada nesta pesquisa-ação, assim como as funções sintática e semântica.

Dahlet (1999) destaca a importância desta função no ensino. De acordo com a autora, ela só pode lastimar o fato desta função ficar afastada do ensino, pois:

- a) ela varia tanto em relação ao tipo de escrita, quanto de uma cultura à outra;
- b) sensibilizar o aprendiz para este tipo de pontuação ajuda-o a se descentralizar e, conseqüentemente, a não esquecer o destinatário, justificativa de toda e qualquer escrita. A esse respeito constatou-se que a capacidade de descentralização está relacionada ao domínio sintático-lexical;
- c) a consideração, por meio dessa pontuação, dos parâmetros metadiscursivos favorecem, de maneira reflexiva, o domínio dos processos de escrita. (DAHLET, 1999, p. 77-78).

Quando bem trabalhada, em sala de aula, esta função pode ensejar reflexões de forma a auxiliar o aluno no domínio da produção dos gêneros textuais

trabalhados. Esta é outra razão forte para se trabalhar a pontuação por meio de textos.

É importante compreender que os sinais de pontuação são multifuncionais e situam-se na interface entre o sintático-semântico, o textual e o pragmático (SILVA, A, 2003).

1.7 O lugar da Análise Linguística no Ensino Fundamental

Apesar de uma renovação nas aulas de língua materna que vem acontecendo nos últimos tempos no país, principalmente depois de contribuições da academia e após a incorporação dos ditames dos Parâmetros Curriculares Nacionais nos conteúdos curriculares dos estados, as aulas de língua portuguesa ainda são, por vezes, pautadas na Gramática Tradicional (MENDONÇA, 2006).

Esta nova postura das políticas públicas em contraposição às crenças dos professores gera uma tensão na sala de aula. O professor se sente pressionado entre a tradição, com a qual ele foi educado e está acostumado a trabalhar, e a inovação, que ele ainda não domina. Esse fato é melhor explicado por Mendonça (2006). De acordo com a autora:

A tentativa de aliar uma nova perspectiva a formas conhecidas de ensinar é natural num processo de apropriação, por parte do docente, de uma proposta teórico-metodológica diferente da sua prática cotidiana. Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um “inovacionismo” irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas” práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas. (MENDONÇA, 2006, p. 201)

Mendonça (2006) destaca o papel da tradição nesse conflito. Não se trata de um termo pejorativo ou de algo obsoleto. Na realidade, a autora critica as práticas solidificadas do ensino de nomenclaturas ou de regras gramaticais desvinculadas do contexto de uso. Contudo, reconhece que não podemos menosprezar o trabalho historicamente reconhecido como, por exemplo, as práticas de letramento escolar.

Reconhece-se, contemporaneamente, o lugar do texto no ensino de língua materna e a linguagem como interação, o que representou um grande avanço para a área. No entanto, é imprescindível reconhecer também o papel do estudo da gramática nessas aulas. Não uma gramática pautada em transmissão de regras, classificações, definições e exercícios estruturais; mas o estudo da gramática que

esteja intimamente ligado ao estudo da linguagem e “ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ou, em séries mais avançadas, como objeto de conhecimento numa perspectiva de reflexão sobre os fenômenos linguísticos” (MENDONÇA, 2003, p. 113). É inviável que um ensino que preze pelo estudo da linguagem dispense o estudo da gramática. Antunes (2014) defende esse estudo afirmando que “a gramática é parte da atividade discursiva, o que faz dela condição necessária a qualquer atividade verbal” (ANTUNES, 2014, p. 32). É necessário que haja um equilíbrio entre o estudo “eminente linguístico” e as relações de sentido presentes nas atividades de linguagem. (ANTUNES, 2014)

É nesse contexto de conflito que surge como alternativa a análise linguística

complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204)

Recorrendo a Geraldi (2014 [1984]), entendemos que a análise linguística inclui tanto questões tradicionais de gramática quanto aquelas a respeito do propósito do texto, como: coesão e coerência, análise de recursos expressivos, organização de informações, entre outros. Essa visão foi sendo desenvolvida no decorrer dos anos e, hoje, se tornou uma alternativa ao trabalho com a gramática tradicional,

uma vez que se baseia em textos concretos e com ela se procura descrever as diferentes operações de construção textual, tanto num nível mais amplo (discursivo) quanto num nível menor (quando se toma como objeto de estudo, por exemplo, uma questão ortográfica ou mórfica). (SUASSUNA, 2012, p. 13-14)

A reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua envolve três tipos de ações da linguagem definidas por Geraldi (1993 apud BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 35) como: “ações que os sujeitos fazem *com a linguagem*, ações que fazem *sobre a linguagem* e ações *da linguagem* reveladas no agenciamento dos recursos expressivos e sistemas de referência pelos sujeitos” (grifos do autor). Tais ações se vinculam às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, em níveis diferenciados de reflexão.

Fazer uma distinção entre essas atividades é essencial para o ensino de Análise Linguística. Franchi (1991), ao propor uma nova estratégia para o ensino de gramática, faz essa distinção, que será apresentada separadamente. Franchi (1991) inicia explicando que a atividade linguística é o

exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas [...] E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar espaço de rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. (FRANCHI, 1991, p. 35)

Dentro dessa realidade apresentada por Franchi (1991) percebe-se que é preciso reorganizar o trabalho em sala de aula a fim de que ele seja ressignificado de forma que a rica interação existente entre os sujeitos dessa cena seja facilmente percebida, ensejando a reflexão sobre a linguagem. O trabalho em grupo, a interação constante na execução de atividades deve estar presente nas aulas de língua materna. Caberá ao professor criar condições para que o aluno exercite o seu saber linguístico da gramática interiorizada que ele construiu ao longo de sua história e de seus processos de interação social. Franchi (1991) alerta, no entanto, que as atividades sejam significativas, com propósitos e situações específicas, criando condições para o exercício reflexivo do aluno.

O autor define atividade epilinguística como “a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1991, p. 36). Franchi (1991) destaca que o professor deve elaborar atividades epilinguísticas intensas, provocando e estimulando o aluno. Tal atividade se liga à atividade linguística quando o aluno torna o seu conhecimento operacional.

No entanto, é a atividade epilinguística que, na fala de Franchi (1991) “abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical” (FRANCHI, 1991, p. 37). É nesse momento que o aluno levanta hipóteses “sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 1991, p. 37), que se configura como a atividade metalinguística.

Suassuna (2012) considera que a atividade metalinguística ultrapassa a atividade epilinguística, na medida em que se configura em uma ação que: “a) se pratica de modo consciente; b) se desenvolve sistematicamente; c) exige uma taxonomia; d) resulta em teorias sobre a linguagem” (SUASSUNA, 2012, p. 17).

O estudo dessas diferenciações é extremamente importante para o professor, pois mostra que ele pode partir do conhecimento que o aluno tem, resultado de suas interações sociais,

de sua capacidade epilinguística, de sua gramática internalizada, para, em seguida, chegar à situação de explicitar o conhecimento linguístico e gramatical, descrevendo e nomeando os fenômenos; e só depois, numa etapa final, concentrar os esforços no domínio da variedade padrão e de seus mecanismos, regras e esferas de circulação. (SUASSUNA, 2012, p. 19)

Essa é a mudança que queremos operar no ensino de língua portuguesa, especialmente neste trabalho no ensino da pontuação, a partir da concepção de linguagem como interação, da proposta da análise linguística e do texto como centro do processo ensino-aprendizagem. Para isso, é necessário que a prática de análise linguística esteja articulada à leitura e à escrita possibilitando o letramento do aluno. Ler e escrever precisam estar fortemente atrelados à atividade permanente da reflexão, em sala de aula, sobre as operações linguísticas e discursivas. Isso significa dizer que:

a análise linguística tanto se dá no momento em que lemos (porque extraímos sentidos do texto, comparamos, notamos alguma inovação, percebemos marcas ideológicas no dizer do outro, etc) quanto no momento em que escrevemos (porque temos que buscar a melhor forma de dizer o que queremos, pensar sobre a escrita das palavras, decidir por uma forma singular ou plural etc.) (SUASSUNA, 2012, p. 23)

Voltamos a insistir na posição ocupada pelo texto na análise linguística que, com Geraldi (2014 [1984]), se tornou o centro da atividade pedagógica. Os gêneros textuais permitem que o professor realize um trabalho de exploração do conteúdo temático, da organização textual, das marcas linguísticas; enfim aspectos da macroestrutura e da microestrutura do texto. Além disso, podemos sistematizar a reflexão realizada por meio do procedimento metodológico da indução, nas atividades metalinguísticas (BEZERRA & REINALDO, 2013). Dessa forma, “partimos do gênero textual para chegarmos às unidades linguísticas, considerando a língua como ação entre os seus usuários (interação)” (BEZERRA & REINALDO, 2013, p. 64).

1.8 O ensino de pontuação na perspectiva dos gêneros

Já foi abordado previamente, neste estudo, que o contexto de mudanças do panorama do ensino tem gerado um clima de incertezas na escola. Para Mendonça (2006), uma alternativa para essa incerteza é a análise linguística que possibilita “a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204). A dúvida, agora, se desloca. Já não mais há dúvidas sobre o ensino de gramática, por conta da alternativa da análise linguística. O foco da dúvida se direciona para os procedimentos e os objetivos: como e por que ensinar pontuação?

A análise linguística (AL) tem o objetivo de refletir de forma explícita, organizada e recorrente sobre as estratégias discursivas e os fenômenos linguísticos,

voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p. 208)

Se essa é a finalidade da AL, também o objetivo do ensino de pontuação se aproxima dessa intenção, uma vez que queremos, por meio da reflexão, contribuir para que o aluno construa os sentidos do texto, por meio da leitura e da escrita.

Uma vez que AL se configura como uma reflexão sobre a materialidade linguística dos textos, o lugar do seu estudo não pode ser outro que não os gêneros textuais. E é esse o enfoque do nosso trabalho com a pontuação: a reflexão linguística, epilinguística e metalinguística realizada por meio da integração entre os eixos da produção textual e da leitura, tendo como suporte o gênero. Novos problemas surgem aqui. Que procedimento utilizar nesse estudo? Como realizar um trabalho efetivo com a pontuação sem cair no tradicionalismo? Como ajudar o aluno a dominar um gênero textual e, ao mesmo tempo, permitir que ele reflita sobre os usos da pontuação? Tais questionamentos nos levaram a eleger os princípios da sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011 [2004]), de forma adaptada à nossa realidade, como procedimento adequado à pesquisa pois ela serve “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2011 [2004], p. 83).

Considerando a pontuação como uma estratégia de construção de sentidos do texto, como mencionado anteriormente, colaborando com a indicação de pistas

que devem ser entendidas numa interrelação entre autor/leitor e decorrentes de experiências prévias que os interlocutores têm do gênero textual, defenderemos, na metodologia apresentada abaixo, os princípios da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2011 [2004]) adaptados para este trabalho, como procedimento no ensino de sinais de pontuação.

Destacamos que os gêneros textuais são entendidos aqui como "*tipos relativamente estáveis de enunciados*" (BAKHTIN, 2003 [1992], p. 262). São relativamente estáveis porque estão expostos à ação da sociedade e às práticas sociais que evoluem constantemente, mudando a estrutura e organização dos gêneros. Apesar disso, possuem uma relativa estabilidade no que se refere ao estilo, ao conteúdo temático e à construção composicional. Levando isso em consideração, optamos pelo estudo do suporte jornal que apresenta uma diversidade e riqueza de gêneros significativa, possibilitando um diálogo com o cotidiano do aluno, em função do tema, da situação comunicativa e da finalidade dos textos.

2 METODOLOGIA E SUJEITOS DE PESQUISA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada, com base nos pressupostos teóricos abordados previamente nesta dissertação.

Duas abordagens metodológicas permeiam esta investigação: num primeiro momento a pesquisa bibliográfica e, posteriormente, a pesquisa-ação. Esta organização será detalhada em seções deste capítulo.

Apresentaremos, ainda, a caracterização do *locus* da pesquisa e dos sujeitos participantes.

2.1 Pesquisa Bibliográfica

Dentre os tipos de pesquisa procedimentais, escolhemos a pesquisa bibliográfica com o objetivo de adquirir conhecimentos para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Apesar de parecer algo simples, a pesquisa bibliográfica exige “organização, comprometimento, disciplina e incorporação de atitude investigativa” (RODRIGUES, 2006, p. 62)

Ela possibilitou-nos uma reflexão crítica, analítica e sistemática sobre o tema pontuação e seus embasamentos: análise linguística, gêneros textuais, sequência didática. Após a escolha do tema e sua delimitação, iniciamos a coleta do material bibliográfico publicado em meios eletrônicos, livros, artigos científicos e *sites*.

A dificuldade de encontrar referências teóricas sobre o tema pontuação foi, inicialmente, um empecilho para o desenvolvimento desta pesquisa. Contudo, posteriormente, conseguimos montar um acervo significativo sobre o tema e outros assuntos que embasavam a nossa pesquisa-ação e a intervenção pedagógica.

A fase de leitura e documentação das informações aconteceu logo no início da pesquisa. No entanto, precisou se estender à medida que necessitávamos de novas fontes, ampliando o nosso repertório acerca do tema.

Contribuiu nesta importante fase o procedimento do fichamento dos materiais de referência coletados, essenciais na contribuição da construção do arcabouço teórico que orientou esta pesquisa.

2.2 A Pesquisa-ação

Thiollent (1986) define a pesquisa-ação como

um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14)

Este é outro procedimento de pesquisa usado por nós, nesta investigação, que tem como base teórica Thiollent (1986) e Morin (2004). E está associado a formas de ação coletiva, tendo em vista uma transformação. Por isto, não é uma simples coleta de dados. Envolvem neste processo tanto pesquisador quanto pesquisados, analisando problemas, tomando decisões e executando as ações.

A pesquisa-ação se difere da pesquisa tradicional pelo seu caráter social, educacional e técnico. Contudo, pode ser enriquecida por outros tipos de pesquisa, como no nosso caso, em que se alia à pesquisa bibliográfica.

De base empírica, isto é, voltada para “a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas” (THIOLLENT, 1986, p. 9), a pesquisa-ação tem como objetivos principais: oferecer aos participantes e pesquisadores a possibilidade de responderem com mais eficiência aos problemas vivenciados por eles e facilitar a busca de soluções dos problemas reais, por meio de uma ação transformadora.

Atrela-se à pesquisa-ação a pesquisa teórica ou bibliográfica; sem esta última, a nossa pesquisa não teria sentido. É o referencial teórico que nos auxilia na análise dos dados e na deliberação de argumentos que buscam um resultado e uma conclusão.

No campo educacional, a pesquisa-ação configura-se como uma estratégia para a formação de professores-pesquisadores. A ação de pesquisar agregada à ação educativa pode servir para aprimoramento da prática pedagógica e da melhoria do aprendizado dos alunos (TRIPP, 2005). Desta forma, professor e alunos, juntos, constroem conhecimentos de interesse do grupo a fim de solucionar problemas detectados na esfera escolar. É Morin (2004) que nos informa sobre as mudanças

positivas em professores, conquistadas por meio de experiências com pesquisa-ação. Principalmente entre aqueles que

[...] não oferecem apenas a sua sala de aula como local de investigação, mas tornam-se parceiros compromissados e responsáveis, ou co-responsáveis pela pesquisa. Nota-se que, para o docente que participa em pesquisas, há uma melhoria do ensino graças à tomada de consciência de uma prática eficaz, com sede de conhecimento sobre os métodos e abertura a uma mais vasta cultura geral, além da atualização das informações. (MORIN, 2004, p. 22)

Dentro desta perspectiva, a nossa pesquisa pode ser mais eficaz por se tratar de uma investigação realizada por um professor em sua sala de aula, tendo seus alunos como colaboradores. Desta forma, o professor é um agente ativo que busca conhecimentos, reflete sobre sua prática e os problemas observados, planeja, age interventivamente, analisa resultados e intervém novamente, caso necessário, num movimento cíclico de reflexão na ação. A grande vantagem do trabalho do professor-pesquisador “é que ele resulta em uma **teoria prática**, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação”(grifos da autora) (BORTONIRICARDO, 2008, p. 48).

Ademais, a pesquisa-ação ora realizada contribuiu para o desenvolvimento da consciência cidadã, por meio do estudo de notícias e de artigo de opinião, colaborando significativamente para a conquista da autonomia linguística e a melhoria da relação professor/aluno.

Além do ganho para os participantes, com a pesquisa-ação, o professor-pesquisador “adquire competência em teorização, na escrita ao narrar a experiência, e exercita o espírito crítico na utilização de pesquisas” (MORIN, 2004, p. 22). Esta tomada de consciência, somada ao conhecimento de métodos e à ampliação da cultura geral, possibilita a melhoria do ensino pois o professor torna-se “sensível às necessidades dos alunos, colaborando com eles” (MORIN, 2004, p. 22). Por este motivo, o autor aconselha que o professor exercite este tipo de pesquisa, entendendo que o profissional prático, aquele que só desempenha suas atividades, se situa no plano da práxis, isto é, ele não exercita reflexões acerca de sua ação (MORIN, 2004).

Dentro deste contexto, o Proletras se coloca como impulsionador de uma prática desenvolvida por meio da reflexão na ação. Incentivando a pesquisa-ação, abre espaço para a reflexão crítica do trabalho docente junto à comunidade escolar.

Além disso, preocupado com a formação profissional e transformação do espaço de ação do professor, o programa incentiva a ampliação do engajamento dos envolvidos na pesquisa em ações de melhoria da coletividade e do espaço investigado. O papel transformador da pesquisa-ação é esperado no sentido de se alcançarem realizações por meio de ações efetivas.

Para Thiollent (1986) por se tratar de pesquisa social, a transformação não é permanente, uma vez que as situações mudam constantemente. Por isso, é importante que a avaliação da transformação seja feita levando-se em consideração os objetivos propostos e seus efeitos. Outro efeito transformador é “a conscientização dos participantes que supõe um desenvolvimento crítico da tomada de consciência”(THIOLLENT, 1986, p. 45).

Além do seu papel transformador, a pesquisa-ação aplicada à educação é bastante pertinente pois desconsidera a existência de “verdades científicas absolutas” por entender que “todo conhecimento científico é provisório e dependente do contexto histórico, no qual os fenômenos são observados e interpretados” (ENGEL, 2000, p.183). Dessa forma, os docentes acabam por transformar suas salas de aula em objetos de pesquisa, “procurando intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto” (ENGEL, 2000, p. 182). A compreensão, assim, faz parte da nossa prática, possibilitando uma avaliação empírica das nossas crenças, da nossa prática pedagógica e dos resultados obtidos.

Nesse sentido, reconhecendo o aluno como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, o professor como mediador desse processo e o caráter situacional e cíclico¹² (ENGEL, 2000) da pesquisa-ação, assumimos a função de professor-pesquisador que fez uso dessa metodologia a fim de conhecer e agir em nossa prática de sala de aula, no ensino de língua materna. Para tanto, nossa pesquisa orientou-se pelas seguintes fases propostas por Engel (2000): definição de um problema, pesquisa preliminar, hipótese, desenvolvimento de um plano de ação, implementação do plano de ação, coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano, avaliação do plano de intervenção e comunicação dos resultados.

¹² A pesquisa-ação é cíclica pois as fases finais são utilizadas para aprimorar os resultados das fases iniciais.

2.2.1 Definição de problema

A primeira fase listada por Engel (2000) trata-se da definição de um problema que, de acordo com o autor, pode ser algo que incomoda o pesquisador, algo que necessita de inovação ou algo que pode ser melhorado, resultado de uma observação prévia da realidade que se apresenta e de uma reflexão consciente de tal observação. No nosso caso, essa investigação foi realizada nas aulas de língua portuguesa, ministradas por esta pesquisadora, e por meio da correção de textos produzidos pelos alunos que participarão desse estudo.

Assim, observamos que os alunos (EJA II – Ensino Fundamental) apresentavam em suas produções, no que se refere à análise linguística, algumas dificuldades próprias de discentes que se afastaram dos bancos escolares há vários anos, tais como: referenciação, sequencialização, coerência textual, concordância nominal e verbal, colocação de tempo verbal, ortografia e pontuação. Esses itens foram submetidos a uma análise prévia na qual constatamos que o maior grau de equívocos cometidos, prejudicando a construção de sentidos do texto, foi o uso da pontuação, com destaque para os seguintes sinais: ponto, vírgula, dois pontos, travessão, parágrafo, alínea e letra maiúscula. Na delimitação dos sinais de pontuação, optamos por não trabalhar com parágrafo, alínea e letra maiúscula por demandarem ações específicas, diferentes daquelas elaboradas para o trabalho com os sinais selecionados para a intervenção.

2.2.2 Pesquisa preliminar

Após a identificação do problema, foi realizada uma pesquisa preliminar que se tratou de uma revisão da literatura que incluiu, entre outros autores: Antunes (2003; 2014), Dolz, Noverraz & Schneuwly (2011 [2004]), Engel (2000), Franchi (1991), Marcuschi (2010), Schneuwly & Dolz (2011 [2004]), Thiollent (1986); para tratar da pontuação, Bernardes (2002), Dahlet (1999; 2002; 2006; 2007), Mendonça (2003), Silva, A. (2003; 2012), Rocha (1997); abordando a AL, Bezerra & Reinaldo (2013), Mendonça (2006) e Suassuna (2012).

Além dessa pesquisa, foi feita uma análise das produções dos alunos do ponto de vista da pontuação. Constatou-se que:

- 1) Os alunos tinham noções básicas de pontuação.
- 2) Tais noções não estavam consolidadas.
- 3) Os alunos associavam a pontuação à prosódia e à pausa.
- 4) A pontuação equivocada muitas vezes prejudicava a produção de sentidos do texto.

Somado aos resultados das análises, podemos citar os relatos orais dos alunos que confirmam a sua dificuldade em pontuação. Manifestaram, em conversas de sala de aula, o desejo e a necessidade de “aprender a usar a pontuação adequada”, sem se sentirem inseguros.

A fim de verificar como essa dificuldade pode ser explicada e como a questão da pontuação é tratada nessa modalidade de ensino, realizamos uma análise em dois livros didáticos da EJA. Tal análise se efetivou no livro enviado pelo MEC para a escola, “Alcance EJA” e em mais uma coleção a que tivemos acesso, “EJA Moderna”, distribuída pelo PNLD. Os resultados desta investigação podem ser verificados nos capítulos três desta dissertação.

2.2.3 Plano de ação

Ao elaborar o plano de ação, optamos por partir do conhecimento que o aluno possuía sobre pontuação. Nesse sentido, partindo das observações realizadas, organizamos atividades que levam em consideração os três tipos de reflexão, conforme apresentados por Franchi (1991), a saber: atividades linguísticas, atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas. Tendo como base o processo interativo entre os indivíduos, todas as atividades foram realizadas colaborativamente. Desta forma, essa intervenção se propôs

[...] partir do conhecimento que o aluno já tem da língua, de sua capacidade epilinguística, de sua gramática internalizada, para, em seguida, chegar à situação de explicitar o conhecimento linguístico e gramatical, descrevendo e nomeando os fenômenos; e só depois, numa etapa final, concentrar os esforços no domínio da variedade padrão e de seus mecanismos, regras e esferas de circulação. (SUASSUNA, 2012, p. 19)

A proposta de intervenção foi composta de três etapas principais: Etapa 1 -Ponto de Partida (Motivação), Etapa 2 - O Percurso (Usos, Reflexão e Sistematização) , Etapa 3 - Ponto de Chegada (Produção), detalhadas na descrição da intervenção.

2.2.4 Implementação do plano de ação

As etapas do plano de ação (intervenção) foram implementadas entre os meses de agosto a novembro, do ano de 2017, e estão detalhadas na descrição da intervenção. Durante esta implementação, desenvolvemos, enquanto professor-pesquisador, uma atitude consciente e crítica diante dos fatos observados ao: comparar, elaborar atividades baseadas em observações e aplicá-las, refletir criticamente sobre os resultados e replanejar quando necessário.

Destaca-se, também, como parte do processo de implementação e paralelo à pesquisa a produção de material didático inédito elaborado especificamente para a intervenção.

2.2.5 Coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano

A implementação da intervenção gerou uma série de dados coletados por meio de gravação em vídeo e áudio, observação participante, além de observações registradas em diários de campo.

Com relação à análise das produções textuais, esta pesquisa se referenciou, principalmente, nos estudos sobre pontuação de Dahlet (2006) e em uma pesquisa realizada por Silva, A. (2003) sobre aprendizado da pontuação em diferentes gêneros, em turmas da 4ª série e do Módulo 3 da EJA, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública do Recife.

Todos esses dados foram analisados e, em certa medida, integram as análises efetivadas nesta pesquisa. Ainda integraram os dados desta investigação os textos produzidos pelos alunos, em todas as etapas, e um questionário que auxiliou a construir o perfil de leitura e produção escrita da turma.

As análises das produções levaram em consideração o uso dos sinais de pontuação nos textos sob o ponto de vista sintático, semântico e pragmático, de acordo com Dahlet (2006).

2.2.6 Avaliação do plano de intervenção

Cabe destacar, neste momento, a importância da avaliação nesse processo. A sua eficácia pode ser comprovada na retomada ou mudanças de rumos, possibilitada pela avaliação processual, enfatizando o caráter cíclico da pesquisa-ação.

No decorrer da intervenção, um conjunto de ações precisou ser tomado buscando entender o que o aluno aprendeu, quais as suas dificuldades a fim de orientar a produção de material e a elaboração de estratégias para aplicação das atividades em sala de aula. Esta avaliação constante, própria da pesquisa-ação, concorreu para o êxito da intervenção.

Pontualmente, destacamos a mudança de postura dos alunos nas atividades reflexivas. No início da intervenção, eram consideradas difíceis e complicadas. Após diálogo com os alunos, em roda de conversa, e da promoção da escuta ativa das dificuldades, os participantes compreenderam a importância e o papel da reflexão na tomada de consciência da materialidade linguística dos textos, buscando a compreensão dos sentidos. Para o professor, esse momento representou uma possibilidade de investigar sua prática, observando que o aluno da EJA, nesta pesquisa, teve necessidade de um tempo maior para elaborar as suas reflexões. Essa constatação deu outro rumo às atividades, permitindo a participação consciente de toda a turma e uma dedicação maior do professor na mediação da aprendizagem.

De uma maneira geral, esta pesquisa-ação nos deu condições de produzir informações e conhecimentos que podem ser aplicados na prática pedagógica do professor de língua materna dos anos finais do ensino fundamental, possibilitando transformações mais abrangentes no que se refere ao ensino do uso da pontuação.

2.2.7 Comunicação dos resultados

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão divulgados em congressos e artigos, depois de devidamente aprovados pela banca examinadora.

2.3 O contexto da pesquisa e seus sujeitos

Esta pesquisa-ação foi desenvolvida em uma turma do 4º Período da Educação de Jovens e Adultos, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental Regular, da rede pública municipal de Itamarati de Minas, com onze¹³ alunos. Por ser uma modalidade com características bastante específicas, esta seção é dedicada a entender o contexto da EJA e os seus sujeitos.

Regulamentada pela Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA permite o acesso à educação daqueles que não tiveram oportunidade de estudar em idade própria. De acordo com no parágrafo primeiro do artigo 37,

os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente àqueles que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 2017b, p. 30)

No estado de Minas Gerais, e no município de Itamarati de Minas, a Educação de Jovens e Adultos se organiza em quatro semestres letivos correspondentes aos anos de escolaridade do Ensino Fundamental Regular. Desta forma, o primeiro período corresponde ao sexto ano, o segundo período ao sétimo ano, o terceiro ao oitavo ano e o quarto período ao nono ano. Assim, em dois anos o aluno tem a possibilidade de concluir o Ensino Fundamental na EJA.

A EJA da nossa escola atende jovens e adultos com idades entre 16 e 55 anos, com características e desejos diversos. Entre eles encontramos donas de casa, pedreiros, trabalhadores rurais, costureiras e jovens estudantes. Dentro deste contexto, essa modalidade tem como compromisso a formação humana integral e o acesso à cultura geral. Por meio disso, os educandos podem aprimorar a sua consciência crítica e adotar atitudes éticas para o desenvolvimento da sua autonomia. Esse também é o compromisso do professor de língua portuguesa, que deve inserir este aluno nas práticas sociais do uso da linguagem. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2017), cabe ao componente Língua Portuguesa

proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas

¹³ O número de alunos modificou-se no decorrer da pesquisa. No início do projeto, contávamos com sete alunos; posteriormente, com o aumento de matrículas, este número subiu para quinze alunos. Devido ao abandono, chegamos ao final desta investigação com onze alunos. É importante destacar que, durante a aplicação da intervenção, devido à infreqüência, alguns alunos não produziram textos. Desta forma tivemos, no diagnóstico, um *corpus* de seis textos e, nas produções, dez textos.

diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017a, p. 65)

Nesse sentido, quando possibilitamos o acesso ao jornal e trabalhamos com os gêneros jornalísticos de maneira crítica e reflexiva, auxiliando o aluno a construir sentido para o texto por meio da pontuação, estamos cumprindo o nosso papel de inserir o jovem e o adulto na cultura geral, oportunizando o aprimoramento de sua formação geral.

Destacamos, também, a importância do trabalho com a reflexão crítica dos conhecimentos.

Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (BRASIL, 2017a, p. 62)

A adoção de materiais didáticos e estratégias condizentes com as necessidades e o interesse do jovem e do adulto é fundamental para a aprendizagem. Dessa forma, possibilitamos a reflexão crítica, servindo de referência para comparações e análises e para estimular a autonomia desses alunos. Agregase a estes materiais a figura do professor mediador, responsável por questionar e facilitar o processo de aprendizagem. Nesse sentido, cremos que nossa pesquisa contribuiu para a construção de sujeitos autônomos por meio das reflexões propostas no material didático.

Dentro desse contexto, é importante conhecer o perfil do aluno, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida. A partir disso, compreende-se que, muitas vezes, este educando se afastou da escola por diversos fatores: sociais, econômicos, políticos e/ou culturais, conforme observamos em nossa prática. Necessita-se compreender também que, às vezes, várias razões, alheias à escola, levam à infrequência e à evasão, fazendo as turmas de EJA terem sempre um número “flutuante” de alunos. Este esclarecimento é importante a fim de que se entenda como se configurou o grupo de sujeitos participantes desta pesquisa, na fase de intervenção. Iniciamos a aplicação com sete alunos, no final do terceiro período da EJA (correspondente ao 8º ano do Ensino Fundamental Regular), no primeiro semestre de 2017. Com a mudança de período (quarto período), o número de matrículas aumentou totalizando quinze alunos frequentes no segundo semestre

de 2017. No decorrer do período, este número caiu para treze, finalizando a aplicação com um total de onze alunos. Além disso, destacamos que a infrequência foi um problema que teve que ser contornado com atendimento individual e repetição de estratégias, em alguns casos. Este absenteísmo era causado por cansaço devido ao trabalho, problemas familiares, festa na cidade, véspera de feriado ou doença.

Apesar dessas características, a turma desenvolvia todas as atividades que eram propostas, fazendo as reflexões juntamente com o professor a respeito da materialidade linguística dos gêneros textuais. Essa constatação mostra que o senso comum erra ao classificar esses alunos como desinteressados e de difícil aprendizagem. Muitas vezes, este discurso é repetido pela escola. Arroyo (2001) alerta para o discurso escolar que trata os alunos da EJA como repetentes, defasados, evadidos, excluindo a dimensão da condição humana do processo educativo. Precisamos conhecer quem são e dar conta de suas necessidades e desejos (ANDRADE, 2004).

A fim de entender como nosso aluno se relaciona com a leitura e a escrita, fizemos um questionário, respondido em sala de aula por nove alunos, que gerou alguns dados relevantes para traçar o perfil da turma, de uma maneira geral, aqui relatado.

Os alunos participantes da pesquisa apresentam hábitos diversificados de leitura, com bastante referências à leitura de mensagens em redes sociais. Contudo, há relatos de leituras esporádicas da Bíblia, de livros, de revistas, de notícias *online* e de jornais. A referência à leitura de livro é explicada pela aluna que a citou, como uma leitura de autoajuda para parar de fumar. Também identificamos que tais alunos não têm o hábito de ler gêneros da esfera jornalística. No entanto, quem lê jornal, opta por um dos seguintes gêneros: notícia, entrevista, reportagem, manchete ou charge. Dos alunos que leem jornal, três afirmam que leem apenas uma vez por mês. Em relatos, alguns disseram que leem em jornais *online* e outros leem o jornal distribuído mensalmente pela Prefeitura Municipal. Apenas um declarou ler uma vez por semana e cinco afirmaram que nunca leem jornal. Quanto ao formato *online*, seis alunos declararam nunca acessar a internet para ler gêneros jornalísticos, dois declararam que fazem isso uma vez por semana e um uma vez por mês. Percebe-se

uma inconsistência na resposta dada à leitura de jornal quando se cruza com as leituras da esfera jornalísticas realizadas no formato digital.

Quando questionados sobre a quantidade de tempo dedicada para a leitura diária, cinco alunos afirmaram que dedicam menos de uma hora e quatro informaram que não têm o hábito de ler diariamente. Consideramos provável que os alunos tenham levado em consideração o tempo dedicado à leitura em sala de aula, ao informar sobre a leitura diária, uma vez que responderam não ter o hábito de ler em casa. Conversando sobre a pesquisa com os alunos, identificamos que muitos não consideram o hábito de ler em formato digital (mensagens de redes sociais, notícias, textos de autoajuda) como leitura.

Sobre os hábitos de escrita, a grande maioria informou que escreve ou produz textos apenas na escola. Houve uma ocorrência de diário, uma de anotações no trabalho (pedreiro e frentista de posto de gasolina), uma de anotações bíblicas (igreja) e duas de mensagens em redes sociais. Observa-se que a grande maioria dos alunos disse produzir textos apenas na escola, apesar de reconhecer que o fazem em situações diárias em suas vidas. Isso evidencia as representações envolvidas nas escritas declaradas, que tendem a ser as “oficiais”, ou seja, aquelas que têm respaldo no discurso escolar.

Quanto ao lugar onde se costuma escrever, a grande maioria citou o celular. Também houve referências a caderno, papel e computador. É interessante perceber como a escrita em formato digital ampliou a forma como o aluno se relaciona com a escrita, uma vez que a nossa cultura é predominantemente oral. Observamos, no entanto, que muitos preferem as mensagens gravadas, reservando a escrita apenas para *Facebook*.

Por fim, a escola foi lembrada como a grande responsável pelas situações de escrita pelos alunos, com apenas duas referências para redes sociais, duas para trabalho e uma para igreja. Daí a importância do professor de língua materna oferecer momentos significativos de escrita para os alunos.

A turma investigada é heterogênea com hábitos bastante diversos de leitura e de escrita. Contudo, são alunos que desejam se manter informados. Além disso, fica claro o fato de a escola ser a grande responsável pelo oferecimento de situações de escrita na vida desses jovens e adultos. Por este motivo, a intervenção tornou-se tão significativa, proporcionando situações de leitura e de escrita em gêneros que não

são comuns à vida social dos participantes. Nesse sentido, a intervenção não só desenvolveu estes aspectos como foi além ao favorecer a reflexão e a oportunidade do aluno se posicionar diante dos textos, ampliando sua visão de mundo. Nesse sentido é que os Parâmetros Curriculares da EJA defendem que

Os usos da língua no falar e escutar, no ler e escrever, bem como as reflexões na prática de análise linguística, devem fundir-se com a ideia de autoconhecimento, de conhecimento do outro e de ampliação de visão de mundo. (BRASIL, 2002, p. 23)

A professora-pesquisadora é bastante experiente. Em vinte e nove anos de profissão, trabalhou com a Educação Infantil, com alfabetização de alunos e outras séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e formação de professores (tutoria pela UFOP). Há vinte anos trabalha com o conteúdo de Língua Portuguesa. Tem formação em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas literaturas; além disso, especializou-se em Tutoria em Educação a Distância e Gestão da Educação Municipal. Já foi diretora de escola estadual por três anos e secretária municipal de educação do município de Itamarati de Minas também por três anos. A experiência em gestão ofereceu à professora a oportunidade de ter uma visão ampla da educação pública no município e no estado de Minas Gerais, auxiliando na melhoria de sua prática pedagógica. Apesar desta experiência em gestão, a docente tem preferência pela prática em sala de aula.

Entendemos que a metodologia da pesquisa-ação contribuiu sobremaneira para a melhoria da prática pedagógica do pesquisador. Além disso, auxiliou os participantes na percepção do funcionamento do sistema de pontuação bem como na melhoria dos usos dos sinais em função de uma construção de sentidos para seus textos.

A pesquisa também apontou para novos caminhos no ensino da pontuação sob o viés da análise linguística, visto que foi produzido um material didático para este fim.

2.4 O *locus* da pesquisa

A Escola Municipal Pedro Furtado, onde foi desenvolvida esta pesquisa, está localizada no município de Itamarati de Minas, Minas Gerais e foi fundada em 1907.

Nestes cento e dez anos de história, a escola passou por todo tipo de política educacional sendo que em uma delas foi municipalizada.

O atendimento às pessoas que não tiveram acesso à educação em idade própria começou a se efetivar na escola por meio do antigo Mobral quando o estado de Minas Gerais era o mantenedor da instituição. Posteriormente, a escola teve turmas de suplência. Já na década de noventa, a escola implantou algumas turmas que tinham o objetivo de preparar o aluno para prestar exames de supletivo. A EJA só foi implantada mais recentemente e é vista como possibilidade de emancipação social de jovens e adultos. Contudo, esta modalidade ainda não conseguiu assumir o seu verdadeiro lugar na escola.

As turmas de EJA funcionam no período noturno e recebem alimentação escolar em dois momentos: quando os alunos chegam à escola é servido um lanche com café, biscoitos, pão e leite; e, no intervalo das aulas, um jantar.

A escola tem uma biblioteca e uma sala de informática. No entanto, ambas estavam desativadas, no ano de nossa investigação. Tivemos à disposição acesso à TV e projetor (*datashow*), notebook e internet e, por este motivo, nossas atividades interventivas se beneficiaram com isso.

Apesar de algumas dificuldades, recebemos apoio da diretora, que nos permitiu desenvolver o projeto, e do secretário municipal de educação, que possibilitou toda a sua execução disponibilizando recursos para a execução de algumas ações como: impressão de material didático, do livreto de piadas e do jornal da turma. O jornal teve uma tiragem de mil exemplares coloridos em papel *couchê*. A excelência do material e do produto final foi um benefício a mais para os alunos que se viram nessa produção.

Um dos grandes problemas da escola é a falta de integração entre os professores. Não há ações que mobilizem o corpo docente em função de um único objetivo. Paralelo a isso, os professores que atuam na EJA também não se mobilizam em ações integradas. A razão pode estar na falta de reuniões mensais para tratar de assuntos específicos desta modalidade e, ao mesmo tempo, planejar intervenções que envolvam todos os professores.

A escola tem uma coordenadora para a EJA que oferece assistência a alunos e professores e uma supervisora que atende ao turno uma vez por semana. Contudo, não há orientações a professores quanto ao programa da EJA ou reuniões

para se estabelecer prioridades, identificar problemas, encontrar soluções e planejar ações conjuntas entre os professores e gestão escolar.

Apesar disto, as reivindicações dos professores relacionadas à material ou necessidades extras para os alunos são atendidas, dentro das possibilidades de disposição de verbas.

A EJA funciona especificamente no turno noturno com apenas duas turmas, em salas amplas. Apesar dos problemas relacionados acima, o acolhimento aos alunos é excelente tanto por parte dos professores quanto da coordenação da escola. Junto a isso, o relacionamento entre docentes e alunos também é muito bom. Por este motivo, os alunos encontram incentivo para se manterem na escola.

3 ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

No âmbito da fase de pesquisa preliminar, com o objetivo de reunir mais informações acerca da razão de os alunos de EJA apresentarem dificuldades no uso da pontuação, realizamos uma análise em dois livros didáticos voltados para esse segmento: “Alcance EJA” e “EJA Moderna”.

A coleção “Alcance EJA”, da Editora Positivo, é composta de sete volumes correspondentes às sete áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanho) e Arte. Cada volume apresenta uma proposta didático-pedagógica multisseriada e de natureza disciplinar. Desta forma, o livro foi concebido para ser usado nos quatro períodos estudados. O volume destinado à Língua Portuguesa está estruturado em dezesseis unidades com dois ou três capítulos cada, que se organizam em torno de um tema gerador e o estudo de gêneros textuais diversos. No estudo, aqui apresentado, foi realizada uma análise integral do volume destinado ao estudo da Língua Portuguesa.

Diferentemente, a coleção “EJA Moderna” é composta de quatro volumes. Cada volume é dedicado a um dos anos finais (6º, 7º, 8º e 9º ano) do Ensino Fundamental, abrangendo os seguintes conteúdos: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Cada volume se estrutura em torno de dois eixos temáticos que orientam o trabalho de

todos os conteúdos. Para este estudo, analisamos os capítulos referentes ao estudo de Língua Portuguesa, nos quatro volumes da coleção.

No livro “Alcance EJA”, utilizado pelos professores de Língua Portuguesa da escola onde foi aplicada a intervenção, podemos reconhecer um discurso da autora Ana Laura Volp condizente com a perspectiva da análise linguística. Volp (2013) condena as práticas pedagógicas que privilegiam o aluno passivo, receptor de conteúdos e destaca a figura do professor como mediador do processo de aprendizagem. Defende ainda que as atividades de análise linguística devem se organizar tendo o texto como suporte, reconhecendo que a prática de AL “permite a reflexão sobre os fatos da língua e sobre o poder que a língua tem de refletir sobre si mesma nas situações comunicativas” (VOLP, 2013, p. 17).

Apesar do discurso, na prática observamos que as atividades que exploram os conhecimentos linguísticos são marcadas por um ensino tradicional. Mais especificamente, na única proposta de atividade sobre pontuação encontrada no livro, observa-se uma certa fragilidade, pois ela está baseada na abordagem prescritivo-normativa para a língua, conceituando e elencando o uso da pontuação e, posteriormente, apresentando um exercício que não colabora para a reflexão e a sistematização do conhecimento pelo aluno.

Neste único exercício, verificamos uma postura normativa. A autora elabora uma atividade que pretende verificar se os alunos dominam a nomenclatura dos sinais de pontuação ao solicitar, por exemplo, o nome do sinal de pontuação usado para expressar “sentimento” de alegria, tristeza, espanto, dor (VOLP, 2013).

O próprio PNLD reconhece a limitação da coleção no que se refere à AL quando sugere

No trabalho com a linguagem, cabe ao professor desenvolver uma abordagem que inclua a análise das relações entre produções orais e escritas, além de orientar como a entonação, os gestos e as expressões faciais, entre outras estratégias utilizadas na oralidade, constroem a intencionalidade e os sentidos dos textos. Também é importante chamar a atenção do estudante para as funções dos sinais de pontuação. (BRASIL, 2014, p. 195)

Observa-se que não há o estabelecimento de relações entre a análise linguística e o texto estudado na unidade, da forma como é defendido no discurso da autora, conforme as atividades reproduzidas em anexo (Anexo I, Anexo II e Anexo III).

Quanto ao livro *EJA Moderna*, pode-se observar que ele é um pouco mais coerente com o que é defendido pelos autores no *Manual do Professor*, especificamente no que se refere à análise linguística. Os autores afirmam que o objetivo da coleção é trabalhar “as convenções da língua com base nos gêneros estudados” (AOKI, 2013, p. 310). De acordo com os autores, não interessa trabalhar com memorização de regras, mas, antes, propiciar a reflexão e a observação das regularidades a fim de reconstruí-las, usando o texto como ponto de partida.

Nesse aspecto, notamos que há uma preocupação em trabalhar a AL partindo do texto da unidade. Assim, na seção *Refletindo sobre a língua*, os autores oportunizam uma reflexão sobre o aspecto linguístico trabalhado, oferecendo, logo em seguida, exercícios para praticar e sistematizar o conhecimento.

Não há, em todos os livros da coleção, uma seção destinada ao estudo da pontuação. Apenas no livro do 8º ano os autores oportunizam uma pequena reflexão sobre discurso direto e indireto, aproveitando para refletir sobre a pontuação aí utilizada.

Verificamos, com a análise realizada, que o conjunto de atividades engendradas pelos autores dos livros didáticos da EJA nem sempre condizem com os objetivos propostos de levar o aluno a refletir sobre a língua e seus usos, principalmente no que se refere à abordagem do conteúdo pontuação. Em um livro observa-se a repetição de um ensino tradicional e em outro, apesar dos avanços em utilizar o texto como suporte para o ensino de conhecimentos linguísticos, ainda encontramos problemas. Assim, dentre os problemas encontrados nos dois livros, podemos citar: abordagem tradicional nos exercícios elencados (livro *Alcance EJA*) que não utilizam o texto como suporte do trabalho; divergências encontradas entre as atividades e a concepção teórica adotada no *Manual do Professor no livro “Alcance EJA”*; faltam atividades envolvendo o uso dos sinais de pontuação ou, quando trabalhada, esta materialidade linguística é pouco explorada no material didático em comparação a outros conteúdos, nas duas coleções.

Percebemos que, na elaboração de materiais didáticos da EJA, o professor precisa estar atento às especificidades dessa modalidade de ensino, levando em conta a diversidade do público e as suas características. Além disso, é bom que se trabalhe com eixos temáticos que deverão permear todo o trabalho com os gêneros textuais, possibilitando a formação cidadã do educando. É importante também que

as atividades mobilizem a interação entre os alunos e entre autor/texto/leitor, no sentido de que o aluno possa construir os sentidos do texto.

Dessa forma, o material didático poderá ser um instrumento que se adapta à realidade do aluno, tornando o processo de aprendizagem produtivo e significativo.

Além dos problemas observados nos livros didáticos, constatamos também que, ao longo de seus anos de estudo, os alunos da EJA não foram expostos a práticas reflexivas no ensino de pontuação. Muitas vezes, as práticas de ensino se baseiam em exercícios de memorização de definições, de pontuação de frases isoladas ou classificação de tipos de frase de acordo com a pontuação utilizada. Essa prática teve consequência direta no resultado da produção de texto dos alunos, visto que, muitas vezes, eles apresentam dificuldade em construir sentidos para o seu texto. Em outros momentos, relatam que, ao escrever, ficam “perdidos” por não entenderem onde e quando utilizar os sinais de pontuação. É por conta desse realidade que a necessidade de se trabalhar com a pontuação sob o aspecto da análise linguística se justificou.

4 DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esta seção tem o objetivo de descrever a intervenção pedagógica aplicada a uma turma de 4º período da Educação de Jovens e Adultos, dos anos finais do Ensino Fundamental. A proposta de intervenção nasceu no âmbito do Profletras, que busca preparar professores para as novas exigências do mundo contemporâneo, a fim de capacitá-los para serem pesquisadores e autores de novas práticas, levando em consideração as teorias do ensino de língua portuguesa e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

O projeto se delineou a partir de observações prévias, realizadas em sala de aula, da produção textual dos alunos. Por meio de uma análise destas produções, identificamos o nosso objeto de estudo: a pontuação. Levamos em consideração, ainda, análises de livros didáticos da EJA que não apresentavam o conteúdo gramatical ou o tratavam de maneira descontextualizada, pautada em memorização de regras e análise de frases.

Em vista destas realidades, elaboramos uma proposta de intervenção pautada em gêneros textuais, cujo objetivo era: levar o aluno a **refletir sobre os processos que o induzem a escolher determinados sinais de pontuação**, nos gêneros do cotidiano, percebendo que, em muitos casos, há mais de uma possibilidade de pontuar a depender da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê.

A fim de que o estudo aponte para novos caminhos no ensino da pontuação, elaboramos material didático cujas atividades epilinguísticas e metalinguísticas contribuíssem para a aprendizagem. Nesse sentido, optamos por trabalhar a pontuação em sua dimensão sintática, semântica e pragmática, tendo como orientação principal os postulados de Dahlet (2006). Entendemos, nesta intervenção, que as dimensões sintática e semântica se relacionam ao estabelecimento de sentidos no texto por conta da segmentação e organização do texto escrito, enquanto a dimensão pragmática diz respeito à importância dos sinais de pontuação para o “funcionamento do texto em situações de interação” (MENDONÇA, 2003, p. 116).

Nessa perspectiva, a intervenção propôs que as reflexões acerca do objeto de estudo fossem ensejadas em gêneros da esfera jornalística: a notícia, o artigo de

opinião e as tirinhas. Além disso, a realização de um trabalho inicial com o gênero piada tinha o objetivo de, por se tratar de um gênero oralizável, auxiliar na conscientização dos alunos sobre a importância do uso da pontuação para a constituição dos sentidos do texto.

Vale destacar que a escolha dos gêneros foi realizada junto com os alunos em atividade de estudo do suporte jornal. Neste momento, os alunos definiram dois gêneros de seu interesse: notícia e artigo de opinião. O gênero tirinha foi escolhido pela professora que quis proporcionar ao aluno a possibilidade de perceber como a pontuação poderia construir sentidos diversos para o texto multimodal.

A proposta nasceu do entendimento de que o trabalho de análise e reflexão sobre os usos da pontuação devem ser realizados em diferentes gêneros, uma vez que “os sinais de pontuação não são unidades linguísticas abstratas, autônomas e independentes dos gêneros nos quais são usados” (SILVA, A. 2012, p. 148). É fato que os gêneros escritos apresentam características específicas de pontuação que podem e devem ser usadas como reflexão pela escola, apesar de alguns usos não estarem ligados precisamente a um gênero específico.

A abordagem reflexiva foi o caminho natural de escolha para quem pretendia trabalhar sob o viés da AL. Nesse contexto, se insere a figura do professor mediador, aquele que facilita a transformação da informação em conhecimento, gerando novas aprendizagens.

Por isto, o professor não é aquele que apenas ensina, mas aquele que questiona, considerando as experiências dos alunos. Cabe a ele criar oportunidades para se construir o conhecimento a partir das reflexões engendradas pelas atividades planejadas. Em vista disso, é necessário que o professor tenha intencionalidade e disponibilidade de instigar o aluno e provocar reflexões a fim de que ele faça conexões na construção autônoma e crítica do conhecimento.

Exercer o papel de professor mediador representou um desafio, na medida em que exigia estar preparado para não dar resposta prontas, mas fazer o aluno refletir sobre os usos da pontuação, além de, muitas vezes, fazer outros questionamentos na tentativa de construir o conhecimento junto com os alunos. Para assumir esse papel, foi essencial a reorganização da sala de aula em grupos ou círculos de estudo. Desta forma, criamos um ambiente colaborativo que ajudou na execução das atividades e na conseqüente construção de conhecimentos.

A produção de um livreto de piadas e de um jornal da turma foi a grande novidade desta intervenção e representou uma motivação a mais para os alunos, que se empenharam em produzir textos capazes de serem publicados em jornal. Ainda destacamos a oportunidade de trabalhar a língua portuguesa como instrumento de empoderamento de jovens e adultos, no sentido de produzir textos para circular socialmente. E mais, por meio das notícias e do artigo de opinião, os alunos puderam se posicionar frente a problemas da comunidade onde habitam, buscando soluções.

Outro grande ganho do projeto foi a elaboração de um material didático inédito, que trabalha a pontuação na perspectiva da AL, tendo o gênero como foco deste estudo. Apesar de ter sido desenvolvido para uma turma específica, tal material poderá ser reproduzido e aplicado em outras turmas dos anos finais do ensino fundamental.

O projeto interventivo foi aplicado no período de quatro meses do segundo semestre, em turma única do quarto período da EJA, perfazendo um total de três etapas que serão descritas nas subseções que se seguem.

4.1 Etapas da Intervenção Pedagógica

A elaboração das etapas desta intervenção pedagógica levou em consideração o objetivo de propor uma alternativa ao ensino de gramática pautado em regras, aliando a prática de análise linguística (mais especificamente da pontuação) ao estudo dos gêneros textuais, aproximando esse estudo da realidade de usos da língua por parte dos alunos.

Nesse sentido, elaboramos uma intervenção que conta com as seguintes etapas: Etapa 1 – Ponto de Partida (Motivação); Etapa 2 – O Percurso (Usos, Reflexão e Sistematização); Etapa 3 – Ponto de Chegada (Produção do Suporte). Além destas três etapas, a avaliação constituiu uma prática usada para acompanhar as atividades realizadas em sala de aula, no sentido de melhorar as atividades propostas e oferecer mais reflexões acerca das dificuldades apresentadas. Desta forma, analisamos em que medida o conhecimento estava sendo construído e identificamos os problemas e dificuldades para intervir estrategicamente.

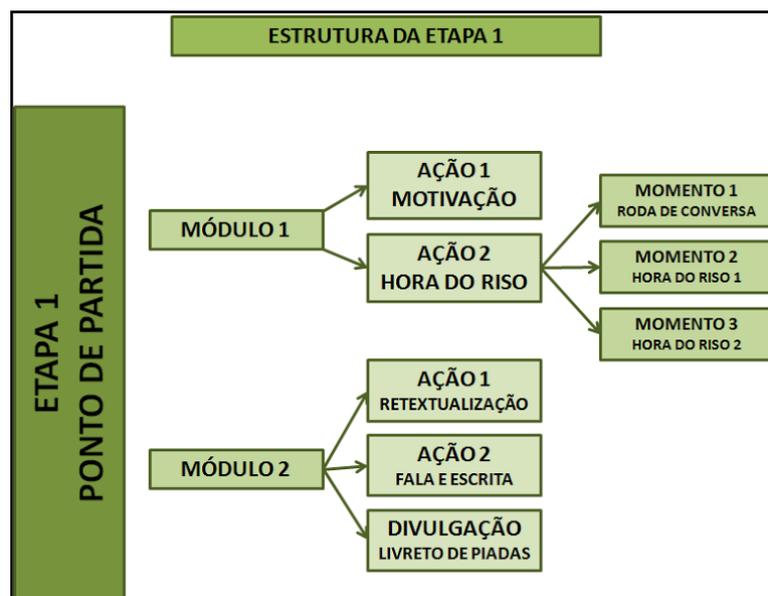
Cada etapa, apesar de independente, se interrelaciona de forma que as reflexões acerca do uso da pontuação em determinado gênero auxiliam na consolidação do entendimento das funções dos sinais em outro gênero.

4.1.1 Etapa 1 – Ponto de Partida (Motivação)

Entendemos que o jovem e o adulto da EJA chegam à sala de aula já com um conhecimento obtido de suas práticas sociais e de sua passagem curta pela escola. Os saberes, por eles construídos, não podem, dessa forma, ser menosprezados, pois esses alunos estão repletos de teorias sobre tudo que os cerca e são capazes de formular hipóteses e explicações sobre os conteúdos trabalhados na escola. Isso ocorre, especialmente, no que se refere à pontuação, uma vez que os alunos possuem os conhecimentos básicos do sistema, mesmo que ainda não incorporem, totalmente, os sinais em suas produções de textos.

Assim, nesta etapa, fizemos um diagnóstico a fim de descobrir quais conhecimentos os alunos detinham sobre a pontuação, adquiridos por meio de suas experiências e de sua percepção. Essa atividade pressupunha que o aluno fosse capaz de elaborar seus conhecimentos por meio de sua ação e interação com os outros aprendizes, num processo de reflexão. Pretendíamos, além disso, despertar o interesse dos alunos para o estudo da pontuação.

Assim sendo, elaboramos a primeira etapa com a estrutura apresentada no Quadro 1.



QUADRO 1 – Estrutura da Etapa 1

A etapa *Ponto de Partida* teve uma importância significativa dentro de nossa intervenção porque, além de ter um papel motivador e contribuir na obtenção de dados para um diagnóstico da turma estudada, auxiliou no desenvolvimento de atitudes de interação, colaboração e troca de experiências entre os alunos, preparando-os para as outras etapas.

O viés da análise linguística e a opção por um estudo indutivo possibilitaram o estabelecimento de procedimentos de estudo colaborativos em todos os momentos desta etapa e das etapas seguintes, mesmo quando o aluno precisava elaborar algo individualmente.

A fim de fazer diagnóstico dos alunos, pensamos na produção de um gênero que possibilitasse uma motivação para o trabalho e, ao mesmo tempo, fosse de fácil retextualização. Nesse sentido, a piada se apresentou como um gênero de ricas possibilidades tanto no trabalho com a oralidade quanto na perspectiva de verificar como os alunos estabelecem sentidos em seus textos por meio dos sinais de pontuação.

Partindo de contação, os alunos produziram retextualizações cujo objetivo era a publicação em um livro de piadas de circulação na escola e a realização de um diagnóstico pelo professor.

Conforme se observa no Quadro 1, esta etapa contou com dois módulos que serão descritos a partir de agora:

► *Módulo 1 – Motivação e Hora do Riso*

Estruturamos este módulo da seguinte forma: Ação 1 – Motivação e Ação 2 - Hora do Riso.

Na *Ação 1 – Motivação (Explicação da Tarefa)*, conversamos com os alunos sobre a intervenção e suas etapas, despertando o interesse pelo projeto. Destacamos ainda a metodologia diferenciada, enfatizando o trabalho com os gêneros da esfera jornalística que culminaria em um jornal impresso montado pelos próprios alunos.

Na *Ação 2 – Hora do Riso (Contação de Piadas)*, a motivação se efetivou por meio do momento de contação de piadas. Esta ação teve três momentos:

- *Momento 1 – Roda de conversa*: foi um momento de explorar o conhecimento dos alunos sobre o gênero piada, conversar sobre as suas características e explicar a dinâmica da *Hora do Riso*.
- *Momento 2 – Hora do Riso 1 (contação de piadas em duplas)*: contação de piadas em duplas, com gravação de áudio para efeito de retextualização posterior.
- *Momento 3 – Hora do Riso 2 (Contação de piadas para a turma)*: momento de divertimento da turma e de percepção de problemas com relação à gravação. Neste momento, os alunos puderam mostrar o seu áudio para os colegas, que se divertiram com as piadas. Também foi importante para identificação de alguns problemas como: áudio mal gravado, dupla de alunos com apenas uma gravação ou dificuldade de se fazer entender por meio da contação.

► *Módulo 2 – Produzindo... (Retextualização de piadas)*

Após a contação e gravação das piadas, cada aluno compartilhou o áudio gravado e pode elaborar sua retextualização de sua piada contada anteriormente. É importante ressaltar que a proposta de atividade de retextualização da modalidade oral para a modalidade escrita do gênero piada se justifica por dois motivos, quais sejam:

- i. o entendimento de que as práticas orais e escritas são duas modalidades que se complementam, possuindo elementos próprios e formas peculiares de enunciar a língua (MARCUSCHI, 2010);
- ii. a percepção do uso da pontuação no texto escrito que, muitas vezes, é identificada como pausas na oralidade, exige a diferenciação entre a língua falada e a língua escrita.

Nessa atividade, cada um usou o seu áudio, ouvindo a piada quantas vezes fossem necessárias, a fim de elaborar o texto. Cada aluno fez a retextualização de sua própria piada contada por ele próprio. Como se tratavam de textos curtos, esta tarefa não demandou muito tempo e se mostrou de fácil execução.

Por se tratar de piadas com sequências narrativas, com característica dialógica, imaginávamos que os textos poderiam apresentar os seguintes sinais de pontuação: ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula, dois pontos, travessão e reticências. Ao realizar o diagnóstico, percebemos adequações de uso dos sinais ao gênero trabalhado; inadequações principalmente no que tange às marcas de interação entre os personagens e ausências significativas de sinais que prejudicam a construção de sentidos pretendida e até mesmo o efeito de humor de algumas piadas. As análises referentes a essas retextualizações serão apresentadas na seção “Análise dos sinais de pontuação empregados na retextualização”.

É válido lembrar, nesse momento, que não entendemos a escrita como superior à modalidade oral. Ao se passar de um texto oral para o escrito é natural que haja interferências devidas às diferentes estratégias de organização textual de tais modalidades. No entanto, é importante o aluno perceber que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Com o objetivo principal de realizar um diagnóstico da turma, este módulo teve as seguintes ações: Ação 1 – Retextualização da Piada; Ação 2 – Comparando Fala e Escrita; Divulgação do livreto de piadas. Além disso, temos a ação *Diagnosticando...*, realizada apenas pelo professor.

- *Ação 1 – Retextualização da Piada:* nesta etapa, o aluno retextualizou a sua piada, gravada em áudio.

- *Ação 2 – Comparando Fala e Escrita:* em duplas, os alunos leem a retextualização e escutam o áudio, comparando fala e escrita.
- *Divulgação do livreto de piadas:* as piadas produzidas na retextualização fizeram parte de um livreto que foi distribuído na escola, juntamente com outras piadas levadas para a sala pelos alunos. Esta etapa foi realizada, juntamente com os alunos, em uma aula, ao realizar a seleção das piadas. Posteriormente, a professora ficou responsável pela montagem do livreto que foi distribuído junto com o jornal, no final do projeto.
- *Diagnosticando:* nesta etapa, as retextualizações foram analisadas levando em consideração: a frequência, o uso adequado, o uso inadequado e a ausência dos sinais de pontuação no texto produzido. O estabelecimento de um parâmetro, por meio de uma tabela de avaliação dos textos dos alunos, se justifica porque, por meio dela, o professor identificou os avanços e as dificuldades dos alunos. Os resultados auxiliaram nas tomadas de decisões, nas escolhas dos textos e na elaboração de atividades de pontuação. Assim, foram determinadas intervenções necessárias com base no levantamento dos erros do grupo, no que se refere à pontuação, levando-se em conta a frequência dos erros da turma ou dos alunos, em particular.

4.1.2 Etapa 2 – O Percurso (Usos, Reflexão e Sistematização)

As atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas que compõem esta etapa se desenvolveram em três eixos fundamentais: leitura, produção escrita e análise linguística. O planejamento das atividades que envolve estes eixos, sob o viés da análise linguística, buscou propiciar situações de interação em práticas de uso real da língua por meio dos três gêneros estudados: notícia, tirinhas e artigo de opinião.

Cabe destacar também o papel da sistematização da teoria gramatical. Mendonça (2006) afirma que o trabalho com a nomenclatura e a categorização legitimam a reflexão sobre a materialidade do texto, incluindo-se, neste ponto, a reflexão sobre a pontuação. Por esse motivo, esta etapa apresentou atividades reflexivas e de sistematização, uma vez que os recursos gramaticais contribuem

para o estabelecimento de sentidos do texto. Assim, a reflexão metalinguística assumiu um valor importante: “o de contribuir para a percepção do modo como os elementos linguísticos são selecionados e combinados nos processos de textualização (seja na leitura, seja na produção)” (MENDONÇA, 2003, p. 115).

Já ficou claro que entendemos o texto como um caminho natural para se trabalhar a pontuação, uma vez que ele se configura como o lugar da interação entre os interlocutores, em um dado contexto. Foi lá que a pontuação ganhou sentido, em nossa intervenção. Nesse aspecto, o estudo dos sinais de pontuação pautado nos gêneros textuais teve relevância, uma vez que o objetivo principal do ensino de língua materna é o desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias ao aluno para a sua ação cidadã na sociedade

Assim, levando-se em conta que é “através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2011, p. 63), esta intervenção trabalhou a pontuação de forma reflexiva, utilizando os princípios da sequência didática elaborados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011 [2004]).

A estrutura modular da sequência didática contribuiu para uma reflexão sistemática sobre os sinais de pontuação, uma vez que, por meio do estudo dos gêneros, os alunos perceberam algumas implicações semântico-pragmáticas do uso da pontuação. Além disso, a reflexão metalinguística sobre os usos da pontuação contribuiu grandemente para a inserção desse aluno nas práticas sociais da sociedade letrada (MENDONÇA, 2003).

A sequência didática prevê um estudo em módulos, trabalhando as capacidades necessárias ao domínio de um determinado gênero, partindo do complexo para o simples, até chegar ao complexo, que se trata da produção final (DOLZ, NOVERRAZ, & SCHNEUWLY, 2011 [2004]). Como trabalhamos com três gêneros, cada um deles recebeu uma abordagem diferenciada, considerando as suas características linguísticas e discursivas distintas. Desta forma, elaboramos uma sequência para o estudo com cada gênero, finalizando com a produção do suporte jornal impresso.

Pensando nas características e nas capacidades linguísticas dos alunos do 4º período da EJA, além do pouco ou nenhum contato com os gêneros trabalhados, usamos os princípios da sequência didática sugerida por Costa Hübes e Simioni

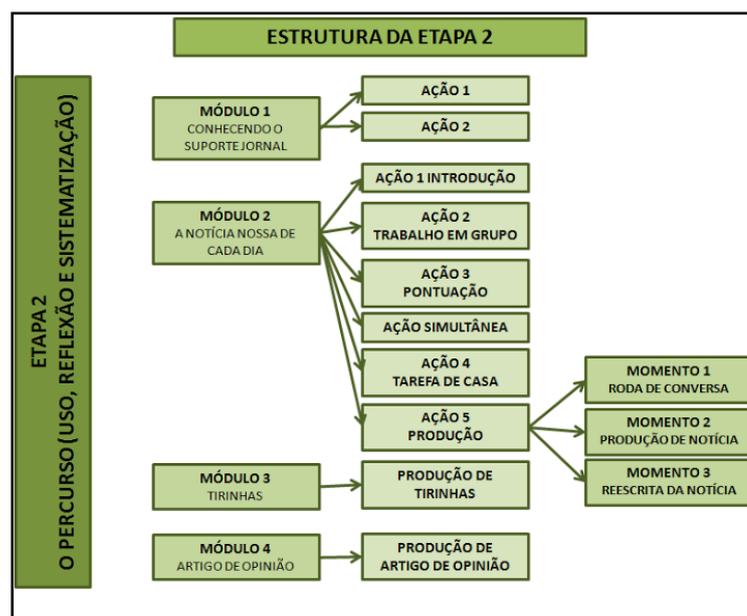
(2014). Nesta proposta, as autoras inserem dois módulos à sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011 [2004]), quais sejam: reconhecimento do gênero e circulação do gênero. Este acréscimo “tem como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de texto do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente” (COSTA-HÜBES & SIMIONI, 2014, p. 26).

De fato, tal configuração atendeu muito bem ao nosso propósito, uma vez que as atividades elaboradas auxiliaram o reconhecimento do gênero, da sua funcionalidade e da sua materialidade linguística. Acreditamos, ainda, que este estudo preparou os alunos para a produção de texto.

Ressaltamos que o módulo circulação do gênero foi deslocado para o final das sequências trabalhadas porque esta intervenção trabalhou com o suporte jornal. Desta forma, a circulação dos gêneros aconteceu por meio do veículo jornal. Em relação à reescrita dos textos, considerando a especificidade da turma, optamos por uma atividade coletiva. Essa opção garantiu a aprendizagem colaborativa e a mediação do professor de forma mais dinâmica, ampliando a possibilidade de aprendizagem tanto em relação à organização textual do gênero quanto ao uso dos sinais de pontuação adequados aos contextos.

Destacamos ainda que a escolha dos gêneros foi feita juntamente com os alunos, no módulo de pesquisa que tinha a finalidade de conhecer o suporte jornal e os gêneros que o compõem.

A configuração desta etapa teve a estrutura apresentada no Quadro 2.



QUADRO 2 – Estrutura da Etapa 2

► *Módulo 1 – Conhecendo o suporte:*

Foi o momento de conhecimento do suporte jornal e dos gêneros que o compõem, por meio de duas ações:

- *Ação 1 – Estudo em grupo:* nesta ação os alunos tiveram a oportunidade de conhecer o suporte, em grupo, guiando-se por um roteiro de estudos e pela mediação do professor.
- *Ação 2 - Pesquisa:* Esta é uma ação independente do estudo do gênero que tem a finalidade de conhecer os hábitos de leitura e de escrita dos alunos, fora do ambiente escolar. Os dados obtidos nesta entrevista foram apresentados na seção de conhecimento dos sujeitos da pesquisa.

► *Módulo 2 – A notícia nossa de cada dia:*

Trata-se do módulo de estudo do gênero notícia, dividido em seis ações, descritas abaixo:

- *Ação 1 – Introdução do trabalho com o gênero notícia (oralidade):* conversa sobre os hábitos de leitura de notícias dos alunos, jornais que circulam na região e hábitos de leitura de jornal.

- *Ação 2 – Trabalho em grupo com o gênero notícia:* reconhecimento do gênero facilitando a compreensão e a leitura dos textos utilizados nas atividades. Nesta ação foi possível conhecer a função social das notícias, o meio de produção e circulação, a sua construção composicional e o seu estilo, utilizando textos que circulam na sociedade.
- *Ação 3 – A pontuação na construção de sentidos da notícia:* nesta ação, trabalhamos com o gênero em seus aspectos composicionais e sua materialidade linguística, dando destaque para o uso da pontuação. Foi composta de dois materiais didáticos que trabalhavam a leitura e a análise linguística.
- *Ação simultânea – Sistematizando:* esta ação teve o objetivo de sistematizar o conhecimento das funções dos sinais de pontuação em um quadro específico que era preenchido pelos alunos juntamente com o professor. Esta ação perpassou todos os módulos e foi extremamente importante para troca de ideias e retomadas de conceitos, reforçando a aprendizagem.
- *Ação 4 – Tarefa de casa:* a tarefa consistia em preparação para a produção de texto. Tratava-se de conversa ou pesquisa sobre assuntos que poderiam auxiliar a elaboração do texto pelo aluno.
- *Ação 5 – Produzindo notícia:* esta ação contou com três momentos. No primeiro momento, fizemos uma roda de conversa na qual conversamos sobre as notícias da cidade e da região. No segundo momento, os alunos produziram notícias seguindo as orientações do professor e, finalmente, no terceiro momento, fizemos a reescrita coletiva das notícias observando os usos da pontuação na construção dos sentidos do texto.

► *Módulo 3 – Tirinhas:*

Este módulo contou com preparação para o estudo das tirinhas e material didático contendo atividades epilinguísticas e metalinguísticas de estudo do gênero (composição e materialidade linguística). Além disso, contou com um estudo oral do gênero. Nestes dois estudos, o foco no trabalho com a pontuação foi essencial devido às especificidades da pontuação no gênero. Os alunos tiveram a

oportunidade de comparar usos específicos da tirinha que não aparecem na notícia como, por exemplo, as *reticências* em início de sentença.

- *Produção de tirinhas*: momento de atividade individual com colaboração de colegas e professor. Os alunos usaram a piada retextualizada para elaborar um roteiro de tirinha, levando em consideração a relação imagem/texto e a pontuação como produtora de sentidos. Após elaboração do roteiro, professor e alunos montaram a tirinha no programa *ToonDoo*, atentando para as características da pontuação. Neste momento, os alunos sugeriram mudanças e ampliações, conforme se poderá observar na análise das tirinhas, em seção própria.

► *Módulo 4 – Artigo de Opinião*:

Assim como no módulo de estudo das notícias, este módulo contou com o reconhecimento do gênero artigo de opinião por meio do estudo de atividades presentes em material didático elaborado para esta finalidade.

- *Produção do Artigo de Opinião*: levando em consideração o fato de os alunos nunca terem produzido este gênero, resolvemos elaborar um texto coletivo. Esta iniciativa contribuiu para a adesão coletiva da turma e para a participação total, emitindo opinião e ajudando na elaboração de argumentos. Contribui para isto a escolha do tema, feita pelos alunos, e os estudos sobre o assunto, realizados coletivamente, que ensejaram várias discussões sobre a questão polêmica, também elaborada com a participação da turma. Na elaboração do texto, aproveitamos para conversar sobre a necessidade da pontuação nas sentenças. O professor fez uma correção mais detalhada a fim de publicar no jornal produzido.

A tarefa de produção de texto, tanto para professor quanto para aluno, mostrou-se como um trabalho que exigiu preparação e reflexão, uma vez que se trata de “uma atividade complexa, que vai do gesto gráfico à planificação, que envolve a textualização e revisão” (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010, p. 18). O resultado desta atividade foi analisado do ponto de vista do emprego da pontuação. No entanto, constitui um excelente material com características diversas que

poderiam ter gerado outros tantos trabalhos: desde o trabalho com a ortografia até a coesão e coerência textual.

Outro importante aspecto trabalhado nesta etapa foi a análise linguística a partir de texto modelares. Assim, notícia, tirinha e artigo de opinião foram analisados quanto à sua estrutura e organização, à temática e às marcas linguísticas utilizadas na textualização. Entre as marcas linguísticas, como dito anteriormente, nosso foco foi a pontuação, responsável por marcar a segmentação e a conexão entre as partes do texto. Destacamos, ainda, o estudo da pontuação na reescrita dos textos produzidos pelos alunos. Esta foi uma atividade importante dentro do processo na medida em que possibilitou a percepção de ausências ou inadequações de usos e reflexões a respeito da função dos sinais de pontuação nos textos produzidos.

A leitura, apesar de ter sido elencada em último lugar nesta descrição, foi a primeira a ser trabalhada nos módulos de estudo dos gêneros. Ela completa, de certo modo, a atividade de escrita, pois o leitor participa ativamente da produção de sentidos, recuperando ou buscando compreender o conteúdo trabalhado pelo autor. Para Antunes (2003),

nessa busca interpretativa, os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, que não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. (grifos da autora) (ANTUNES, 2003, p. 67)

A autora destaca a importância dos sinais de pontuação no estabelecimento de sentidos na leitura, entendendo-os como sinais responsáveis por instruir o leitor na busca de sentidos para o texto. Ela considera os sinais imprescindíveis e destaca o seu papel facilitador da leitura.

Temos que considerar, ainda, as aulas dedicadas à leitura e a outros conhecimentos linguísticos, antes da produção. Mesmo não sendo o foco desta intervenção, não podiam deixar de ser trabalhados, uma vez que os alunos se beneficiam ao se apropriarem de recursos e estratégias discursivas compreendidas nesta atividade. Por conseguinte, exploramos: os efeitos de ironia e de humor, a construção da argumentação, o uso da voz do outro no discurso, o poder dos verbos na construção da notícia, entre outros. Desta forma, trabalhando com *atividades linguísticas*, refletindo sobre o funcionamento da linguagem, podemos auxiliar o aluno nas *atividades epilinguísticas*, ou seja, nas reflexões sobre os usos da língua em seus textos.

Além desta compreensão, ancorados em Antunes (2003), os módulos compreendem a leitura em seu sentido amplo, destacando inclusive os aspectos em que ela contribui para a formação de cidadãos, capazes de reivindicar e criar argumentos convincentes.

4.1.3 Etapa 3 – Ponto de Chegada (Produção do suporte)

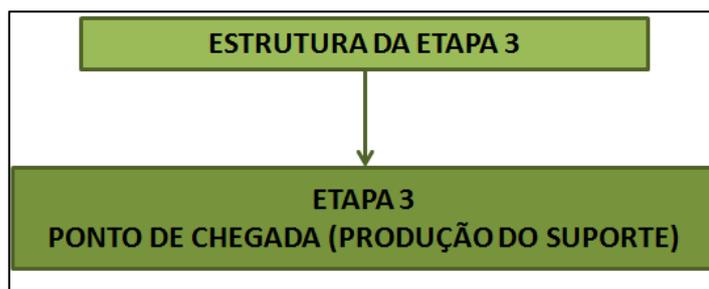
Esta etapa não pretendia ensinar regras de pontuação. Nosso objetivo de sistematizar o conhecimento do aluno envolveu o conhecimento de regras presentes na gramática normativa e a comparação com as hipóteses levantadas pelo aluno no momento do estudo dos gêneros e da sistematização realizada por eles sobre a função de cada sinal, nos variados textos estudados.

Nesse sentido as sequências didáticas permitiram que, ao chegar nesta etapa, os alunos tivessem condições de refletir sobre os efeitos de sentido ocasionados pela pontuação em seus variados usos.

Outro passo importante nesse momento foi a percepção de que o disposto na gramática não oferece explicação sobre determinados usos da pontuação nos gêneros estudados e catalogados pelos alunos.

Observamos, ainda, a dificuldade, por parte dos alunos, em estabelecer relações sintáticas a fim de compreender os usos dos sinais de pontuação. Percebemos que as relações semânticas e pragmáticas da pontuação são mais facilmente apreendidas, enquanto as sintáticas são responsáveis pela dificuldade de uso, principalmente no que se refere à vírgula. Esta percepção pode estar relacionada ao fato de os alunos estarem pouco habituados a estudar os elementos linguísticos de maneira contextualizada no estudo de gêneros, local onde ele poderia perceber e estabelecer as relações sintático-semânticas.

Esta etapa apresentou a estrutura mostrada no Quadro 3.



QUADRO 3 – Estrutura da Etapa 3

A necessidade de fazer circular os gêneros produzidos em sala de aula é destacada por Costa-Hübes e Simioni (2014) como forma de comprovar que o texto tem função social. Chegando ao interlocutor, se concretiza, segundo as autoras, a proposta sociointerativa do ensino de língua.

Nossa intervenção pedagógica, desenvolvida em três etapas tendo como base as propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011 [2004]) e Costa-Hübes e Simioni (2014), apresentou a seguinte configuração:

Etapa 1 – Diagnóstico

Etapa 2 – Módulos de estudo

Módulo de Reconhecimento { ⇒ Apresentação da situação de comunicação
⇒ Reconhecimento do suporte e dos gêneros
⇒ Seleção dos gêneros

Módulo de Atividade { ⇒ Reconhecimento do gênero por meio de leitura e análise linguística (Material didático)
⇒ Produção escrita
⇒ Reescrita coletiva do texto

Etapa 3 – Sistematização e Circulação do Gênero

Apesar de dispostas separadamente, as etapas e os módulos de estudo estão interligados e foram retomados durante todo o desenvolvimento da intervenção. Isso possibilitou a compreensão dos aspectos relativos a cada gênero trabalhado e ao uso da pontuação pertinente à especificidade do gênero.

Na mediação do professor, na sequência didática apresentada, ficou evidente a ação de “provocar inquietações para que se chegue (ou não), a uma conclusão frente à dada situação, buscando caminhos diferentes para encontrar as respostas e, a partir delas, provocar novos questionamentos num constante *devir*.” (COSTA-HÜBES & SIMIONI, 2014, p. 37). Tais inquietações, no entanto, causaram, em certo momento, incômodo na turma acostumada a metodologias tidas como tradicionais, cujo foco é a transmissão do conteúdo. No decorrer da intervenção e por meio da mediação do professor, os alunos foram se acostumando à metodologia reflexiva.

Apesar da dificuldade inicial, o método reflexivo se mostrou como a melhor forma de construir os conhecimentos, uma vez que o aluno se torna *sujeito da aprendizagem*. Isto significa dizer que “é ele que realiza, na interação com o objeto da aprendizagem, a atividade estruturadora da qual resulta o conhecimento” (KATO 1986 apud ANTUNES, 2003).

O nome da etapa tem sua justificativa pelo encerramento do estudo. Nela, realizamos tanto a sistematização, descrita acima, quanto a produção do suporte jornal. Esta produção envolveu desde a escolha do nome do jornal até as decisões sobre os textos que deveriam compor a edição, feita em conjunto por alunos e professor. Quanto à diagramação, por falta de tempo hábil para realizar um estudo com os alunos, contratamos um profissional para montar o jornal em um programa específico para, posteriormente, mandar para a impressão. Os recursos para a diagramação e para a impressão vieram de uma fonte destinada a aquisição de bens de consumo para os alunos da EJA, via Secretaria Municipal de Educação. A divulgação foi feita em redes sociais e a distribuição aconteceu na escola e na comunidade pelos alunos. O resultado pode ser visto no Caderno Pedagógico.

Destacamos a importância de um jornal escolar ter uma tiragem de mil exemplares e circular em uma cidade que tem apenas um jornal (institucional). Além disso, o município não tem banca de jornal, por isso, as pessoas não têm acesso diário a este suporte a não ser que façam uma assinatura anual, o que é inviável para os alunos da EJA, devido ao custo.

Uma grande vantagem da nossa intervenção foi o trabalho com o suporte e notícias originais. Apesar de as notícias terem sido reproduzidas no material, os alunos tiveram o contato físico com o jornal impresso e puderam ler a notícia em seu formato original. Neste momento, observamos que alguns dos alunos nunca tinham

folheado jornais de tamanhos e formas variadas e, por isso, não sabiam nem como manuseá-los. Trabalhar o gênero em sua função social original foi um dos ganhos desta intervenção.

É importante ressaltar, ainda, que este foi o primeiro jornal da escola. Além desse ineditismo, merece destaque por se tratar de um jornal que é fruto de um trabalho de jovens e adultos que, frequentemente, são marginalizados pela própria escola.

Dentre as várias possibilidades e os vários ganhos obtidos com esta atividade (linguística e cognitiva), destacamos um grande benefício advindo da elaboração de um jornal da EJA: a contribuição para a formação de um leitor e produtor de texto mais ativo, reflexivo e seletivo. Os alunos concluem esta intervenção alargando os seus horizontes, exergando melhor a sua comunidade e compreendendo em que medida a sua participação pode melhorar a vida em seu município.

4.1.4 Avaliação

Para Antunes (2003, p. 155), “no processo ensino-aprendizagem escolar, o ensino e a avaliação se interdependem”. Foi pensando nessa afirmativa que elaboramos uma intervenção cuja avaliação permeia todo o processo. Desta maneira, os resultados das avaliações realizadas refletem nas atuações e nas atividades subsequentes. Nesse agir constante de retroalimentação, as observações das reflexões dos alunos, de suas dificuldades e seus ganhos são usados pelo professor para a elaboração de novos materiais didáticos e para a elaboração de novas estratégias de ensino, numa interdependência constante. Por este motivo, a avaliação não se define como um processo isolado e estanque.

O aluno também faz parte desse processo avaliativo quando é convidado a repensar os usos dos sinais de pontuação para montagem do quadro de funções. Além disso, a abordagem indutiva permite que ele reflita sempre sobre o conteúdo e sobre a forma como ele assimila ou não o conhecimento novo, auxiliando o professor na elaboração de novas estratégias.

Nesse sentido, os erros ou as inadequações são considerados como parte do processo de elaboração do conhecimento do aluno. Além disso, o estudante auxilia

na construção de elaborações acertivas por meio das reflexões e discussões de atividades e ainda na reescrita coletiva de textos.

Dentro desta perspectiva, as discussões engendradas na reescrita possibilitaram benefícios no que se refere à escolha adequada das palavras, à estrutura e organização do texto, ao aspecto semântico, lexical e pragmático, à correção ortográfica e, principalmente, ao uso da pontuação.

É válido destacar que é natural que os alunos apresentem dúvidas, hesitações e que ainda cometam equívocos no uso da pontuação. Afinal, este é um conteúdo que exige um trabalho longo e constante.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As análises, apresentadas a seguir, foram realizadas tendo como aportes principais os estudos realizados por Dahlet (1999, 2002, 2006 e 2007) sobre a pontuação e uma pesquisa a respeito do aprendizado da pontuação em gêneros diferentes em uma turma de 4ª série e em turma do Módulo 3 da EJA implementada por Silva, A., (2003). Corroboram com esta análise outros teóricos que apresentamos no decorrer de nossa escrita.

Os resultados obtidos são analisados e apresentados em três momentos distintos. Inicialmente, será analisado como as sequências didáticas contribuíram para a percepção de que a pontuação apresenta funções sintáticas, semânticas e pragmáticas fundamentais para a construção dos sentidos do texto. Na segunda subseção, apresentaremos uma análise das reflexões mais importantes realizadas pelos alunos a respeito da pontuação, nas atividades metalinguísticas propostas em sala de aula e mediadas pelo professor. E, por último, analisaremos o uso da pontuação em cada gênero textual produzido pelos alunos: piada (retextualização), notícia, tirinha e artigo de opinião (escrita coletiva).

Destacamos a especificidade dos sujeitos desta pesquisa-ação. Por se tratar de educação de jovens e adultos, tivemos que lidar com um número de sujeitos que aqui denominamos de flutuante. Isto significa que em cada produção estavam presentes números diferentes de alunos, assim como nas atividades metalinguísticas realizadas em sala de aula. Desta forma, em cada conjunto de produções escritas, há um número diferente de textos analisados: seis piadas retextualizadas, dez notícias, dez tirinhas e um artigo de opinião produzido coletivamente.

Assim, as subseções que seguem obedecerão a uma metodologia que consiste em analisar as reflexões e os textos dos alunos à luz dos postulados de Dahlet (2006) e Silva, A., (2003), apresentando suas possíveis hipóteses acerca do uso da pontuação, relacionando este uso à especificidade de cada gênero textual escrito.

5.1 Análise da sequência didática trabalhada com os alunos

Um dos grandes ganhos desta pesquisa foi encontrar formas de trabalhar com AL em sala de aula sem direcionar para a prática de exercícios estruturais e transmissão de regras de como pontuar. Necessitávamos ensinar uma “reflexão consciente dos fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Desta forma, ancorados em uma concepção de língua como forma de interação, sujeita às interferências dos falantes, elegemos os princípios da sequência didática para trabalhar com os eixos da leitura, da produção escrita e da AL de maneira integrada, tendo como foco o estudo da pontuação.

Após explicitar, em linhas gerais, como o trabalho foi realizado, a partir deste ponto, vamos detalhar as análises realizadas sobre a sequência didática, levando em consideração o disposto sobre AL por Mendonça (2006).

A sequência didática, de forma adaptada, aplicada em sala de 4º Período da EJA proporcionou:

► Integração entre os eixos de ensino (AL, leitura e produção de textos).

Detectar os problemas por meio de diagnóstico realizado com retextualização foi essencial nesta pesquisa, pois nos permitiu decidir o objeto de AL a ser trabalhado com os alunos. Foi a partir desta produção inicial que identificamos a dificuldade dos alunos no uso da pontuação e conseqüentemente no estabelecimento de sentidos para o seus textos.

Ao eleger o tópico gramatical, estabelecemos que iríamos trabalhar com os três eixos pois um dos nossos objetivos é a formação de alunos leitores e produtores de textos.

► Fusão com o trabalho com os gêneros.

Para o trabalho com a pontuação na EJA, elegemos três gêneros da esfera jornalística: notícia, artigo de opinião e tirinhas. Nossa escolha se respalda na necessidade de apresentar aos jovens e adultos sujeitos da pesquisa gêneros que não são comuns no seu cotidiano. Além disso, o trabalho de reflexão e análise do uso dos sinais de pontuação é mais eficaz quando realizado em diferentes gêneros textuais, que apresentam diferentes características e

possibilidades. Conforme afirma Silva, A., (2012, p. 148) “os sinais de pontuação não são unidades linguísticas abstratas, autônomas e independentes dos gêneros nos quais são usados”.

Cientes disso, nossa sequência didática trabalhou com observação, análise e comparação da pontuação peculiar dos gêneros, como, por exemplo, a notícia, cuja característica pede o uso dos sinais: ponto, vírgula, dois pontos, parêntese e aspas. Desta forma, os alunos foram levados a refletir sobre a função de cada sinal, nos diferentes gêneros, atentando para a construção dos sentidos.

► Unidade privilegiada: o texto.

Ferreiro (1996 apud SILVA, A., 2012, p. 142) afirma que “o lugar natural da pontuação é o texto”. De fato, frases descontextualizadas, muitas vezes, causam mais dúvidas do que trazem clareza para o uso dos sinais de pontuação.

Em nossa sequência didática, o texto ocupa o lugar central do estudo. No texto se faz análise e reflexão sobre a sua macro e microestruturas, principalmente no que se refere à peculiaridade do uso da pontuação. Além disso, a produção de texto permitiu que os alunos refletissem sobre a sua pontuação e sobre outros aspectos textuais.

► Centralidade dos efeitos de sentido.

As atividades elaboradas para a sequência didática contemplavam, de forma consciente, momentos sistemáticos de análise e reflexão sobre os sinais de pontuação e os efeitos de sentido advindos do seu uso em textos de diferentes gêneros. Assim, por exemplo, os alunos puderam perceber que o uso de *dois pontos* em uma notícia é diferente do uso de *dois pontos* em uma piada.

► Metodologia reflexiva, baseada na indução.

Elaborar atividades cuja metodologia seja baseada na indução não é tarefa fácil. Elas precisam ser pensadas e guiadas pela observação de casos particulares a fim de chegar à conclusão das regularidades, além é claro, da

produção de sentidos. E isto requer tempo e empenho do professor para elaborá-las. Contudo, tais atividades proporcionaram a oportunidade de refletir a língua em uso, o que assegurou a aprendizagem ou fez perceber as particularidades do sistema de pontuação em uso nos gêneros. Por outro lado, a metodologia reflexiva causou desconforto em alguns alunos que estavam acostumados com uma prática de ensino de língua portuguesa desconectada do texto e da reflexão, pautada em regras e exercícios estruturais.

► Trabalho paralelo com habilidades *metalinguísticas* e *epilinguísticas*.

As atividades propostas na sequência didática constituem-se de *atividades linguísticas* nas quais, por exemplo, o aluno é orientado a produzir texto fazendo escolhas e avaliando os recursos expressivos que precisa utilizar. Além disso, ele é orientado a: “comparar, transformar, reinventar, enfim refletir sobre construções e estratégias linguísticas e discursivas” (MENDONÇA, 2006, p. 208). Junto a estas atividades *epilinguísticas*, destacamos aquelas de reflexão *metalinguística*, nas quais o professor é mediador e orienta o estudante a confrontar os fenômenos e os usos da linguagem. Assim, o professor estimula a explicação dos fenômenos estudados por meio da sistematização e o preenchimento do quadro de função dos sinais de pontuação, coletivamente.

► Ênfase nos usos como objetos de ensino.

O uso do sinal de pontuação no texto é nosso ponto de partida e de chegada na aprendizagem do sistema de pontuação. No entanto, como o desenvolvimento da leitura e da escrita também fazem parte de nosso foco, esse item linguístico não é o único trabalhado. Em nossas atividades, trabalhamos com outros objetos que são apresentados e retomados sempre que necessário, os quais dizem respeito à estrutura textual e a elementos da materialidade linguística.

► Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Apesar de oferecermos uma variedade de tipos de exercícios, as questões abertas foram pensadas de forma a garantir a reflexão acerca dos usos dos sinais de pontuação e, contando com a mediação da professor, a formulação, por parte do aluno, de respostas coerentes para determinados questionamentos (Vide Caderno Pedagógico).

As dificuldades observadas na aplicação das atividades da sequência didática, por parte dos alunos, advêm, provavelmente, do tipo de metodologia usada no ensino da língua materna. Uma parcela dos alunos da EJA já se encontra fora da escola há alguns anos e, possivelmente, teve acesso a um ensino centrado no domínio de regras em atividades de reconhecimento e classificação. Por este motivo, não estão acostumados à metodologia reflexiva da indução com mediação do professor.

Apesar de algumas dificuldades de adaptação a esta metodologia, observamos que os alunos que foram frequentes e participaram das reflexões acerca do uso da pontuação se apropriaram de seu uso de forma satisfatória.

Refletir sobre a língua é condição primeira para o desenvolvimento de um trabalho sério com AL em sala de aula. Para isso, a figura mediadora do professor, que orienta o aluno usando uma metodologia indutiva em atividades epilinguísticas e metalinguísticas, é fundamental. Desta forma, as hipóteses dos alunos acerca do uso da pontuação podem orientá-los no uso dos sinais como um dos elementos fundamentais para a construção de sentidos do texto, a partir da intervenção realizada por meio dos princípios da sequência didática.

5.2 Análise do uso da pontuação nos textos produzidos pelos alunos

Esta seção tem o objetivo de apresentar os resultados e suas análises e discussões obtidos no estudo da pontuação por meio de investigação dos textos produzidos pelos alunos que participam desta pesquisa.

Num primeiro momento, serão investigadas as retextualizações produzidas na fase inicial da intervenção (Etapa I – Ponto de Partida). Em seguida, serão observados os avanços e as dificuldades apresentadas em cada gênero produzido (Etapa II – O Percurso), levando em consideração os aspectos relacionados à

adequação e à convencionalidade do emprego e da função que cada sinal assume nos diferentes contextos de produção textual.

É importante destacar que há situações em que o modo de pontuar pode apresentar diferentes possibilidades, além daquelas observadas em sala de aula e/ou mesmo previstas pela gramática normativa, tal como ocorre na produção das tirinhas. De outro modo, algumas construções não permitem ocorrência de determinado sinal de pontuação. Por este motivo, as análises realizadas levam em consideração as especificidades dos gêneros, a adequação e a convencionalidade do emprego do sinal.

Os resultados desta investigação serão apresentados em dois momentos. Para iniciar a discussão, serão apresentados estudos quantitativos e qualitativos acerca da variedade do uso dos sinais de pontuação na produção da retextualização. Em seguida, serão discutidas as análises qualitativas referentes ao emprego dos sinais de pontuação em cada um dos gêneros pesquisados.

5.2.1 Análise dos sinais de pontuação empregados na retextualização

Será apresentada, a seguir, a análise referente ao emprego dos sinais de pontuação na retextualização de piadas. Esta investigação teve como base os critérios de uso de tais sinais contidos na gramática tradicional e estudos de Dahlet (2006), que considera a pontuação como uma operação enunciativa de produção de sentido.

É necessário destacar que a finalidade primeira desta análise era a de diagnosticar o conhecimento do aluno sobre a pontuação, verificar como utilizavam este conhecimento e identificar o que precisava avançar em relação a este uso. Assim, uma primeira análise foi realizada para efeito de elaboração das atividades de intervenção pedagógica. Posteriormente, a tabulação dos dados e a análise, que serão apresentados nesta seção, foram aprimoradas com o objetivo de aprofundar os estudos.

Partimos da hipótese de que, apesar de o aluno da EJA ter desenvolvido sua capacidade, até esta etapa escolar, de produção de textos escritos dos mais diversos gêneros, acreditávamos que ele teria dificuldades no uso de sinais característicos de textos dialógicos que exigem uma pontuação específica (dois

pontos, travessão) e, até mesmo, naqueles mais comuns (vírgula, ponto de interrogação, ponto de exclamação, ponto), conforme nos apontava nossa experiência em sala de aula. Acreditávamos, ainda, que o uso equivocado destes sinais de pontuação ou mesmo a sua ausência poderia prejudicar a construção de sentidos do texto produzido.

O critério adotado para avaliar a retextualização, no que se refere à presença ou ausência de pontuação, foi o uso adequado, inadequado ou a inconstância dos sinais no texto produzido, verificando a frequência dos sinais, por meio de tabulação dos dados observados. Por meio de análise e interpretação destes dados e dos textos produzidos, ao interpretar os contextos em que ocorreu ou não o uso, procuramos entender a razão das falhas ou acertos, exemplificando com fragmentos dos textos produzidos pelos alunos (seis textos).

Na Tabela 1, consta a quantificação de alunos que usou determinado sinal de pontuação em seus textos, separando os usos quanto aos tipos: uso adequado, uso inadequado, inconstância no uso e ausência do sinal. Com relação às piadas retextualizadas, por conta das características dos textos produzidos (piadas curtas), observa-se que havia possibilidades de o aluno utilizar, predominantemente: ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação, dois-pontos, travessão. E, com menos frequência, a vírgula, as reticências e as aspas, revelando subjetividade do autor (BERTI-SANTOS, 2014) na escolha das aspas para demarcar o diálogo e das reticências para frisar um estado emotivo, reflexão ou pensamento.

Dos seis textos analisados, obteve-se o seguinte resultado:

Sinais de Pontuação	Total de Alunos	Uso Adequado	Uso Inadequado	Inconstância no Uso	Ausência do Sinal
Ponto	3	1	0	2	3
Ponto de Exclamação	2	2	0	0	4
Ponto de Interrogação	5	3	1	1	1
Dois-pontos	1	1	0	0	4
Travessão	2	0	1	1	4
Vírgula	3	2	0	1	3
Reticências	0	0	0	0	6

TABELA 1 – Frequência de uso ou ausência de sinais de pontuação quantificados por aluno

Na Tabela 1, a coluna “Total de alunos” destina-se a indicar quantos alunos utilizaram determinado sinal de pontuação, em suas produções. As colunas “Uso adequado” e “Uso inadequado” demonstram como tais alunos usaram o sinal em seus textos. Se o sinal foi utilizado de forma a garantir a coerência e o sentido do texto, do ponto de vista semântico, pragmático e sintático do uso da pontuação, consideramos “Uso adequado”. Em caso contrário, consideramos como “Uso inadequado”. A coluna “Inconstância no uso” é destinada a quantificar os alunos que em determinado momento utilizam a pontuação de maneira adequada e, no mesmo texto, utilizam de maneira inadequada.

Por sua vez, a coluna “Ausência do sinal” quantifica os alunos que não utilizaram determinado sinal marcado na tabela, em momento algum de sua produção. Assim, podemos observar que cinco alunos, de um total de seis, não fizeram uso de dois pontos em textos tipicamente dialógicos que exigiam o uso deste sinal de pontuação. Observa-se que, das seis produções analisadas, a grande maioria (5) utilizou o ponto de interrogação. Apesar de haver ocorrência de quase todos os sinais de pontuação de uso recorrente no gênero piada, nos textos produzidos, observam-se casos significativos de uso inadequado do sinal, inconstância no uso ou mesmo ausência total do sinal, em determinados textos. Pode-se dizer, ainda, que metade ou menos da metade da turma utilizou algum sinal de pontuação, quais sejam: *ponto final* (3 alunos), *vírgula* (3 alunos), *ponto de exclamação* (2 alunos), *travessão* (2 alunos) e *dois-pontos* (1 aluno).

Com relação ao ponto de interrogação, podemos observar que se trata de um sinal muito usado pelos alunos. Dos seis alunos, cinco recorreram ao uso deste sinal, nos momentos em que havia claramente um questionamento. Este uso foi distribuído da seguinte maneira: três alunos utilizaram adequadamente, um aluno usa de maneira equivocada, um aluno apresentou inconstância no uso (ora utiliza, ora não) e um aluno não o utilizou.

Entendemos que esta percepção mais acurada do uso da interrogação pode ser explicada porque “o modelo de referência é a performance oral” (DAHLET, 2006, p. 196). Isso significa que tal modelo é transferido para a situação de comunicação

escrita e, no *cotexto dialogal*¹⁴, “torna-se previsível achar a explicação segundo a qual o ponto de interrogação se emprega para fazer uma pergunta” (DAHLET, 2006, p. 196). Desta forma, o aluno entendeu, neste cotexto, a função de indicador de pergunta na representação do diálogo.

Ao comparar a coluna “total de alunos” e a coluna “ausência do sinal”, observa-se que os sujeitos investigados apresentavam uma dificuldade no uso dos seguintes sinais: *ponto*, *ponto de exclamação*, *dois-pontos*, *travessão* e *vírgula*. Metade da turma utilizava o *ponto* e a *vírgula*, no início desta pesquisa. Quatro alunos, de um total de seis, não usavam o *ponto de exclamação* e o *travessão*. E, finalmente, cinco demonstraram não saber utilizar os *dois-pontos*, em textos que exigiam o seu uso. Apenas o *ponto de interrogação* foi mais recorrente. Cinco alunos usaram este ponto em suas retextualizações. A título de exemplo da análise, elegeram-se duas produções que apresentam problemas quanto ao emprego destes sinais de pontuação, os quais serão brevemente expostos:

O bêbado parar na rua meio atodado
E pergunta o guarda?
Aonde e que estou
Sete de Setembro
responde o guarda
não perguntei o dia,
perguntei a rua

Retextualização de Piada - Aluno 5

O garoto apanhou da vizinha, e a mãe furiosa foi toma satisfação, por que a
sinhora bateu no meu filho? ele foi mal educado?
ela respondeu: Ele me chamou de gorda.
E a simhora acha que vai emagrecer batendo Nela

Retextualização de Piada - Aluno 2

¹⁴ Dahlet (2006) distingue duas facetas da pontuação com função enunciativa: o cotexto monologal e cotexto dialogal. “A oposição entre cotexto monologal e cotexto dialogal remete de modo formal ao intradiscorso e ao interdiscorso, respectivamente”. (DAHLET, 2006, p. 167).

Observamos, nos dois textos, a recorrência de um problema: a forma de diferenciar as vozes presentes no diálogo por meio da pontuação. Em decorrência disto “a voz dos personagens interlocutores, à qual se soma muitas vezes a do narrador” (DAHLET, 2006, p. 224), acaba se fundindo na “formalização do diálogo”¹⁵ (DAHLET, 2006, p.224) elaborado pelo aluno. Os casos específicos de uso de cada sinal no “cotexto dialogal” (DAHLET, 2006) serão analisados, posteriormente, ainda nesta seção.

Podemos perceber, de imediato, que existem marcas linguísticas na segunda retextualização que a diferenciam muito da primeira em termos de marcação de diálogo. No primeiro texto, o aluno organiza espacialmente o texto em linhas diferentes, o que contribui, de certa maneira, para certa diferenciação entre interlocutores, ainda que se trate de uma estratégia pouco eficiente. Já no segundo texto, o aluno insere verbo *dicendi* indicando claramente a voz do segundo interlocutor.

Por fim, quanto às reticências, pode-se observar que nenhum dos seis alunos fizeram uso deste sinal. No entanto, é preciso destacar que em apenas um texto o uso seria de fato necessário. Este caso será apresentado mais à frente, quando serão analisadas as particularidades de uso dos sinais de pontuação pelos alunos.

Considerando agora as colunas “uso inadequado” e “inconstância no uso” e comparando a soma das duas com a coluna “total de alunos” e com a coluna “ausência do sinal”, observa-se que:

- i. De modo geral, os alunos apresentam dificuldades com o uso dos sinais de pontuação recorrentes em textos do cotidiano e escolares, visto que: dos três alunos que usaram *ponto*, dois o fizeram de maneira inconstante (usa adequadamente e inadequadamente no mesmo texto); há dois usos inconstantes do *ponto de interrogação* em cinco alunos; há um uso inconstante de vírgula em três alunos e dos dois alunos que usaram o travessão, um o fez de maneira inconstante e outro usou inadequadamente. Essa afirmação pode ser comprovada, não só pela análise das retextualizações, mas também de nossas observações das produções escritas dos alunos em sala de aula desde o ano anterior.

¹⁵ Esta formalização, de acordo com Dahlet (2006), exige, em geral, apenas o travessão. Mas ela reconhece que podem surgir as aspas, as reticências e o uso frequente de translineação. Acrescento, aqui, os dois pontos que sinalizam, nestes casos, o discurso direto, de acordo com Dacanal (1987).

- ii. Fica evidente que a maioria dos alunos não domina o uso do *travessão* e dos *dois-pontos*, sinais característicos da marcação do discurso direto, muito comum no gênero piada.
- iii. Parece haver influência da prosódia da fala¹⁶ na escrita, o que pode ser reforçado pela ausência ou uso equivocado da *vírgula*, como poderá ser verificado mais detalhadamente, neste estudo.
- iv. Utiliza-se com mais frequência adequadamente o *ponto de interrogação* associado à sua função expressiva nos diálogos. Nota-se que, embora isso não aconteça com o *ponto de exclamação*, torna-se mais fácil para o aluno perceber o contexto de uso da interrogação.
- v. Nota-se baixa frequência do *ponto de exclamação*. Talvez a explicação esteja na dificuldade de percepção da função expressiva deste sinal pelo aluno, fato notado em algumas produções. Por ser um sinal da modalidade enunciativa (DAHLET, 2002), o ponto de exclamação indica sentimentos (surpresa, admiração, espanto etc.) que realçam “estratégias de ação sobre o destinatário que, qualquer que seja o caso, o enunciador não tem diante de si.” (DAHLET, 2002, p. 39).

Este resultado é bastante significativo, uma vez que se trata de uma retextualização de piada, gênero cuja predominância na produção textual era dialogal. Por conseguinte, os textos deveriam ser pontuados com sinais cuja função fosse de sequencialização (ponto, vírgula) e enunciativa (dois-pontos, travessão duplo ou de diálogo, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, aspas), conforme Dahlet (2006). Em relação ao uso dos sinais de pontuação característicos dos textos dialogais, podemos concluir que foram usados, apesar de nem sempre de maneira adequada, como se nota pela análise dos textos reproduzidos acima.

Na Tabela 2, apresentada a seguir, pode-se observar a frequência do uso dos sinais de pontuação nas seis retextualizações de piadas feitas pelos alunos da EJA. Desta forma, teremos condições de detalhar a quantidade de sinais utilizada pelos alunos em suas produções. Esta análise é importante porque possibilita a percepção

¹⁶ Esta percepção pode estar associada ao entendimento de alguns gramáticos que associam o uso da vírgula a uma pausa ligeira na tentativa de reprodução de pausas da fala e do ritmo da linguagem falada, na língua escrita (KURY, 1982 apud VILLELA, 1998, 191-192)

mais específica das necessidades de estudos dos sinais identificando aqueles cujo uso foi mais problemático e, por este motivo, necessitam de uma maior atenção. Antes, porém, é necessário destacar que se trata de análise de textos curtos, visto que foi produzido o gênero piada, o que requer um uso dos sinais de pontuação bastante específico.

Sinais de Pontuação	Frequência nos Textos	Uso Adequado	Uso Inadequado	Ausência do Sinal
Ponto	7	6	1	9
Ponto de Exclamação	2	2	0	2
Ponto de Interrogação	8	7	1	3
Dois-pontos	1	1	0	6
Travessão	3	2	1	14
Vírgula	7	4	3	6
Reticências	0	0	0	1

TABELA 2 – Frequência de uso e distribuição dos sinais de pontuação nos textos dos alunos

Na Tabela 2, a coluna “frequência nos textos” objetiva mostrar a quantidade de cada sinal que aparece nas retextualizações produzidas. As colunas “uso adequado” e “uso inadequado” pretende demonstrar como tais sinais foram utilizados, levando em consideração a sua adequação em determinados pontos do texto.

Por sua vez, a coluna “ausência do sinal” visa a quantificar os sinais que não foram marcados pelos alunos em seus textos. Ela foi elaborada a partir de um levantamento feito com as produções escritas, levando-se em consideração a necessidade do uso dos sinais elencados, nos contextos. Representa a ausência total de marcação em determinado contexto. Não estão computados os sinais marcados indevidamente, ou seja, a troca de um sinal por outro.

Os dados obtidos na Tabela 2 especificam as análises realizadas por meio da Tabela 1, acrescentando o fator da quantidade de pontuação ausente nos textos.

Considerando que se trata de um texto com presença de diálogos, seria previsível encontrar um número significativo de *travessões*. No entanto, houve três empregos nos textos, usados por apenas dois alunos, conforme se observa na coluna “total de alunos” na Tabela 1. Destas três ocorrências, duas foram

adequadas e uma inadequada. Ao analisar as necessidades do uso, nos seis textos, observou-se que havia um número significativo de ausências deste sinal (14). Este dado desperta a atenção, já que mostra o não reconhecimento da função do *travessão* em um texto dialogal.

Consequentemente, os *dois pontos*, usados para indicar a mudança de interlocutor nos diálogos (na piada, sinaliza a fala dos personagens), também foram pouco usados. Observaram-se sete ausências deste sinal nos textos e apenas uma ocorrência.

Silva, A. (2003), em seu estudo sobre pontuação em diferentes gêneros, encontrou dados que se aproximam das observações aqui realizadas. Neste estudo, o pesquisador considera “estranho que estudantes adultos não tenham usado dois pontos, assim como tivessem empregado apenas dois travessões” (SILVA, A., 2003, p. 71), em produções de fábulas cuja exigência explícita era a inclusão de diálogos.

Outra ausência significativa foi a do *ponto*¹⁷. Foram marcadas nove ausências deste sinal e seis frequências. Destas frequências, destaca-se que duas ocorrências foram de uso inadequado. A análise dos textos revelou que, quando empregado o ponto, o aluno sinaliza adequadamente a pausa para indicar término do discurso ou da ideia.

A partir deste ponto, analisaremos cada um dos sinais de pontuação que estiveram ausentes ou frequentes no texto, bem como suas inadequações.

5.2.1.1 Uso do ponto

Conforme observado anteriormente, o ponto foi o segundo sinal com maior número de ausências nos textos. Como observado na Tabela 2, foram nove ausências. Um número bastante elevado, considerando que houve sete ocorrências deste sinal com uma inadequação. Abaixo, analisamos os problemas e os sucessos do uso deste sinal, nas retextualizações de piadas.

i. Inadequação do uso do ponto em lugar de marcação dos dois pontos:

¹⁷ DAHLET (2006) denomina “ponto” o sinal de pontuação que sinaliza o final de um período. Neste estudo, utilizamos a nomenclatura definida por Dahlet (2006) no lugar de “ponto final”, comumente denominado pelos professores de Língua Portuguesa e em algumas gramáticas tradicionais.

Piada

O condenado a morte esperava a hora da execução, quando chegou o padre.

Meu filho, vim trazer a palavra de Deus pra você.

Ele virou pro padre e disse .

Perda de tempo, seu padre.

Daqui a pouco vou falar com ele, pessoalmente.

Algum recado?

Retextualização de Piada – Aluno 1

Na sentença: “Ele virou pro padre e disse.”, observamos a marcação não convencional do diálogo (SILVA, A. 2003). O aluno parece perceber a necessidade de marcação da segmentação do diálogo com algum sinal e escolhe, equivocadamente, o ponto.

ii. Adequação do uso do sinal de ponto:

-A profesor perguntol quem quer ir para o cel? todos levantol a mão menos Joãosinho e você Joãozinho? não quer ir para o cel? *querer eu quero! mas minha mãe falou que depois da aula é para eu ir direto para casa .*

Retextualização de Piada – Aluno 4

Dahlet (2006) considera que o ponto é o elemento responsável por limitar a frase¹⁸ à esquerda e à direita. Isto significa que o ponto tem a propriedade de instruir a leitura: “pode-se, agora, tratar como uma totalidade a informação que está inserida no segmento limitado dos dois lados pelo ponto.” (DAHLET, 2006, p. 250). À direita do ponto, podemos, no entanto, acrescentar um segmento que se liga sintática e semanticamente à informação anterior. Desta forma, um enunciado pode contar com uma, duas ou mais unidades gráficas ou frases.

No texto acima, o Aluno 4 realiza as marcações de delimitação da frase com sinais de pontuação: ponto de interrogação e ponto. Interessa-nos aqui o uso

¹⁸ Frase aqui é considerada como unidade gráfica. Para Dahlet (2006), unidade gráfica ou unidade pontuação (ponto ou “qualquer equivalente paradigmático, ou seja, de mesma amplitude: pontos de interrogação, de exclamação e reticências” (DAHLET, 2006, p. 127))

que o aluno faz do ponto. Observa-se que a totalização sintática e semântica do enunciado acontece por meio de um ponto.

iii. Ausências do uso do sinal de ponto:

Eu comprei um cavalo \emptyset ele era casado \emptyset ai um certo dia ele estava caminhando pela cidade pela cidade enfim entrou numa rossa \emptyset so que nessa rossa tinha uma pata \emptyset e pata u parou e falou assim cavalo o senhor aceitaria se casa comigo ele falou não posso minha pata eu já tenho quatro patas

Retextualização de Piada – Aluno 3

Diferente do texto do Aluno 4, o Aluno 3 não faz marcações de delimitações sintático-semânticas com os seguintes pontos: ponto, ponto de exclamação e ponto de interrogação. Também não realiza a delimitação do discurso com a vírgula e o travessão que, “por serem interdiscursivos, absorvem o ponto que supostamente limita à direita o discurso citado” (DAHLET, 2006, p. 215). Percebe-se que o aluno não utiliza qualquer sinal de pontuação, exceto a letra maiúscula inicial, se a considerarmos como uma marca de pontuação. Vamos nos ater, neste momento, ao uso do ponto.

Demarcamos, no texto do aluno, as possibilidades de uso do ponto. Trata-se de um sinal cuja função é predominantemente sintática que consiste em delimitar a linearidade das segmentações. Desta forma,—_nossas opções, na introdução do ponto, dizem respeito à organização que pretendemos dar ao texto. Isto porque a ausência de uso de ponto ou qualquer outro sinal de pontuação prejudica a compreensão e o entendimento do texto. Pois, como já foi dito anteriormente, é a leitura a responsável por “fechar a unidade informacional do segmento em questão” (DAHLET, 2006, p. 250) por meio do ponto.

“[...] enfim entrou numa rossa \emptyset so que nessa rossa tinha uma pata \emptyset ”

Optamos por separar o fragmento acima em duas frases, eliminado a expressão “só que”. No entanto, o mesmo fragmento poderia ser reescrito

com um único período separado por uma vírgula depois da palavra “nossa”, introduzindo uma coordenada sindética adversativa. Lembramos que não é simplesmente uma questão de troca de um sinal de pontuação por outro, mas a reorganização de um enunciado.

5.2.1.2 Uso do ponto de exclamação

Voltando à Tabela 2, verificamos pouca ocorrência de pontos de exclamação. Isto se deve às características dos textos retextualizados que exigiam pouco uso deste sinal. Apesar disto, dois alunos usaram o ponto de exclamação de maneira adequada. Houve, nos quatro textos restantes, apenas duas ausências encontradas pela nossa análise.

Assim como o ponto de interrogação, o ponto de exclamação é um sinal enunciativo e um marcador interativo que pode ser usado tanto em cotexto monologal, quanto em cotexto dialogal (DAHLET, 2006). Nossa análise diz respeito ao cotexto dialogal, aquele que se produz entre parceiros de um diálogo por se tratar do gênero piada. Vamos aos casos encontrados:

i. Adequação do sinal de exclamação ao valor exclamativo do enunciado:

Um bêbado entra no bar e pergunta Tem sal de fruta? - <i>Tem !</i> - então me da um de limão

Retextualização da Piada – Aluno 6

Dahlet (2006) nos ensina que o sinal de exclamação

não diz respeito a quem escreve, às suas emoções ou ao seu estado de espírito, e sim, se desloca para o leitor destinatário, para o qual o valor exclamativo, dado pelo ponto de exclamação, cria uma força de interpelação, logo, o impacto almejado para que ele reage no sentido previsto pelo *escriptor*. (DAHLET, 2006, p. 193)

O leitor é quem reage a esta força interpelativa e, como no ponto de interrogação, é o cotexto dialogal escrito que modifica a bipartição entre a representação do oral no escrito, densificando o conteúdo semântico (DAHLET, 2006). Neste sentido, no texto analisado, o aluno utiliza o ponto de

exclamação na sentença “Tem!”, pressupondo um valor exclamativo para seu enunciado. Não se trata apenas de um valor declarativo, em que o leitor perceberia que no bar vende-se sal de fruta. O leitor aqui é convidado a perceber toda a carga de admiração contida na exclamação do dono do bar, que parece se assustar com um pedido do bêbado.

Reforçamos que a opção do aluno poderia ter sido pelo ponto. No entanto, a força interpelativa ficaria prejudicada.

ii. Ausências do ponto de exclamação

Eu comprei um cavalo ele era casado ai um certo dia ele estava caminhando pela cidade pela cidade enfim entrou numa rossa so que nessa rossa tinha uma pata e pata u parou e falou assim cavalo o senhor aceitaria se casa comigo ele falou *não posso minha pata* ❌ *eu já tenho quatro patas*

Retextualização de Piada – Aluno 3

Assim como o Aluno 4, o Aluno 3 parece não reconhecer a força do ponto de exclamação. Mais do que isto, ele não reconhece que este ponto interativo, no cotexto dialogal, auxilia o leitor a construir sentidos para o texto. Assim como não reconhece a necessidade de qualquer outro uso de sinal em seu texto, conforme foi visto anteriormente.

Na primeira sentença: “Não posso, minha pata!”, o sinal se faz necessário porque carrega toda a carga de expressividade do personagem, ao dar uma resposta negativa para a outra personagem.

Já na segunda sentença: “Eu já tenho quatro patas!”, o escritor pode optar pelo ponto de exclamação ou pelo ponto final. Aqui, optou-se pelo ponto primeiro a fim de complementar a expressividade da primeira sentença.

5.2.1.3 Uso do ponto de interrogação

Considerando a Tabela 2 e os dados referentes ao ponto de interrogação, percebemos que houve oito frequências de uso com sete adequações. Este alto número de adequações pode se justificar por se tratar de interrogações diretas,

aquelas em que a pergunta é diretamente anunciada, marcada pelo ponto de interrogação, conforme observamos no exemplo abaixo:

Um bêbado entra no bar e pergunta

Tem sal de fruta ?

- Tem!

- então me da um de limão

Retextualização de Piada – Aluno 6

Podemos destacar ainda, a ausência do ponto de interrogação em três episódios (uma em pergunta retórica e duas em pergunta direta) e uma inadequação com ponto de interrogação após verbo *dicendi que* serão analisadas abaixo.

i. Ausência do uso do ponto de interrogação em pergunta retórica:

O garoto apanhou da vizinha, e a mãe furiosa foi toma satisfação, por que a senhora bateu no meu filho? ele foi mal educado?

ela respondeu: Ele me chamou de gorda.

E a senhora acha que vai emagrecer batendo Nele ∅

Retextualização de Piadas – Aluno 2

Ao analisar a colocação do ponto de interrogação, nos remetemos a Dahlet (2006), que critica o fato de as gramáticas usarem como modelo de referência do uso deste sinal a “performance oral”. Isto significa que é como se a entoação, a pronúncia realizada na pergunta, acarretaria a escolha pelo sinal de interrogação. Para a autora, o que acaba acontecendo é que a situação oral, baseada na interação face a face, passa a ser transferida para a “situação de enunciação escrita”. O problema é que esta situação nem sempre se efetiva em uma pergunta direta. O ponto de interrogação pode estar presente, conforme Dahlet (2006) nas interrogações diretas e interrogações retóricas, em contexto monologal e dialogal, conforme já apresentamos anteriormente.

Por ser um sinal interativo (DAHLET, 2006), é necessário distinguir o contexto de atuação. Aqui, por se tratar de piadas, com presença de diálogos, o

cotexto de atuação em que o sinal será analisado é o *dialogal*, que por sua vez abarca algumas funções do *cotexto monologal* como, por exemplo, a pergunta retórica presente no texto do Aluno 2: “E a simhora acha que vai emagrecer batendo Nele Ø”.

A pergunta retórica contém em si uma resposta. Ducrot (1981 apud DAHLET, 2006) afirma que a pergunta retórica

possui uma afinidade particular com a negação – quero dizer com isso que a resposta cuja evidência é pressuposta pelo locutor é a negação da proposição que serve de base à pergunta: a interrogação. Ducrot (1981 apud DAHLET, 2006)

De fato, é a certeza desta negação que traz humor ao texto retextualizado pelo aluno. E também pode ser esta certeza de negação que tenha levado o aluno a se equivocar e não marcar a extremidade da sentença com o ponto de interrogação.

Há ainda outras possibilidades de uso de sinais de pontuação na sentença: “E a simhora acha que vai emagrecer batendo Nele Ø”, estabelecendo relações de sentido entre a estrutura sintática e os efeitos pretendidos pelo autor do texto. Por ser a piada um gênero textual permeável ao estilo individual (BAKHTIN, 2003), permite o uso de outros sinais: fazendo uma pergunta retórica e acrescentando, ao mesmo tempo, uma admiração; simplesmente denotando admiração, admiração seguida de pergunta ou, simplesmente afirmando. Nestes casos, se destacam os seguintes sinais de pontuação: ?!, !!, !?, . .

ii. Ausência do uso do ponto de interrogação em pergunta direta:

O bêbado parar na rua meio atoduado

E pergunta o guarda?

Aonde e que estou Ø

Sete de Setembro

responde o guarda

não perguntei o dia,

perguntei a rua

Retextualização de Piadas – Aluno 5

Neste subitem temos a falta do sinal de interrogação para sinalizar sua função mais primordial, ou seja, aquela que assinala uma pergunta diretamente enunciada. Em contexto dialogal, as representações destas perguntas “se dão pelo viés do oral representado pelo escrito (ficcionalmente ou não)” (DAHLET, 2006, p. 231). Desta forma, o sinal de pontuação preenche, na escrita, funções sintático-semânticas similares à entoação da linguagem oral. Salvo em alguns casos que são similares no contexto monologal, “quanto ao ponto de interrogação, predomina maciçamente a função de indicador de pergunta, já que se trata de representação de um diálogo” (DAHLET, 2006, p.233). Portanto, a pergunta da personagem, no texto, exige uma resposta (Sete de Setembro) e, para assinalar esta pergunta, na língua escrita, é necessário o ponto de interrogação que não foi utilizado pela aluna.

iii. Inadequação do uso do ponto de interrogação:

O bêbado parar na rua meio atodado

E pergunta o guarda ?

Aonde e que estou

Sete de Setembro

responde o guarda

não perguntei o dia,

perguntei a rua

Retextualização de Piada – Aluno 5

No texto reproduzido acima, o Aluno 5 faz uso inusitado do ponto de interrogação. Neste caso, a inadequação acontece por conta do emprego do sinal interrogativo marcando a introdução de um diálogo.

O aluno parece querer marcar a introdução da fala dos personagens. Nesta tentativa, ele parece se guiar pela palavra “pergunta” que, para ele, conota a interrogação e direciona para a necessidade de um sinal de pontuação que demarque o questionamento.

Silva, A. (2003) também constatou em sua pesquisa casos de marcação não convencional dos diálogos. Um destes casos, relatado por ele, trata-se de sentença com uso de verbo *dicendi* e ponto de interrogação, classificado por

ele como “emprego de ponto de interrogação após verbo responsável pela introdução dos diálogos (verbo *dicendi*)” (SILVA, A., 2003), como se pode ver abaixo:

(...) *quando ele disse ?*
sai da frente sua trataruga besta e insolete...
(sujeito 424)

Sujeito 424 – (SILVA, A., 2003)

Como se pode observar, trata-se de uma sentença que introduz a fala de personagem, como ocorre na produção do Aluno 5, desta nossa pesquisa. De um modo geral, no entanto, percebe-se que o aluno tem noção de que se trata de uma introdução, pelo narrador, do discurso direto, mesmo não fazendo uso adequado do sinal de pontuação.

5.2.1.4 Uso dos dois pontos

A menor frequência de sinal verificada na Tabela 2 foi a dos dois pontos, com apenas uma ocorrência (de forma adequada). Também constatamos sete ausências, verificadas na reescrita dos textos.

É importante destacar que este número significativo de ausências do uso dos dois pontos se efetivou no cotexto dialogal, em que há uma “contiguidade” de duas fontes de fala que se efetua pelo “compartilhamento pontuacional” (DAHLET, 2006).

Ainda com relação à especificidade deste sinal, a autora explica que eles se situam na fronteira entre o discurso citante e o discurso citado, seguidos de um sinal (denominado de sinal de citação: aspas de abertura ou travessão de diálogo). Sendo assim, o discurso citado precisa ser marcado por maiúscula, “o que lhe atribui um estatuto relativamente autônomo” (DAHLET, 2006, p. 214).

Por ter esta função interdiscursiva, analisaremos o sinal em questão, levando em consideração tanto o discurso citante, no qual se inserem os dois pontos, quanto o discurso citado, deixando pistas para a análise seguinte que se trata do uso do travessão.

i. Substituição inadequada de dois pontos por outro sinal de pontuação, em posição interfrásica (cotexto dialogal):

► Troca dos dois pontos pelo ponto de interrogação para introduzir fala de um personagem, conforme foi analisado anteriormente.

“[...] E pergunta o guarda ?
Aonde é que eu estou”

Fragmento Retextualização – Aluno 5

► Troca dos dois pontos pelo ponto final para introduzir fala de personagem analisado anteriormente.

Ele virou pro padre e disse .
Perda de tempo, seu padre.

Fragmento de Retextualização – Aluno 1

ii. Adequação do uso dos dois pontos em posição interfrásica¹⁹ (cotexto dialogal):

O garoto apanhou da vizinha, e a mãe furiosa foi toma satisfação,
por que a senhora bateu no meu filho? ele foi mal educado?
ela respondeu : Ele me chamou de gorda.
E a senhora acha que vai emagrecer batendo Nela

Retextualização de Piada – Aluno 2

Como se pode observar na frase destacada, há uma delimitação do tema e do rema por meio dos dois pontos. Isto significa que o tema, elemento “dado”, introduz o rema, elemento “novo” no ato de enunciação, com auxílio do sinal de pontuação. Assim, os dois pontos são, para Dahlet (2006, p. 174), um “operador do dinamismo comunicativo”.

Apesar da adequação do uso dos dois pontos, o Aluno 2 não introduziu o rema com travessão ou aspas, conforme será analisado posteriormente.

¹⁹ Em posição interfrásica, os dois pontos podem formalizar os diálogos funcionando com aspas ou travessão de citação. (DAHLET, 2006)

5.2.1.5 Uso do travessão

No que se refere ao uso do travessão, em contexto dialogal, observamos uma ocorrência bastante baixa – apenas três – frente a um número enorme de ausências: catorze no total.

Dahlet (2006) destaca que a formalização do diálogo é composta da voz de interlocutores (personagens que se comunicam) e, por vezes, da voz do narrador. Nesta formalização, o travessão²⁰ é o sinal que, em geral, faz a demarcação do diálogo, na reprodução de uma interação face a face, indicando o início da fala de um personagem ou a mudança de interlocutor no discurso direto. No entanto, não é a única opção de sinal. Em enunciados interacionais, quando não há réplica de fala, pode ser substituído pelo uso das aspas (ARAÚJO, 1986 apud DAHLET, 2006).

Baseando nos postulados de Dahlet (2006) no que concerne ao tipo de diálogo e sua pontuação específica, definimos como base de análise o *diálogo alinear*²¹ como nosso paradigma de estudo.

Sendo assim, neste ponto, não nos furtaremos apenas em analisar o uso do travessão. Dedicaremos um pequeno espaço para entender como o aluno formaliza o seu diálogo, levando em consideração a função deste sinal.

i. Inadequação do uso de travessão à formalização do diálogo:

A professor perguntol quem quer ir para o cel? todos levantol a mão menos Joãosinho e você Joãosinho? não quer ir para o cel? querer eu quero! mas minha mãe falou que depois da aula é para eu ir direto para casa.

Retextualização de Piada – Aluno 4

É interessante observar como o Aluno 4 formalizou o diálogo. A princípio, ele parece querer elaborar um “diálogo em contínuo”²² (DAHLET, 2006).

²⁰ Aqui, optamos por usar a nomenclatura travessão, mais comumente usada. Dahlet (2003) faz a distinção do uso do travessão em: travessão (usado em contexto monologal) e travessão de diálogo (usado em contexto dialogal).

²¹ *Diálogo alinear* é entendido como aquele que faz uso da alínea para a sua formatação, diferenciando tipograficamente e espacialmente os diferentes planos textuais.

²² Diferentemente do *diálogo alinear*, o *diálogo em contínuo* não utiliza a alínea para a sua formalização.

No entanto, não há demarcação das inserções dos interlocutores, bem como a marcação da fala do narrador, por qualquer sinal de pontuação (aspas, travessão), conforme será analisado no item referente à ausências.

Por ora, nos limitamos a analisar o uso do travessão, demarcado no texto acima. A inserção de um travessão no início do texto parece demonstrar que o aluno entende que se trata de um segmento dialogal e que precisa ser demarcado com algum sinal. No entanto, ele parece desconhecer as funções e os usos do travessão e, por este motivo, utiliza de maneira inadequada introduzindo a fala do narrador, não da personagem.

ii. Adequação do uso do travessão à formalização do *diálogo alinear*:

Um bêbado entra no bar e pergunta

Tem sal de fruta?

- Tem!

- então me da um de limão

Retextualização de Piada – Aluno 6

Ao ler o texto acima, observamos que o Aluno 6 utilizou o diálogo para contar sua piada, com apenas uma intervenção do narrador, marcando as réplicas por meio de alíneas (embora não muito bem marcadas), seguidas de travessão.

Apesar desta formalização, notamos que não houve uma consistência no uso do travessão. Em duas situações o Aluno 6 o utiliza para introduzir a fala de personagens, mas em outra não marca o diálogo com este sinal.

iii. Ausência do uso de travessão (cotexto dialogal):

Ø Aonde e que estou

Ø Sete de Setembro Ø

responde o guarda

Ø não perguntei o dia,

perguntei a rua

Fragmento da Retextualização – Aluno 5

No fragmento acima, observamos uma disposição gráfica inusitada de diálogo devido, principalmente, à organização textual e à ausência do uso do travessão.

Como se pode notar, não houve marcação deste sinal de pontuação para destacar a fala dos personagens ou mesmo para marcar a mudança de interlocutor, no diálogo. Também, não houve opção por qualquer marcação com outros sinais de pontuação (aspas duplas e vírgula antes do verbo *dicendi*, por exemplo) na formalização do diálogo. Apesar disso, o aluno parece ter consciência prosódica da segmentação e faz uma tentativa de reproduzi-la na escrita, dividindo as frases ou simplesmente fazendo parágrafos em cada sentença, demonstrando não reconhecer a função do travessão no texto dialógico.

A ausência percebida tanto na introdução da fala dos personagens como no destaque da mudança de interlocutor é demonstrada no texto reescrito por esta pesquisadora, abaixo:

- *Aonde e que estou?*
- *Sete de Setembro - responde o guarda.*
- *Não perguntei o dia, perguntei a rua.*

Fragmento da Retextualização – Aluno 5 – Reescrito

Aqui, optamos por reescrever o texto usando o travessão, forma mais facilmente reconhecida nos textos narrativos trabalhados em sala de aula e nas piadas estudadas. No entanto, reconhecemos que a literatura está repleta de exemplos com outras formas de marcação de diálogos, que podem ser trabalhadas com os alunos.

Um dado interessante desta análise é o pouco uso do travessão pelos alunos. Se levarmos em consideração apenas o texto analisado, podemos perceber que há ausência de quatro marcações deste sinal. Essa observação fica mais interessante quando levamos em consideração que tal ausência pode interferir na construção de sentidos do texto, caso o leitor entenda que a frase “responde o guarda” é introdução da fala “Não perguntei o dia, perguntei a

rua.”. Neste caso, o leitor construiria os sentidos entendendo que, após a primeira frase (responde o guarda) há ausência de dois-pontos.

iv. Ausência do uso do travessão na formalização do diálogo:

-A professor perguntol Ø quem quer ir para o cel? todos levantol a mão menos Joãosinho Ø e você Joãosinho? não quer ir para o cel? Ø querer eu quero! mas minha mãe falou que depois da aula é para eu ir direto para casa.

Retextualização de Piada – Aluno 4

Utilizaremos o mesmo texto do item (i), para continuar com a nossa análise acerca da ausência do travessão no diálogo. Conforme observamos anteriormente, o Aluno 4 faz um *diálogo em contínuo*, sem demarcar as interlocuções dos personagens. Optamos, neste estudo, por reorganizar o texto em um *diálogo alinear* a fim de proceder uma diferenciação tipográfica e espacial da interlocução entre os personagens e da inserção da fala da personagem. Esta reorganização nos permitiu identificar três ausências de travessão, conforme se nota no texto do Aluno 4, marcado pelo símbolo Ø. A ausência do travessão prejudica a construção dos sentidos do texto, conforme observado em:

“-A professor perguntol *quem quer ir para o cel?*”.

Fragmento da retextualização – Aluno 4

Este fragmento apresenta dois problemas com relação à pontuação. O primeiro diz respeito ao uso do travessão para introduzir discurso do narrador. O travessão, em cotexto dialogal, remete o leitor experiente à identificação de um personagem. No entanto, ele se depara com o discurso do narrador. Neste momento, o leitor entende estar diante de um discurso indireto. E aí se depara com um segundo problema: o reconhecimento de que existem duas vozes neste discurso.

Esta percepção só ocorre devido ao uso do ponto de interrogação, demarcando, neste contexto, uma pergunta direta, feita por um interlocutor.

Nosso primeiro entendimento de separação das duas vozes permite compreender que esta ação é recorrente no Aluno 4. Na segunda sentença, ele também não faz o reconhecimento das diferentes vozes do discurso. Desta forma:

[...] todos levantol a mão menos Joãosinho e você *Joãozinho?*

Fragmento da retextualização – Aluno 4

Neste fragmento, o reconhecimento das duas vozes é prejudicado pelo “e” que dá ideia de continuidade da fala do narrador. Aqui, também, o leitor apenas se dá conta da dupla voz ao se deparar com o ponto de interrogação. Esta situação se repete com o Aluno 2, no seguinte fragmento:

O garoto apanhou da vizinha, e a mãe furioza foi toma satisfação, por que a *sinhora bateu no meu filho?*

Fragmento da retextualização – Aluno 2

A não marcação do diálogo com o travessão prejudica, como se pode verificar, a construção dos sentidos do texto. Aqui, pode acontecer com o leitor a mesma percepção de que se trata de um discurso indireto ou indireto livre. Todavia, a inserção da alínea seguida do travessão poderia guiá-lo na percepção da mudança de interlocutor e da inserção do narrador no discurso.

5.2.1.6 Uso da vírgula

A ausência da vírgula também foi notada em seis situações. Observam-se sete frequências com quatro usos adequados e três usos inadequados. Destaca-se que a maior quantidade de uso adequado (dois) foi observada no texto de um aluno específico que utilizou a vírgula em quatro situações.

O número significativo de ausências da vírgula foi considerado normal por Teberosky (1994 apud SILVA, A. 2003), em uma pesquisa realizada pela autora com crianças, por conta de sua multifuncionalidade. Dacanal (1987) reconhecia que a prática da virgulação não é tão simples. E, reforçando esta dificuldade, Dahlet (2006) afirma que “a vírgula é a pontuação de sequência mais complexa” (DAHLET, 2006,

p. 142). Esta complexidade se deve ao fato de, ao fazer a virgulação, o aluno enfrentar uma quantidade significativa de prescrições que orienta a escolha entre a vírgula e outro sinal, como por exemplo o ponto e o ponto e vírgula. Levando a dificuldade deste uso em consideração, partimos para a análise dos usos e das ausências da vírgula.

Além de considerar o uso adequado e o uso inadequado, destacamos o número alto de ausências de vírgulas, mesmo em textos curtos (seis). A partir deste ponto, analisaremos as inadequações cometidas pelos alunos no uso da vírgula. Em seguida, categorizaremos as seis ausências e, posteriormente, faremos uma análise dos usos adequados, buscando identificar em que funções este sinal foi mais bem empregado. Vejamos as categorizações de inadequações:

i. Inadequação da vírgula em substituição aos dois pontos:

O garoto apanhou da vizinha, e a mãe furiosa foi toma satisfação .
por que a senhora bateu no meu filho? ele foi mal educado?
ela respondeu: Ele me chamou de gorda.
E a senhora acha que vai emagrecer batendo Nela

Retextualização de Piada - Aluno 2

Esta é uma situação de emprego de vírgula em substituição aos *dois pontos*²³. O aluno parece ter consciência da necessidade de se marcar o discurso direto com um sinal de pontuação, tanto que, na linha seguinte, ele faz esta marcação após o verbo *dicendi*. Ele parece entender que o uso deste sinal se efetiva na presença de tal verbo, a fim de introduzir a fala de um personagem. No entanto, não consegue sinalizar, por meio da pontuação, o discurso direto, quando introduzido por um verbo *dicendi* elíptico.

Outra observação pertinente é percepção do aluno quanto às características do contexto dialogal expressas na contação oral de piadas. Desta forma, ele parece querer transcrever a representação de uma entoação e de um ritmo presentes na oralidade, neste caso, uma pausa, por meio da vírgula.

²³ Consideramos uma inadequação porque os *dois pontos* são a pontuação prototípica desta posição textual, demarcando diálogo. Em alguns textos literários, no entanto, vemos o uso de vírgula para introdução de diálogo.

ii. Inadequação da vírgula em orações subordinadas adverbiais:

Piada

O condenado a morte esperava a hora da execução, quando chegou o padre.

Meu filho, vim trazer a palavra de Deus pra você.

Ele virou pro padre e disse.

Perda de tempo, seu padre.

Daqui a pouco vou falar com ele, pessoalmente.

Algum recado?

Retextualização de Piada - Aluno 1

A inadequação, aqui observada, se caracteriza pela separação de oração subordinada adverbial, que aparece na ordem canônica, posposta à principal. Neste caso, não há uso de vírgula. Aqui, levantamos a hipótese de que o aluno decidiu virgular orientando-se pela prosódia. Luft (1998 apud LEAL & GUIMARÃES, 2002, p. 142) “atenta para o fato de que a leitura oralizada gera, muitas vezes, uma pausa (fatiamento) entre essas partes da oração, ou do período”; o que parece ter acontecido neste fragmento.

iii. Inadequação do uso da vírgula em adjunto adverbial.

Piada

O condenado a morte esperava a hora da execução, quando chegou o padre.

Meu filho, vim trazer a palavra de Deus pra você.

Ele virou pro padre e disse.

Perda de tempo, seu padre.

Daqui a pouco vou falar com ele, pessoalmente.

Algum recado?

Retextualização de Piada - Aluno 1

Na sentença: “Daqui a pouco vou falar com ele, pessoalmente” há uma ausência de vírgula em adjunto adverbial antecipado e uma inadequação em

adjunto adverbial. Aqui, apresentamos a inadequação do uso em adjunto adverbial. O aluno parece associar a vírgula ao aspecto prosódico, marcando a pausa na oralidade e não reconhecendo o aspecto sintático do seu uso.

Bernardes (2002) entende que

[...] a oralidade que se inscreve no texto por meio da pontuação é da ordem de um simulacro: a vírgula, por exemplo, não representa pausa, mas produz *efeito de pausa*, e o mesmo podemos dizer de efeitos de suspensão, de interrupção, de completude, etc. (BERNARDES, A. C. de A., 2002, p. 120)

Quanto às ausências dos usos da vírgula, podemos categorizá-las da seguinte forma:

i. Ausência da vírgula para separar vocativos presentes nos diálogos.

Eu comprei um cavalo ele era casado ai um certo dia ele estava caminhando pela cidade pela cidade enfim entrou numa rossa so que nessa rossa tinha uma pata e pata u parou e falou assim *cavalo* ∅ *o senhor aceitaria se casa comigo* ele falou *não posso* ∅ *minha pata* eu já tenho quatro patas

Retextualização de piada – Aluno 3²⁴

Este exemplo apresenta ausência total de sinais de pontuação e será analisado, posteriormente, com maiores detalhes. Nossa atenção se direciona, neste momento, para a ausência de uso da vírgula em vocativo. De acordo com Dahlet (2006), a vírgula é também um “sinal relacional de hierarquização”. Neste caso, ela “põe em espera (em *standy by*) um ou vários segmentos, em razão do não fechamento do sentido” (DAHLET, 2006, p. 152). No enunciado analisado, o Aluno 3 parece não compreender a relação sintático-semântica de completude demarcada pelo uso da vírgula para destacar o vocativo (início e final da frase). Nesse sentido, a vírgula é usada para realçar elemento de função sintática diferente – o vocativo. A lógica de

²⁴ Na sentença: “[...]não posso minha pata [...]”, para efeito de correção, consideramos o uso de ponto de exclamação em “minha pata”, conscientes de que poderia ocorrer vírgula ou ponto. A escolha do ponto de exclamação se justifica em razão de ser um marcador de interação (DAHLET, 2006), mostrando a expressividade do discurso.

escrita e uso do sistema de pontuação do aluno não corresponde às expectativas de unidade, encadeamento e organização do texto dialógico.

ii. Ausência da vírgula em adjuntos adverbiais antecipados.

Eu comprei um cavalo ele era casado ai um certo dia ~~o~~ ele estava caminhando pela cidade pela cidade enfim entrou numa rossa so que nessa rossa tinha uma pata e pata u parou e falou assim cavalo o senhor aceitaria se casa comigo ele falou não posso minha pata eu já tenho quatro patas

Retextualização de piada – Aluno 3

Como exposto na análise do exemplo anterior, a vírgula estabelece relações hierárquicas, topicalizando a informação temporal, ligando-a “à informação subsequente de modo mais forte, propiciando a progressão da narrativa” (ESVAEL & PAULA, 2014, p. 33). No exemplo, podemos perceber que o aluno pressupõe um interlocutor, contando a sua piada sem o uso da vírgula demarcando a topicalização temporal.

A presença da expressão “ai” denuncia a hierarquização do enunciado feita por meio de um tipo de ligação (elemento coesivo) próprio de narrações orais. Isso pode mostrar o entendimento do aluno de que, ao transcrever o texto do oral para o escrito, não há necessidade de marcação de pontuação. Mais à frente, nos deteremos no caso do ponto final e a sua relação com a expressão “ai”, como marca de sequenciação e conexão das partes do texto.

No exemplo em questão, o aluno deveria ter utilizado uma vírgula separando o adjunto adverbial de tempo anteposto.

iii. Ausência de vírgula em elementos sintáticos que se repetem:

Eu comprei um cavalo ele era casado ai um certo dia ele estava caminhando pela cidade ~~o~~ pela cidade enfim entrou numa rossa so que nessa rossa tinha uma pata e pata u parou e falou assim cavalo o senhor aceitaria se casa comigo ele falou não posso minha pata eu já tenho quatro

Retextualização de piada – Aluno 3

A postura do aluno de se colocar como um “contador de piada”, valendo-se de uma linguagem próxima da oral pode justificar a escrita sem pontuação. Observamos que não há preocupação em inserir pontuação (vírgula) nem mesmo entre elementos que se repetem como: “pela cidade pela cidade”. Parece não haver uma percepção das relações de sentido entre a estruturação sintática do texto e os efeitos de sentido que alguns recursos da língua escrita proporcionam, como os sinais de pontuação.

Além destas ausências, observamos que, em relação ao uso de vírgulas, três alunos fizeram um emprego adequado. Destes, dois foram inconstantes neste emprego e um, das quatro situações em que usou a vírgula, o fez de maneira adequada. Ao considerarmos as adequações de uso das vírgulas, observamos as seguintes situações:

- i. Uso adequado de vírgula para separar orações coordenadas ligadas pela conjunção “e”, com sujeitos diferentes.

*O garoto apanhou da vizinha , e a mãe furioza foi toma satisfação, por que a sinhora bateu no meu filho? ele foi mal educado?
ela respondeu: Ele me chamou de gorda.
E a sinhora acha que vai emagrecer batendo Nela*

Retextualização de piada - Aluno 2

No fragmento “O garoto apanhou da vizinha, e a mãe furioza foi toma (sic) satisfação [...]” observamos que existem duas sentenças que estão ligadas entre si pela conjunção “e”, formando duas orações sintaticamente independentes, com sujeitos diferentes. Na primeira oração o sujeito é “o garoto”, enquanto na segunda o sujeito é “a mãe”. Neste caso, usa-se a vírgula, marcando a independência sintático-semântica entre as orações.

Leal e Guimarães (2002) em um estudo sobre como os professores percebem a pontuação afirmam que:

As funções sintático-semânticas impõem à pontuação a propriedade de delimitadora de extremidades de sequências gráficas: orações dentro de parágrafos, parágrafos dentro de textos. Essas propriedades delimitadoras

de extremidades dão orientações para as seleções e decisões sobre os marcadores a serem utilizados. (LEAL & GUIMARÃES, 2002, p. 142-143).

Para as autoras, tais funções exigem do aluno o exercício das atividades epilinguísticas a fim de analisar as partes que compõem o texto e tomar as decisões no sentido de usar o sinal de pontuação adequado.

No contexto analisado, não parece que as funções de organização sintática acrescidas de suplementação semântica orientaram o aluno no momento da retextualização. Isso se justifica pelo que se pode observar na inconstância do uso dos sinais de pontuação em seu texto.

ii. Uso adequado de vírgula para separar orações coordenadas assindéticas ou justapostas.

O bêbado parar na rua meio atodado

E pergunta o guarda?

Aonde e que estou

Sete de Setembro

responde o guarda

não perguntei o dia .

perguntei a rua

Retextualização de piada - Aluno 5

O texto acima apresenta uma distribuição gráfica muito peculiar. Tal formatação se alia à ausência de pontuação e à marcação equivocada do sinal de interrogação. Por ora, analisaremos o uso da vírgula na sentença: “não perguntei o dia, perguntei a rua”.

Observamos que se trata aqui de uma justaposição. Para Bechara (2006),

[...] as orações podem encadear-se, como ocorre com os termos sintáticos dentro da oração, sem que venham entrelaçadas por unidades especiais; basta-lhes apenas a sequência, em geral proferidas com contorno melódico descendente e com pausa demarcadora, assinalada quase sempre na escrita por vírgulas, ponto e vírgula e ainda por dois pontos [...]. (BECHARA, 2006, p. 479)

Esta associação à pausa prosódica parece ter sido feita pelo Aluno 5, na sentença analisada, baseada na percepção da necessidade de pausa para respiração. Parece, como dito anteriormente, que aqui também não ocorre

uma atividade epilinguística de análise do texto que se reflita no uso da pontuação.

É certo que a prosódia, em certas situações, pode orientar a pontuação. No entanto, não podemos apenas nos pautar por ela. Catach (1980) reconhece o valor da prosódia no uso dos sinais. Entretanto, defende que a pontuação tem três funções básicas: prosódica, organização sintática e suplementação semântica que se complementam. Além disso, “nem sempre a prosódia da fala ou a voz interior que guia o redator coincidem com as prescrições gramaticais, caso em que até mesmo redatores proficientes tropeçam na pontuação.” (ROCHA, 1998, P. 8).

iii. Uso adequado de vírgula para separar o vocativo:

Piada

O condenado a morte esperava a hora da execução, quando chegou o padre.

Meu filho, vim trazer a palavra de Deus pra você.

Ele virou pro padre e disse.

Perda de tempo, seu padre.

Daqui a pouco vou falar com ele, pessoalmente.

Algum recado?

Retextualização de Piadas – Aluno 1

É interessante observar como o aluno utiliza a vírgula de forma adequada para separar o vocativo; tanto na situação de início de frase, quanto na situação de final de sentença. Talvez este uso adequado esteja associado à prosódia. Isso pode ser comprovado pela aplicação da vírgula em situações de uso inadequadas com o adjunto adverbial. Pode ser ainda, que o aluno tenha começado a perceber a função sintático-semântica da vírgula para separar o vocativo.

5.2.1.7 Uso das reticências

Uma observação se faz necessária neste ponto de nossa análise: não houve inserção alguma de reticências nas retextualizações de piadas, conforme se pode

notar na Tabela 2. Este fato pode ser explicado por se tratar de reproduções de diálogos em cujos contextos não havia necessidade deste uso. Dahlet (2006) nos mostra que, “na representação escrita de um diálogo, as reticências indicam algo a menos (Bechara: ‘a não-resposta do interlocutor’; Rocha Lima: ‘interrupção violenta da frase’) (DAHLET, 2006, p. 204). Estas funções das reticências podem não integrar o rol de conhecimento de funções de sinais de pontuação dos alunos.

Na reescrita das retextualização para efeito de análise, houve necessidade de apenas uma inserção de reticências, em situação diferente daquela prevista em cotexto dialogal por Dahlet (2006). Esta retextualização pode ser dividida em duas partes: a primeira na qual o narrador insere o leitor no contexto da piada e a segunda que apresenta diálogos entre dois personagens. Foi na primeira parte que percebemos a ausência de uso das reticências indicando algo a mais. Ou seja, há uma ausência de uma marcação de que o sentido vai além do que foi dito, cabendo ao leitor se tornar “enunciador do dito que originalmente está faltando”. (DAHLET, 2006, p. 205).

Eu comprei um cavalo ele era casado ai um certo dia ele estava caminhando pela cidade pela cidade ∅ enfim entrou numa rossa so que nessa rossa tinha uma pata e pata u parou e falou assim cavalo o senhor aceitaria se casa comigo ele falou não posso minha pata eu já tenho quatro patas

Retextualização de Piada – Aluno 3

A marcação feita em itálico demonstra a história descrita pelo narrador. No local demarcado com o símbolo ∅, percebemos a ausência das reticências, motivada pela falta do uso da pontuação em todo o texto.

Na sentença, as reticências seriam responsáveis pelo efeito de suspensão e de expectativa gerado no leitor: “O que acontecerá com o cavalo?”. Notamos ainda a não necessidade da repetição do sintagma “pela cidade” que pode ter ocorrido por distração do escritor.

5.2.1.8 Ausência do uso de sinais na produção textual

Outro ponto em que esta pesquisa se aproxima dos resultados descritos por Silva, A. (2003) refere-se ao número de alunos que não emprega sinais de pontuação. Investigando textos produzidos por adultos e crianças pouco escolarizadas, ele observou que “praticamente a metade dos alunos adultos não emprega qualquer sinal de pontuação em seus textos” (SILVA, A. 2003, p. 76). Em nosso estudo, identificamos apenas um aluno que não utiliza nenhum sinal de pontuação. No entanto, quatro alunos utilizaram poucos sinais, com número significativo de inconstância e inadequação, conforme se pode observar na Tabela 1. Dos seis textos analisados, apenas um apresenta uso de maior quantidade e adequação de sinais.

Os sujeitos da pesquisa de Silva, A. (2003) estavam concluindo o 1º segmento do Ensino Fundamental, enquanto os sujeitos deste estudo estavam concluindo o 2º segmento. No entanto, é curioso observar que, apesar do desempenho observado ser superior ao verificado por Silva, A. (2003), os sujeitos demonstraram pouca habilidade no uso dos sinais de pontuação, se considerarmos a quantidade (quantos sinais usaram – Tabela 2) e a variedade (quantos sinais diferentes usaram – Tabela 2 e Tabela 1). Esta constatação, pautada nos resultados aqui analisados, pode ser uma evidência do pouco trabalho realizado com a pontuação no decorrer dos anos de escolarização, da falta de reflexão sobre o seu uso além do pouco contato destes sujeitos com a leitura e a escrita.

Buscando apoio em Ferreiro (1991), o pesquisador explica que as marcas de pontuação “são, durante um certo tempo, observadas sem chegar a ser observáveis, por falta de um esquema interpretativo que as converta em observáveis” (FERREIRO, 1991 apud SILVA, A. 2003, p. 76) e, por este motivo, os sinais são pouco observáveis para o adulto pouco escolarizado. Para confirmar esta teoria, Silva, A. (2003) relata uma experiência vivida por ele, na Educação de Jovens e Adultos, na qual o adulto lê sem reconhecer o ponto final. Já em nossa pesquisa, a constatação mais reveladora, nesta fase, foi a percepção de que alguns dos jovens e adultos da EJA não se apropriaram satisfatoriamente das marcas de pontuação ao retextualizarem o texto oral para o escrito e não as reconhecem como recursos fundamentais na compreensão e na produção de sentidos do texto.

Este *não reconhecimento* foi observado na contação de piadas. Alguns alunos tiveram necessidade de ler para, em seguida, contar a seus colegas. Na roda de

conversa (Momento 3 – Hora do Riso), ao reproduzir as gravações, a falta de sentido era percebida por todos. Neste momento, o Aluno 3 perguntou a um colega se a piada tinha sinais de pontuação.. Questionado pela professora sobre o motivo de sua pergunta, ele disse: “É porque eu acho que se eu contar uma piada... [...] Tem ponto, você para. Aí perde toda a graça.” Posteriormente, ele completou: “Se você for ler você tem que respeitar o ponto, parar, ficar preocupado com a pontuação.” Percebe-se que, neste caso, a pontuação é observada, mas não reconhecida como “ponto de convergência entre escritor e leitor, a qual pode ser tornada consciente pela leitura oral do texto” (SMITH, 1993, p. 53). Nasce daí a necessidade das reflexões linguísticas a serem travadas em sala de aula acerca do ato de pontuar e da pontuação nos gêneros textuais.

A dificuldade do uso dos sinais de pontuação e o não reconhecimento deste uso como um recurso importante para a produção de sentidos do texto escrito é um dos problemas observados na retextualização produzida pelo Aluno 1, transcrita abaixo:

Eu comprei um cavalo ele era casado ai um certo dia ele estava caminhando pela cidade pela cidade enfim entrou numa rossa so que nessa rossa tinha uma pata e pata u parou e falou assim *cavalo* ∅ *o senhor aceitaria se casa comigo* ele falou *não posso* ∅ *minha pata* eu já tenho quatro patas

Retextualização de piada – Aluno 3

Observamos, neste caso, uma ausência total de direcionamento de sentidos demarcados pelos sinais de pontuação, o que prejudica, desta forma, a coerência textual.

Para Schneuwly, Rosat & Dolz (1989), a falta de pontuação não pode ser vista apenas como um desvio de prescrição gramatical por estar relacionada às operações de planejamento discursivo. Estes processos de planejamento, de acordo com Passerault (1991), são mais dependentes dos modelos linguísticos (macroestruturas) que das representações dos conteúdos da memória. No texto analisado, constatamos que, em sua retextualização, o Aluno 1 revela não realizar processos de planejamento da situação discursiva (texto escrito).

Estes processos estão ligados às “operações textuais-discursivas” (MARCUSCHI, 2010) realizadas na passagem do texto oral para o texto escrito, que

envolve, dentre outras operações listadas por Marcuschi (2010), a “introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (*estratégia de inserção* em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia)” (MARCUSCHI, 2010, p. 75).

Esta análise inicial foi extremamente relevante e essencial na orientação e planejamento das etapas seguintes da pesquisa-ação. A partir dela, identificamos como os alunos da EJA se apropriam da pontuação. Nossas análises, em síntese, evidenciaram que:

- i. Há, de modo geral, utilização de sinais de pontuação pelos alunos. No entanto, este uso é inconstante, mostrando um grande número de ausências do uso dos seguintes sinais: travessão, ponto, dois pontos e vírgula.
- ii. Há algumas ausências e inadequações no uso dos sinais interdiscursivos (ponto de exclamação e interrogação), em contexto dialogal, que prejudicam a construção de sentidos do texto.
- iii. Há casos de ausência parcial ou total de sinais de pontuação, em algumas produções, demonstrando a pouca habilidade do aluno no uso dos sinais de pontuação. No entanto, houve preocupação, em alguns casos, de segmentar o texto, demonstrando que o aluno estabelece relação entre a escrita e a oralidade, procurando marcar as pausas prosódicas por meio desta segmentação (por meio de alíneas, por exemplo).
- iv. Há substituição de pontuação por conectivos próprios da oralidade (aí) e problemas de utilização da maiúscula e uso das alíneas.

As observações realizadas nesta análise direcionaram nossas escolhas para elaboração das atividades de intervenção que direcionaram o movimento pesquisa-ação. Por meio delas definimos que:

- i. A pontuação seria trabalhada levando em consideração o gênero em estudo, uma vez que os alunos apresentam deficiência de uso da maioria dos sinais característicos dos textos retextualizados.
- ii. A vírgula teria um destaque, neste estudo, por conta da sua multifuncionalidade e da complexidade de seu uso.

- iii. O procedimento de estudo utilizado seria o indutivo, possibilitando a reflexão por meio da mediação constante do professor.
- iv. As reflexões sobre os sinais de pontuação seriam direcionadas para a percepção da função de cada sinal nos determinados contextos em que eles são estudados, levando em consideração os gêneros trabalhados.
- v. O uso dos sinais de pontuação, pautados nas reflexões realizadas por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, seria efetivado nas produções dos gêneros: notícia, tirinha e artigo de opinião.

As evidências aqui observadas demonstraram carências marcantes dos alunos da EJA no uso dos sinais de pontuação. Posteriormente, analisaremos os textos produzidos pelos alunos, durante e após a intervenção pedagógica, realizando um estudo comparativo no que tange à pontuação.

5.2.2 Análise do uso dos sinais de pontuação empregados na produção de notícias

Conforme anunciado anteriormente, nesta subseção faremos uma análise do uso dos sinais de pontuação na produção de notícia feita pelos alunos da EJA durante a pesquisa-ação. Trata-se da primeira produção feita após dois estudos reflexivos realizados com duas notícias, conforme se pode verificar na seção “Descrição da Intervenção” e no “Caderno Pedagógico”.

Este estudo leva em consideração tanto o uso efetivo dos sinais quanto o desempenho dos alunos comparado à primeira produção (retextualização de piada), reservadas as especificidades de cada gênero textual no que se refere à pontuação. Além disso, em subseção específica, apresentaremos os resultados do trabalho metalinguístico realizado pelos alunos acerca do uso da pontuação nas correções das notícias coletivas.

Destacamos ainda que, devido à especificidade da EJA e à rotatividade de alunos, acrescentamos aos sujeitos desta pesquisa, mais sete alunos, conforme observado na seção “Sujeitos da pesquisa”, que se matricularam no 4º Período da EJA. Neste estudo, estamos analisando dez textos, pois, devido à infrequência, participaram da produção da notícia dez alunos.

Todos os textos foram produzidos em sala de aula, sem colaboração da professora. Portanto, a análise referente ao uso dos sinais de pontuação está isenta da interferência de outra pessoa.

Consideramos que a notícia é um gênero que se caracteriza pela objetividade e veracidade dos fatos noticiados, apresentados de forma imparcial, e reconhecemos que elas devem apresentar as seguintes sequências textuais: sequência narrativa, sequência descritiva e sequência explicativa.

Quanto à pontuação característica do gênero notícia, pode-se observar que há uma predominância de *pontos* e de *vírgulas*, com ocorrências de *dois pontos*, *aspas* e *parênteses*. Podem aparecer também *ponto e vírgula*, em períodos maiores (um tanto incomum nas notícias) e *travessão*. São usos incomuns de sinais de pontuação na notícia o *ponto de exclamação* e *ponto de interrogação*, mas podem ser registradas algumas ocorrências como aquelas observadas nos discursos diretos ou, em casos mais raros, nos títulos a fim de dar destaque ou chamar a atenção do leitor para o fato. Corroboram com nossa constatação os dados obtidos por meio do programa *Sketch Engine* (programa de gerenciamento de *corpus*), para o *corpus* CETEM (Público e Folha), que contém textos jornalísticos em português, totalizando 56 milhões de palavras. As frequências relativas (ocorrências por milhão de palavras) dos sinais de pontuação são:

- vírgula: 64.490,2;
- ponto: 38.334,7;
- dois pontos: 2.840,1;
- aspas: 1.313,3;
- ponto e vírgula: 1.117,8;
- reticências: 518,3;
- ponto de exclamação: 386,6;
- travessão: 256,9.

Levando em consideração estas características e o estudo realizado em sala de aula, com atividades epilinguísticas e metalinguísticas de notícias, ao iniciar esta análise, tínhamos a hipótese de que encontraríamos preferencialmente usos de *ponto* e de *vírgula*.

Investigando as produções, identificamos que a maior parte dos alunos respeitou as características da pontuação do gênero notícia. A maioria usou o *ponto*

e a *vírgula*, confirmando nossa hipótese. Além disso, houve ocorrência de *dois pontos* e *aspas* que tinham a função de introduzir e destacar o discurso direto. Apenas um aluno não fez a marcação de sinais de pontuação na sua produção. Trata-se de um aluno que estava fora da escola e, portanto, não participou da retextualização da piada (Etapa 1 de nossa intervenção).

É importante destacar que levamos em consideração, nesta análise da primeira versão da notícia, apenas o uso dos sinais de pontuação. Desta forma, os textos da atividade de *produção textual de notícia* não foram analisados sob o ponto de vista da textualidade e da coerência, nem tão pouco nos preocupamos com o uso dos parágrafos, das alíneas ou da letra maiúscula (pertencentes ao sistema de pontuação conforme Dahlet, 2006). Nossa preocupação primeira é entender como o aluno, após as reflexões epilinguísticas e metalinguísticas sobre a pontuação realizadas nas atividades em sala de aula, consegue usar a pontuação para segmentar e conectar as partes do seu texto de forma a construir sentidos.

Levando em consideração o disposto acima, a análise dos textos produzidos encontrou os seguintes dados, presentes na Tabela 3:

<i>Sinais de Pontuação</i>	<i>Frequência nos Textos</i>	<i>Uso Adequado</i>	<i>Uso Inadequado</i>	<i>Ausência do Sinal</i>
Ponto	43	39	4	19
Ponto de Exclamação	0	0	0	1
Ponto de Interrogação	2	1	1	0
Dois-pontos	2	2	0	0
Vírgula	52	37	15	40
Ponto e vírgula	1	0	1	2
Aspas	3	3	0	0
Parênteses	5	5	0	0
Travessão	1	0	1	0

TABELA 3 – Frequência de uso e distribuição dos sinais de pontuação nos textos dos alunos (produção de notícia)

Em uma primeira análise da Tabela 3, podemos perceber que houve uma significativa melhoria no uso dos sinais de pontuação, principalmente no uso do *ponto* e da *vírgula*. Com relação ao uso do *ponto*, houve quarenta e três ocorrências

sendo: trinta e nove usos adequados e apenas quatro usos inadequados. Esta predominância destes dois sinais de pontuação foi percebida por Silva, A. (2003) também em produções de notícias. De acordo com ele,

a preferência quase exclusiva por pontos e vírgulas remete, inevitavelmente, a uma análise das características textuais, sobretudo sintáticas, das notícias: preferências por frases curtas, ativas e afirmativas, com estrutura predominantemente constituída por sujeito-verbo-objeto. Além disso, as posições e, conseqüentemente, as vírgulas são bastante frequentes no gênero notícia jornalística. (SILVA, A. 2003)

Apesar da ausência do sinal ter sido bem expressiva, já observamos um progresso no uso dos sinais de pontuação em relação à Tabela 2. Nesta tabela, havia sete ocorrências e nove ausências do uso do ponto. Uma defasagem de quase trinta por cento de dificuldade (vinte e oito por cento superior ao número de ocorrências). Isto pode significar que os alunos não sabiam utilizar este sinal e, por este motivo, não se arriscavam a usá-lo. Agora, em relação às ausências, temos menos da metade das ocorrências observadas.

Outro dado que confirma este avanço é a baixa ocorrência de uso inadequado do *ponto*, apenas quatro. Este uso inadequado foi identificado na troca do ponto por outro sinal, parecendo demonstrar que o aluno tem consciência semântica e sintática da necessidade de pontuação no lugar demarcado por tal sinal (*vírgula* ou *dois pontos*), apesar de não saber qual.

Quanto a este fato, é interessante retomar pesquisa de Silva, A. (2003), que identificou substituição de sinais (ponto por vírgula) em textos escritos por alunos da 4ª série. Para o pesquisador, “os aprendizes já conseguem determinar os pontos de ‘suspensão do discurso’, apesar de não empregarem o sinal convencionado para tal (neste caso, o ponto)” (SILVA, A. 2003). Curiosamente, neste ponto da pesquisa, nossos dados confirmam o que Silva, A. (2003) encontrou nos textos dos adultos da EJA (Módulo 3) que também usaram vírgulas substituindo pontos, como as crianças da 4ª série, diferindo apenas na quantidade, muito superior à encontrada em nossa investigação.

A fim de comprovar os dados obtidos por meio da comparação da Tabela 3 com a Tabela 2, apresentamos o caso do Aluno 3, bastante representativo da melhoria do uso da pontuação.

HOMÉM ENFURÉCIDO MATA JOVEM A TIROS

No dia 22 de setembro. Um homem discutindo com uma mulher em Santana de Cataguases, atirou nela após ela xingar o rapaz. A moça estava filmando quando tomou o primeiro tiro, o motivo da morte foi quando o rapaz estava furioso com uma outra briga o rapaz estava nervoso com a jovem filmando a briga dele com outra pessoa, e foi tira satisfação com ela foi no momento da raiva. O vídeo que foi gravado esta com a polícia civil, eles cuidaram do assunto o rapaz esta preso, e a mulher morreu no hospital na terça feira dia 26 de setembro.

Produção de notícia – Aluno 3

Apesar de alguns equívocos cometidos pelo aluno, no que se refere à organização do texto e à ortografia e à pontuação, observamos um avanço significativo, se compararmos o texto reproduzido acima e a retextualização de piadas. Não havia, no primeiro texto, um único uso de sinal de pontuação. Aqui, observamos o uso da vírgula e do ponto: 5 usos da vírgula (3 adequadas, 2 inadequadas e uma ausência) e 4 usos do ponto (3 adequados, 1 inadequado e 2 ausências). Uma análise mais detalhada deste e de outros casos será efetuada a partir deste momento.

5.2.2.1 Uso do ponto

Levando em consideração as reflexões realizadas nas atividades de intervenção e o uso da pontuação nas notícias produzidas, com relação ao ponto, podemos citar as seguintes observações:

i. Inadequação do uso do *ponto* na produção de notícias:

► Uso do ponto *sem critério aparente* (SILVA, A. 2003):

Assinamo ontem Em Juiz de fora, contrato de Repasse para primavera de 3 Ruas Em nossa cidade.
Assinei ontem dia 10 de outubro de 2017, contrato de Repasse 845587/2017 M Cidades/ Caixa, de Pavimentação de via Publicas, pó intermédio do Ministerio das cidade representa pela caixa Economico Federal e o município de Itamarati de Minas no valor de R 245.850,00 contrapartida de R\$250,00 totalizando R\$246.100,00 Atraves de Emenda do deputado Federal Renso Bras

O fragmento acima se trata dos dois primeiros parágrafos da produção de texto do Aluno 11, um aluno com problemas cognitivos que comprometem a sua aprendizagem. Apesar disto, produziu seu texto baseado em algumas anotações que levou para a sala de aula. Por este motivo, o texto ficou fragmentado e apresenta alguns problemas que comprometem os sentidos, como: discurso em primeira pessoa, não adequado para uma notícia; uso inadequado de maiúsculas; repetição de períodos; acentuação; ortografia e pontuação.

Quanto a este último problema, podemos dizer que, apesar das inadequações e ausências, o aluno se esforçou para pontuar adequadamente, conseguindo, em alguns momentos, sucesso nesta empreitada. Por ora, vamos nos ater ao uso do ponto sem critério aparente. Como se pode observar no excerto em destaque, o aluno utiliza um ponto para separar aquilo que ele considera uma sentença do restante do seu texto, sem levar em consideração a relação sintático-semântica do fragmento.: “Assinei ontem dia 10 de outubro de 2017, contrato de Repasse_ 845587/2017 M Cidades/Caixa, de Pavimentação de via Publicas”, pó intermédio do Ministerio das cidade, [...]”.

Não se percebe um critério aparente, por parte do Aluno 11, ao fazer esta opção pelo sinal. Outra possibilidade é que o aluno pode ter utilizado o ponto com a intenção de marcar o número do contrato.

► Uso do *ponto* em lugar de *dois pontos*:

Bandas participantes :

Sociedade Musical Lira 1º de Mario, de Argirita

Sociedade Musical 22 de Maio, de Ubá

Sociedade Musica Lira tocantinense, de Tocantins, e a anfitriã que é a, Corporação Musical Santa Cecília, banda do Município.

O excerto acima apresenta um problema de estruturação do período. Podemos observar que o Aluno 1 apresentou a relação de bandas participantes de um evento em tópicos com alguns problemas de pontuação. Vamos nos ater, neste momento, no uso do *ponto* em lugar dos *dois pontos* na primeira linha do fragmento. É provável que o uso inadequado do ponto anunciando identificações tenha sido motivado pela organização do texto em blocos gráficos, usando linhas diferentes para citar as bandas, e não em apenas um bloco de sentido. Desta forma, acreditamos que o aluno tenha sido conduzido a empregar *ponto* como final de sentença.

► Uso do ponto em lugar de vírgula:

No dia 22 de setembro . Um homem discutindo com uma mulher em Santana de Cataguases, atirou nela após ela xingar o rapaz.

Produção de notícia – Aluno 3

No excerto, observamos o uso do *ponto* em lugar da vírgula. Esta substituição demonstra consciência da existência de uma relação sintático-semântica entre o que se considera ser a primeira e a segunda sentença e o reconhecimento da necessidade de separação com um sinal de pontuação. No entanto, o aluno ainda não tem segurança no uso dos sinais e, por este motivo, faz a opção equivocada pelo ponto.

O reconhecimento da necessidade de um sinal de pontuação depois do adjunto adverbial antecipado representa um grande avanço para o Aluno 3, pois, em análise de sua retextualização, observou-se a não utilização de qualquer sinal de pontuação. Além disso, o aluno não reconhecia o valor da pontuação na produção e recepção do sentido. Para ele, a pontuação representava um empecilho para a construção de sentidos do texto, tanto na produção escrita quanto na leitura.

ii. Adequação do uso do *ponto*:

Conforme mencionado no início desta subseção, a maioria dos alunos da EJA não demonstrou muitas dificuldades no uso do *ponto*. De fato, na maior parte

das vezes, este sinal foi usado em suas funções básicas: separar sentenças, organizando ideias ou marcando o término do período, como pode ser observado abaixo.

A perda de Maria José conhecida como Zezé por todos os amigos e familiares, causou um impacto emocional, pois era uma pessoa muito querida . Foi funcionaria da Escola Pedro Furtado por muitos anos onde cativol a todos com seu jeito alegre .

Produção de notícia – Aluno 7

Para Dahlet (2003, p. 250), “o ponto limita à esquerda e à direita uma unidade gráfica chamada *frase*”. Por este motivo, ele é responsável por instruir a leitura. Nesta instrução, pode-se perceber que se trata de uma parte da informação, cujo segmento está limitado por *ponto* de um lado e de outro; ou ainda, a totalidade da informação delimitada pelo *ponto* no final do segmento. No excerto acima, pode-se observar esta delimitação parcial, no primeiro segmento, que se trata de uma parte da informação: a morte de Maria José. No segundo segmento, há uma totalização da informação demarcada pelo *ponto*: ela foi funcionária da escola. Esta totalização, no entanto, se liga sintática e semanticamente à informação que a antecede, construindo sentidos para o texto.

iii. Ausência do uso do *ponto*:

Para o presidente da atual gestão do Rotaract club, Edson gavioli: “a participação solidaria e ativa da comunidade itamaratiense e muito importante pois desperta o fato de se fazer constantemente o auto exame das mamas” Muito importante também destacar o apoio de diversas impresas parceiras que contribuem para a realização do projeto que em hora alguma visão lucro.

Produção de notícia – Aluno 5

Conforme observamos, no excerto acima, não há marcação de *ponto* entre as duas sentenças. No entanto, o Aluno 5 parece ter consciência da fronteira

entre sentenças por ter iniciado a frase seguinte com o uso de letra maiúscula, mesmo sem fazer a demarcação com o *ponto*.

5.2.2.2 Uso do ponto de exclamação

Uma das surpresas desta investigação foi encontrar juízo de valor na produção de notícia. Talvez o fato tenha ocorrido pela infreqüência do aluno e sua ausência nos estudos reflexivos sobre notícia. Assim, ele fez um relato, emitindo sua opinião no final do texto. Junto à presença de juízo de valor, encontramos a necessidade de um *ponto de exclamação*, não marcado com o sinal, conforme observamos no excerto abaixo:

Ficou tudo lindo \emptyset e essa já é a 2ª vez que o grupo vem a cidade. todos gostaram da palavra que eles falaram e com as apresentações.

Produção de notícia – Aluno 9

É interessante observar como o conectivo “e” substitui o ponto de exclamação conectando duas sentenças distintas. Este fato também foi relatado por Silva, A. (2003) ao observar alguns casos em que esta

conjunção substituí os sinais de pontuação, estabelecendo ligações entre orações ou termos de uma oração. Em outras palavras, a conjunção “e” era usada como recurso de coesão textual (segmentação/conexão) mesmo nos lugares em que os sinais de pontuação deveriam cumprir aquelas funções. (SILVA, A. 2003)

5.2.2.3 Uso do ponto de interrogação

O uso do *ponto de interrogação* também foi observado em duas ocorrências (uma adequada e outra inadequada). A classificação de uma ocorrência como adequada decorre do ponto de vista do uso do *ponto de interrogação*, sem levar em consideração a configuração convencional da notícia, uma vez que esta configuração rompe com as características do gênero notícia, no fragmento em que foi utilizado o sinal, conforme veremos abaixo.

Quem esta envolvido ? – Rotaract club de Itamarati de minas parceiro do Rotary internacional, uma das maiores e mais antigas organizações não governamentais do mundo.

Produção de notícia – Aluno 5

Apesar de o uso do *ponto de interrogação* ter sido feito de forma adequada, reconhecemos que, levando em consideração as características do gênero, não se deve utilizar este tipo de sentença na notícia. Neste caso, parece haver uma intenção de despertar o interesse do leitor pelo fato noticiado por meio de um questionamento, um uso incomum no gênero.

Além disso, o Aluno 5 parece criar um interlocutor virtual com o qual ele dialoga. Daí resulta a necessidade de usar o *travessão*, como marca da fala deste interlocutor que responde à pergunta formulada previamente.

Para efeito de classificação do tipo de uso deste travessão, consideramos como um uso inadequado porque, de fato, não se trata de um diálogo. A sentença introduzida pelo *travessão*, na verdade, é uma sequência narrativa, no gênero notícia e, como tal, não caberia o uso do *ponto de interrogação* nem do *travessão*.

5.2.2.4 Uso de dois pontos

Em relação aos *dois pontos*, observamos que houve apenas duas ocorrências, sendo as duas realizadas de forma adequada. Como mencionado no início desta subseção, os *dois pontos* são característicos das notícias, apesar de não ser obrigatório o seu uso e de muitas notícias atuais não apresentarem este sinal. Por este motivo, entendemos que o número de ocorrências de *dois pontos* nos textos de escritores inexperientes foi bastante significativo. Este uso foi um indício de que a intervenção foi positiva no aspecto de uso consciente dos *dois pontos*. O que não acontecia anteriormente, quando realizamos a análise das retextualizações de piada, utilizados apenas uma vez em textos marcadamente dialógicos.

Para o presidente da atual gestão do Rotaract club, Edson gavioli : “a participação solidaria e ativa da comunidade itamaratiense e muito importante pois desperta o fato de se fazer constantemente o auto exame das mammas Muito importante também destacar o apoio de diversas impresas parceiras que contribuem para a realização do projeto que em hora alguma visão lucro.

Produção de notícia – Aluno 5

Obervamos, no excerto acima, como o Aluno 5 usa bem os *dois pontos* para introduzir uma voz diferente no discurso, apesar do uso parcial das *aspas* para marcar esta outra voz. Além disso, a construção sintática que introduz o discurso foi bem elaborada encontrando correspondência com o discurso citado em perfeito “enquadramento contextual (dialógico): um se relaciona indissolúvelmente ao outro” (BAKHTIN, 1998, p.141).

5.2.2.5 Uso das aspas

Quanto ao uso das *aspas*, outro sinal característico das notícias, encontramos três ocorrências nos textos dos alunos que serão analisadas a seguir.

i. Adequação do uso das aspas com finalidade de dar destaque a títulos:

Assinei ontem dia 10 de outubro de 2017, contrato de Repasse. 845587/2017 M Cidades/Caixa, de Pavimentação de via Publicas ”, pó intermédio do Ministerio das cidade representa pela caixa Economico Federal e o município de Itamarati de Minas no valor de R 245.850,00 contrapartida de R\$250,00 totalizando R\$246.100,00 Atraves de Emenda do deputado Federal Renso Bras fizera o que foi o alcanço deles pelo povo

Produção de notícia – Aluno 11

O excerto acima apresenta uma série de usos indevidos ou ausências dos sinais de pontuação (incluindo o uso de maiúsculas) que prejudicam a construção de sentidos do texto. Por ora, vamos nos ater ao uso parcial das aspas. O aluno parece querer destacar o nome do contrato com *aspas duplas*: “Pavimentação de vias públicas”. No entanto, faz uma marcação parcial do sinal.

Apesar de a marcação ser considerada adequada, para dar destaque ao título, observamos que no texto há, claramente, a presença de duas vozes: a voz do aluno, presente em “fizera o que foi o alcanço deles pelo povo” e a voz de outro, presente em expressões como “intermédio”, “representa”, “contrapartida”, “totalizando”. Estas duas vozes não são harmônicas, uma vez que temos dificuldades em construir os sentidos do texto. Isto se deve ao fato de o aluno usar dados de notícias do site da prefeitura do município para fazer a sua pesquisa e adicionar tais dados em seu texto.

ii. Adequação do uso das aspas à marcação do discurso citado:

Para o presidente da atual gestão do Rotaract club, Edson gavioli: “ a participação solidaria e ativa da comunidade itamaratiense e muito importante pois desperta o fato de se fazer constantemente o auto exame das mamás Muito importante também destacar o apoio de diversas impresas parceiras que contribuem para a realização do projeto que em hora alguma visão lucro.Ø

Produção de notícia – Aluno 5

No excerto, as *aspas* aparecem abertas depois dos *dois pontos*, numa intenção clara de diferenciar o discurso do outro. No entanto, não há um fechamento deste sinal. Consideramos este uso das aspas, a despeito do não terem sido usadas *aspas duplas*, adequado porque parece que o não fechamento tenha sido apenas esquecimento do aluno.

As *aspas* são consideradas por Dahlet (2006) um sinal de citação, em cotexto dialogal. De fato, como percebemos no excerto, elas são responsáveis pela marcação da mudança de estatuto: de discurso citante para discurso citado. As fronteiras entre estas duas instâncias são definidas, no texto analisado, pelo uso das *aspas* e dos *dois pontos*, sem uso de verbo *dicendi*. As aspas são usadas para isolar um fragmento que o aluno utiliza e, ao mesmo tempo, menciona, havendo uma interpenetração do discurso citado no discurso citante. Desta forma, um discurso depende do outro a fim de construir os sentidos pretendidos.

A perda de Maria José causou um impacto muito forte deixando a cidade em choque. “ Era uma mulher guerreira, batalhadora, lutava pelos seus sonhos e ideais, uma mulher que não media esforços para ajudar quem precisasse, uma pessoa com um coração puro que cativava as pessoas por onde passa-se ” (Palavras da Mãe)

Produção de notícia – Aluno 7

Já neste outro texto, as *aspas* são utilizadas sem o verbo *discendi* e sem a interpenetração de um discurso no outro. Existe, com certeza, uma demarcação bem definida do discurso citado por meio das *aspas* e, de uma forma inusitada, a demarcação da fronteira com o discurso citante é feita por meio de *parênteses*, que será analisada posteriormente.

Estes são bons exemplos de como as atividades epilinguísticas e metalinguísticas influenciaram positivamente no uso dos sinais de pontuação na produção de notícias. De uso incomum para o aluno, as *aspas* se transformaram em possibilidade de uso e, mais do que isto, contribuíram para sofisticar o discurso do aluno da EJA.

5.2.2.6 Uso dos parênteses

Considerando o uso dos *parênteses*, vamos analisá-los a partir deste momento. É fato que, no início deste estudo, não tínhamos a pretensão de encontrar muitos usos específicos deste sinal. Contudo, houve cinco ocorrências de modo adequado e nenhuma inadequação ou ausência. Provavelmente, este uso consciente possa ter sido motivado por meio de um estudo reflexivo e indutivo realizado com a EJA. Tal estudo tinham como base duas notícias em cujo título ou corpo aparecia o uso de *parênteses* de maneiras variadas. Observamos os seguintes usos:

- Uso dos *parênteses* para demarcar o enunciador do discurso citado:

A perda de Maria José causou um impacto muito forte deixando a cidade em choque. “Era uma mulher guerreira, batalhadora, lutava pelos seus sonhos e ideais, uma mulher que não media esforços para ajudar quem precisasse, uma pessoa com um coração puro que cativava as pessoas por onde passa-se” (Palavras da Mãe)

Produção de notícia – Aluno 7

Conforme dito anteriormente, a demarcação da fronteira entre o discurso citante e o discurso citado é feita de uma maneira inusitada, neste texto. Tal demarcação não se realiza por meio do verbo *dicendi* e os *dois pontos*. De forma peculiar o aluno marca esta fronteira, no excerto, por meio dos *parênteses*. Desta forma, a indicação de que houve um ato de fala é feita por meio da sentença: “Palavras da Mãe”, dentro dos parênteses, que substituem a possível sentença: “declarou a mãe”, com o verbo *dicendi* “declarou” e uso *de travessão, vírgula ou dois pontos* para separar os discursos.

► Uso dos *parênteses* para explicar acrônimo:

Não só as entidade do Município mas também a CODEMIG.
(companhia de desenvolvimento Economico do Estado de Minas Gerais).

Produção de notícia – Aluno 1

O uso dos *parênteses* para explicar as letras que compõem um acrônimo é comum nas notícias, conforme os alunos puderam observar em uma notícia estudada. No excerto, há uma explicação do que significa Codemig, usando os parênteses. Esta é uma das funções básicas dos parênteses, quando são usados para indicar alguma informação adicional. Destacamos como uso inadequado, aqui, o *ponto* antes dos *parênteses*, uma vez que a explicação que complementa o sentido da sentença está dentro dos *parênteses*.

► Uso dos *parênteses* para inserir informação adicional ao enunciado:

idealizadora: Suzi Gonçalves (quando esteve na presidência do Rotaract em 2015/2016)

Produção de notícia – Aluno 5

A presença dos *parênteses*, no excerto, tem o objetivo de destacar uma informação obtida pelo Aluno 5, que ele deseja acrescentar, por possivelmente considerar importante para a construção de sentidos do texto. Por meio deste uso, também, o aluno procura dar credibilidade à idealizadora do evento, informando o cargo que ela ocupava na época.

Apesar do bom uso dos parênteses, destacamos, aqui, a inadequação na organização do parágrafo: ausência de *alínea*, organização frasal baseada em uso dos *dois pontos*, ausência do *ponto* no final da sentença.

Neste outro texto, o aluno também utiliza os *parênteses* para adicionar uma informação extra. No caso, as categorias em que o time se sagrou campeão.

No dia 14 de outubro aconteceu 4 jogos de categorias diferentes na quadra do Bairro XV de novembro, entre os times, Escolinha do 15 de novembro contra a escolinha do dico leite, o time da Escolinha do 15 de novembro teve a felicidade de sair com vitória em todas categorias (Sub-8/Sub-10/Sub-12/Sub-13) .

Produção de texto – Aluno 2

Lauria (1989, p. 45) afirma que “na maioria das vezes, a informação entre parênteses pode ser retirada sem grandes danos ao entendimento da frase”, como acontece nos excertos acima. Observamos ainda que, em algumas situações, os *parênteses* podem ser trocados por outro sinal de pontuação sem prejuízo do sentido do texto como no último texto em que o autor poderia ter optado por fazer uma enumeração das categorias introduzindo-as com os *dois pontos*.

No entanto, uma das funções dos parênteses é a sua capacidade de dar liberdade à escrita, sem comprometer a objetividade do texto (SILVA, A. C., 2014), porque

penetram na fala em um sentido mais profundo, mais verdadeiro, mais justo; rompendo a aparente facilidade da linguagem, eles fazem surgir o que não se esperava, mas, ao qual se dá valor: um sopro de ar, uma respiração nova. (LAURENS, 2000 apud SILVA, A. C., 2014, p. 130)

5.2.2.7 Uso da vírgula

Voltando à Tabela 3, observamos que a vírgula teve o maior número de ocorrências nas notícias produzidas pelos alunos da EJA. Destas quarenta e nove ocorrências, trinta e quatro foram feitas adequadamente e apenas treze de maneira inadequada. Estes dados demonstram como os alunos evoluíram no uso deste sinal, ao compararmos a Tabela 2 com a Tabela 3, levando em consideração a porcentagem de usos deste sinal.

Gênero	Frequência de Vírgula	Uso Adequado	Uso Inadequado	Ausência de Vírgula
<i>Piada</i>	7	57%	43%	86%
<i>Notícia</i>	52	71%	29%	77%

TABELA 4 – Frequência comparativa, em porcentagem, do uso da vírgula nas retextualizações e nas produções de notícias

A Tabela 4 foi montada tendo as ocorrências totais de vírgula, em cada gênero, como referência para o cálculo da porcentagem dos valores referentes ao uso adequado, ao uso inadequado e à ausência deste sinal. A coluna de *uso adequado* somada a *uso inadequado* resulta no total da frequência de vírgula (100%), enquanto a coluna “ausência de vírgula” corresponde à porcentagem deste sinal em relação ao número total usado em cada gênero. O uso da porcentagem nos permite comparar os dados, levando em consideração as características de cada gênero, uma vez que os cálculos são feitos em função do total de vírgula usada em cada um separadamente.

A elaboração desta tabela nos permitiu visualizar, com mais precisão, o avanço dos alunos no que se refere ao uso de vírgulas em suas produções. Constatamos que:

- i. O uso adequado da vírgula melhorou substancialmente se compararmos o uso nos dois gêneros produzidos, guardando as especificidades de cada um.
- ii. O uso inadequado caiu, em relação ao primeiro texto produzido, demonstrando uma proporcionalidade entre o aumento do uso adequado e a queda do uso inadequado.
- iii. A ausência de vírgula continua alta, apesar de se registrar uma queda em relação aos números apurados na retextualização de piada.

Quanto ao número de ocorrências de vírgulas nos textos, as comparações são inviáveis devido às características dos textos produzidos em cada gênero.

Os números apurados demonstram o que observamos na análise dos textos, com relação à melhoria do uso da vírgula. Esperávamos, a priori, um melhor uso deste sinal por conta das reflexões metalinguísticas realizadas em sala de aula. No entanto, devido à multifuncionalidade e complexidade do uso da vírgula, acreditávamos que este uso seria mais problemático do que realmente nossa investigação demonstrou.

Encontramos as seguintes ocorrências deste sinal:

i. Inadequações do uso da *vírgula*:

► Uso da *vírgula* em lugar do *ponto*

No dia 14 de outubro aconteceu 4 jogos de categorias diferentes na quadra do Bairro XV de novembro, entre os times, Escolinha do 15 de novembro contra a escolinha do dico leite , o time da Escolinha do 15 de novembro teve a felicidade de sair com vitória em todas categorias (Sub-8/Sub-10/Sub-12/Sub-13).

Produção de notícia – Aluno 2

Apesar de os usos adequados de vírgula terem melhorado, ainda identificamos inadequações de uso deste sinal em lugar de ponto, como no excerto acima. Constatamos que a maior parte de ocorrências de emprego inadequado da *vírgula* se concentrou no uso deste sinal substituindo *ponto*.

Buscamos em Silva, A. (2003) a explicação para esta inadequação. De acordo com o pesquisador, “substituir vírgula por ponto indicia, possivelmente, um conhecimento em construção” (SILVA, A., 2003).

O aluno parece perceber a necessidade de separar as sentenças dentro do período, mas não sabe qual sinal usar. Por este motivo, utiliza aquele que parece ser a melhor escolha.

Constatamos que, apesar dos avanços, o uso da *vírgula* ainda é motivo de dúvidas. Leal e Guimarães (2012) também encontraram problemas no uso da *vírgula* em uma investigação com professores, constatando que, mesmo em alunos adultos muito escolarizados, a dificuldade do uso deste sinal se faz presente.

► Uso da *vírgula* em oração coordenada sindética introduzida pela conjunção *e* (sujeitos iguais):

[...] o rapaz estava nervoso com a jovem filmando a briga dele com outra pessoa . e foi tira satisfação com ela foi no momento da raiva.

Produção de notícia – Aluno 3

Apesar do equívoco cometido pelo aluno, observamos a sua evolução no uso dos sinais de pontuação, levando em consideração sua escrita inicial. Naquele texto, não foi utilizada nenhuma marca de pontuação, nem mesmo *alíneas*, letras maiúsculas ou *ponto* demarcando o final do texto. Depois de nossas reflexões realizadas na intervenção, percebemos o uso de pontos, vírgulas, *alíneas* e letras maiúsculas na produção da notícia. As inadequações cometidas por ele demonstram, como afirma Silva, A. (2003), um conhecimento em construção.

► Uso da *vírgula* separando verbo e complemento, resultando em quebra de linearidade não esperada:

Contaram , com a presença do Prefeito da cidade e o Vice Prefeito e tambem de Varios Veriadores.

Produção de notícia – Aluno 3

Observamos uma segmentação do enunciado de forma inadequada, resultando numa quebra da linearidade. Esta quebra não esperada pode estar relacionada ao vínculo que o aluno estabelece com a prosódia da fala. Ou seja, “o uso da vírgula vem marcar a relação do escrevente com a oralidade, na medida em que registra uma variação prosódica do enunciado” (ESVAEL & PAULA, 2014, p. 59).

► Uso de *vírgula* precedendo o conectivo *e*:

Com danças, coral, teatro, Musicas , e muito mais e nisso foi dando movimentação na praça e com isso também abriu a sorveteria do Pedrão dando muito movimento ao seu primeiro dia,

Produção de notícia – Aluno 9

A sequência de *vírgulas* na enumeração, no texto acima, parece ter motivado o aluno a usar o sinal antes do conectivo *e*. Observamos, no entanto, que o aluno assimilou bem o emprego da *vírgula* em enumerações. Este emprego adequado pode ter sido resultado de nossas atividades de reflexão realizadas na intervenção.

Entendemos que este uso inadequado não se trata de um caso isolado, sendo muitas vezes recorrente. Silva, A. (2003) encontrou o mesmo caso em sua pesquisa e entendeu que “o conectivo *e* era usado como uma pista em relação ao local onde deveriam colocar um sinal de pontuação”. Kato (1988, p. 166 apud SILVA, A. 2003), ao analisar casos de emprego de *vírgula* precedendo o conectivo *e*, destacou que o aluno “[...] parecia indeciso entre o uso da *vírgula*, que marcaria uma ruptura, e o uso do conector que religaria as ações mencionadas”.

Tanto as hipóteses de Silva, A. (2003) quanto as de Kato (1988 apud SILVA, A., 2003) estabelecem conexões com nossas reflexões acerca do uso da *vírgula* antes do conectivo *e*, presente no excerto acima e em textos de outros alunos, nesta investigação.

ii. Adequações do uso da *vírgula*:

- Uso da *vírgula* em oração coordenada sindética introduzida pela conjunção *e* (sujeitos diferentes):

[...]o rapaz esta prezo , e a mulher morreu no hospital na terça feira dia 26 de setembro.

Produção de notícia – Aluno 3

A percepção da presença de dois sujeitos na sentença parece ter sido a motivação do aluno para o uso da *vírgula*. No entanto, acreditamos que estas reflexões sintáticas ainda representam uma dificuldade para os jovens e adultos pouco escolarizados. Apesar de um trabalho de reflexão metalinguística realizada na intervenção, percebemos que estes alunos ainda não apresentam uma autonomia, dependendo sempre da mediação do professor.

Acreditamos que “o conectivo *e* era usado como uma pista em relação ao local onde deveriam colocar um sinal de pontuação” (SILVA, 2003). Isto porque o mesmo aluno emprega a *vírgula* separando oração coordenada sindética introduzida pela conjunção *e* com os mesmos sujeitos, conforme o fragmento: “[...] o rapaz estava nervoso com a jovem filmando a briga dele com outra pessoa, e foi tira satisfação com ela.”

- Uso da *vírgula* para segmentar enumerações:

[...] Avera varias brincadeiras , barracas de doce , salgados , bebidas e avera dança e desfiles.

Produção de notícia – Aluno 10

A *vírgula* é um sinal de pontuação “cuja função, predominantemente sintática, consiste em delimitar a linearidade da escrita através de segmentações” (DAHLET, 2006, p. 25). Ao separar os segmentos que fazem parte da enumeração (não ligados por conectivo), ela ativa a operação sintática de adicionar elementos na sequência enunciativa (DAHLET, 2006).

No texto analisado, o aluno parece entender bem este processo. Tanto que, ao fazer a virgulação, respeita o conectivo *e*, não empregando o sinal antes dele.

► Uso da *vírgula* para separar elementos de função sintática diferente – Aposto:

A perda de Maria José  conhecida como Zezé por todos os amigos e familiares, causou um impacto emocional, pois era uma pessoa muito querida.

Produção de notícia – Aluno 7

A *vírgula* em aposto segue o princípio da subtração explicado por Dahlet (2006). Tal princípio vale para explicar a necessidade de se separar com *vírgula* (dupla) os elementos que podem ser subtraídos do enunciado. Além do aposto, a adjetiva explicativa também segue este princípio no uso da *vírgula*.

No excerto, há uso do aposto para explicar quem é “Maria José”. Neste uso, o aluno parece entender que há necessidade de usar um sinal que marque esta segmentação. Por este motivo, ele emprega a *vírgula* fechando o aposto. Entretanto, não utiliza este sinal, no início do aposto, por esquecimento ou por não perceber que se tratava de um segmento que pode ser subtraído da sentença sem prejuízo para a construção de sentidos.

A percepção da necessidade da *vírgula* representa um avanço para estes alunos, pois percebe-se que estão fazendo reflexões sobre relações sintático-semânticas nos enunciados, motivados pela intervenção realizada no estudo de notícias.

► Uso da *vírgula* em adjunto adverbial antecipado:

Sabado , 30 de setembro de 2017 , às 6:40 da manhã , no Km 126 da BR-265 Barbacena , houve um acidente envolvendo um VW Gol com placa de Itamarati e um fiat Uno com placa de Barroso/MG, acarretando a Morte de Ângelo Rodrigues e Maria José Menezes moradores da cidade de Itamarati de Minas/MG.

Produção de notícia – Aluno 7

Observamos, nesse caso, o uso da vírgula segmentando uma sequência de adjuntos adverbiais antecipados, conforme demarcação da caixa de texto acima.

iii. Ausências do uso da *vírgula*:

► Adjunto adverbial antecipado:

Acontecerá neste sábado Ø dia 21 de outubro Ø as 7 horas da manha Ø na Praça Astolfo Tavares Ø No município de Itamarati de minas Ø a 3ª caminhada rosa, em prevenção ao câncer de Mama

Produção de notícia – Aluno 5

No exemplo acima, observamos que acontece uma sequência de adjuntos adverbiais no enunciado, especificando data, hora e local em que acontecerá o evento noticiado. No entanto, diferentemente da situação anterior, que mostra o uso da vírgula nesse tipo de situação, o Aluno 5 não demarcou a segmentação dos adjuntos adverbiais antecipados com a vírgula.

► Conectivo e substituindo *vírgula*:

Contaram, com a presença do Prefeito da cidade e o Vice Prefeito e também de Varios Veriadores.

Produção de notícia – Aluno 1

Analisamos, anteriormente, a primeira ocorrência de *vírgula* do excerto. Neste momento, vamos nos ater ao uso do conectivo e.

No texto do Aluno 1, observamos como ele substituiu o sinal de pontuação pelo conectivo, estabelecendo as ligações entre os termos da sentença. Parece que o aluno usa este conectivo como recurso de segmentação da sentença, estabelecendo as conexões necessárias em cujo lugar deveria ser empregada uma vírgula separando termos de uma enumeração.

5.2.2.8 Uso do ponto e vírgula

Quanto ao uso do *ponto e vírgula*, observamos que foi usada apenas uma vez, de maneira inadequada, ocorrendo apenas duas ausências.

i. Inadequação do *uso do ponto e vírgula* segmentando oração subordinada adjetiva explicativa:

Várias entidades da cidade colaboraram para o acontecimento deste evento ; que foi o 7º encontro de bandas de Musicas.

Produção de notícia – Aluno 1

No excerto acima, observamos o uso inadequado do *ponto e vírgula* para segmentar o enunciado, separando a oração subordinada adjetiva explicativa: “que foi o 7º encontro de bandas de Musicas”. Parece que o aluno percebeu a necessidade de fazer a segmentação sintático-semântica da sentença e optou pelo sinal, equivocadamente.

ii. Ausência do *uso do ponto e vírgula* com a função de organizar enumerações, em caso de uso precedente de vírgula:

Bandas participantes.
Sociedade Musical Lira 1º de Mario, de Argirita
Sociedade Musical 22 de Maio, de Ubá
Sociedade Musica Lira tocantinense, de Tocantins, e a anfitriã que é a, Corporação Musical Santa Cecília, banda do Município.

Produção de notícia – Aluno 1

Uma das funções do *ponto e vírgula* é segmentar os diversos itens de uma enumeração, principalmente se a *vírgula* já tenha sido utilizada. No texto, ocorre uma segmentação por *vírgulas*, mas não se marca a segmentação de amplitude maior que ocorre entre as *cláusulas*²⁵ (DAHLET, 2006).

Em decorrência dos dados obtidos, confirmamos a nossa hipótese de que os usos preferenciais dos alunos na produção das notícias seriam o *ponto* e a *vírgula*. Contudo, houve uma superação de expectativas na observação do número significativo do uso adequado de *vírgulas* e *pontos*, após a intervenção realizada. Destacamos que este pequeno progresso se deve ao empenho dos alunos na utilização de seus conhecimentos textuais e linguísticos para estruturar sua produção e escolher a pontuação adequada construindo os sentidos pretendidos. Algumas vezes, os alunos não tiveram sucesso. Em outras, trocaram sinais de pontuação demonstrando que estavam fazendo reflexões acerca do uso e tomando decisões. E, em alguns casos, a ausência de sinais parece demonstrar a necessidade de um estudo contínuo, atrelado ao gênero textual. Além disso, destaca-se também a mediação do professor como essencial neste processo de reflexão metalinguística.

5.3 Análise do uso dos sinais de pontuação empregados em produção de tirinhas

Pertencente ao hipergênero quadrinhos, as tirinhas apresentam: narrativa curta de fundo humorístico ou crítico, texto curto que descreve uma situação, balões que representam a fala ou o pensamento do personagem e desfecho inesperado. Por ser um texto multimodal, apresenta características que englobam a relação entre os aspectos verbais e não verbais. Dentre tais características específicas das tirinhas, destacamos o uso da pontuação expressiva carregada de sentidos construídos. Assim, as reticências podem significar tanto suspensão da fala quanto denotar um efeito de suspense, dentre outras possibilidades.

²⁵ *Cláusula* remete a uma *unidade comunicativa*, e o *período*, a uma *totalização de cláusulas*.(DAHLET, 2006, p. 128)

Ao produtor do texto cabe a compreensão de que, nas tirinhas, a pontuação exerce um papel especial, sendo capaz de sozinha atribuir sentidos a toda uma tirinha, como no exemplo da Imagem 1.



IMAGEM 1 – Exemplo de valor expressivo da pontuação na tirinha

Disponível em: <http://www.umsabadoqualquer.com/category/eisntein/> Acesso em: 12 jan. 2018.

A percepção das características da pontuação na tirinha foi trabalhada em atividades epilinguísticas e metalinguísticas, em sala de aula, nas quais os alunos puderam refletir sobre os usos dos sinais e os sentidos que tais usos denotam nos textos.

Posteriormente, os alunos elaboraram tirinhas – Imagem 2 – tendo como base a retextualização da piada. Este foi um momento²⁶ de reescrita e uma oportunidade de criar sentidos diversos com os sinais de pontuação, com a colaboração dos colegas e do professor.

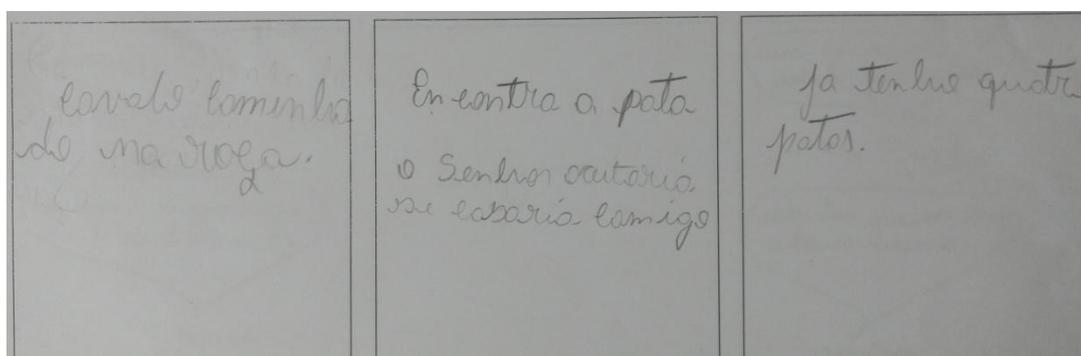


IMAGEM 2 – Primeira produção de tirinha elaborada pelo Aluno 3

²⁶ O relato dos procedimentos da produção das tirinhas está descrito no Caderno Pedagógico, nas páginas 28, 29 e 30.

No primeiro quadrinho da Imagem 2, o aluno escreve uma rubrica (orientação para elaboração do desenho da tirinha). Aqui, já percebemos o uso adequado do ponto, não empregado na retextualização. Apesar deste avanço, o segundo quadrinho e o terceiro quadrinho apresentam algumas inadequações:

- i. Ausência de ponto na sentença que representa o comando para a montagem da tirinha no segundo quadrinho;
- ii. Ausência de ponto de interrogação na fala do personagem do segundo quadrinho;
- iii. Ausência de marcação de letras maiúsculas em início de algumas sentenças.

A ausência do ponto parece ter sido um descuido do aluno, uma vez que ele o utiliza em dois outros momentos: na primeira sentença e na última sentença. Quanto à ausência do ponto de interrogação, há uma falta de percepção do valor interrogativo do sinal que, neste contexto, exige uma resposta do interlocutor.

Entendemos que o Aluno 3 se situa, nesta análise, em uma fase de transição da ausência total de uso de pontuação para o reconhecimento da necessidade de se pontuar para obter efeitos de sentidos para o seu texto, conforme observado na produção de notícias. Brandão e Silva (1999) perceberam este tipo de transição ao analisar textos de crianças em período inicial de alfabetização. De acordo com as autoras, desta percepção surgem conflitos que devem ser trabalhados pelo professor. Pode parecer estranho fazer esta analogia entre crianças, em fase inicial, e adultos, contudo, percebemos que os alunos da EJA apresentam características similares a tal fase de escolarização. Talvez isso ocorra porque os jovens e adultos da EJA estiveram distantes da escola por algum tempo, ocorrendo uma lacuna em sua formação

A percepção da necessidade de pontuação foi trabalhada na correção e montagem coletiva da tirinha. Neste momento, com auxílio do programa *ToonDoo*, usando um projetor, professor e alunos tiveram a oportunidade trabalhar a relação imagem/texto e a pontuação, ambas essenciais para construir os sentidos da tirinha.

As reflexões realizadas coletivamente permitiram uma discussão acerca da organização textual, da relação imagem/texto e do uso da pontuação expressiva no texto em questão. Desta forma, a piada retextualizada ganhou outros contornos no texto multimodal, no que se refere à pontuação, conforme se observa na Imagem 3.



IMAGEM 3 – Segunda produção de tirinha elaborada pelo Aluno 3

O uso do programa *ToonDoo*²⁷, em atividade coletiva, com a mediação do professor, ajudou na construção dos sentidos da tirinha no que se refere tanto à relação imagem/texto quanto ao uso da pontuação.

A primeira adaptação sugerida foi o acréscimo de uma saudação da pata. Alguns alunos acharam estranho a pata propor casamento ao cavalo sem antes falar: “Oi!”. O uso do ponto de exclamação oferece expressividade à palavra. Mas foi a sugestão do emprego das reticências que trouxe para o quadrinho o clima de expectativa, acrescido da figura apaixonada e envergonhada da pata (relação imagem/texto). A pergunta direta contrasta com a expectativa e nos remete ao último quadrinho onde há o desfecho da história.

Na primeira sentença: “Ahhhh, minha senhora...”, temos a presença de uma vírgula separando o vocativo e, em seguida, o uso das reticências que denotam hesitação ao falar. E, finalmente, o uso do ponto de exclamação reforçando a expressividade da fala do personagem.

Como podemos observar, as mudanças no uso da pontuação sugeridas pelos alunos, na segunda versão, reforçaram a relação imagem/texto. Neste caso, o humor foi construído a partir do inusitado da situação comunicativa (pata pedindo cavalo em casamento) e da resposta do cavalo, reforçados pelo uso da pontuação expressiva.

A seguir, na Imagem 4, verificamos como o Aluno 7 organiza a sua tirinha no que se refere ao plano textual e aos aspectos formais, destacando-se a pontuação.

²⁷ Programa de produção de tirinhas *online*, gratuito, disponível em: <http://www.toondoo.com/>

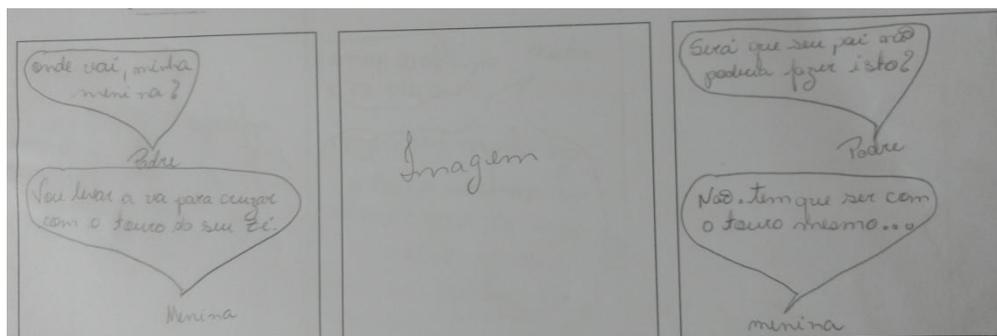


IMAGEM 4 – Primeira produção de tirinha elaborada pelo Aluno 7

Verificamos que o aluno optou por iniciar a tirinha com um diálogo entre dois personagens e, em seguida, dar destaque ao cenário para, posteriormente fechar com outro diálogo responsável pelo humor do texto.

No que se refere ao uso da pontuação, observamos que a utilização dos sinais busca respeitar a relação sintático-semântica. Desta forma, na primeira frase, há o destaque do vocativo por meio da vírgula e o uso do ponto de interrogação para demonstrar uma pergunta direta. A sentença afirmativa é concluída com um ponto e, finalmente, o uso das reticências denotando um pensamento não concluído.

A construção da tirinha no programa *ToonDoo* deu possibilidades ao aluno de fazer adaptações, inserir elementos gráficos nos quadrinhos e mudar ou acrescentar pontuação a fim de construir novos sentidos, conforme se pode observar na Imagem 5.



IMAGEM 5 – Segunda produção de tirinha elaborada pelo Aluno 7

Como podemos observar, as mudanças ocorreram no segundo e no terceiro quadrinhos. No segundo, o próprio aluno fez a dupla sugestão: inserir uma onomatopeia (“Oh!”), indicando o espanto do pai ao ver uma criança fazendo este

serviço (levar a vaca para cruzar com o touro) e a tripla pontuação (ponto de interrogação), indicando a dúvida do personagem em relação ao pai da menina. Verificamos que, ao inserir tais elementos, o aluno conseguiu imprimir um valor humorístico maior ao texto, que vai ter seu ponto alto no último quadrinho. Ali, a pergunta bem marcada com o ponto de interrogação, gerada pela dúvida do quadrinho anterior, teve uma resposta categórica da criança: “Não!”. Observamos que aqui foi trocado o ponto final pelo ponto de exclamação. De acordo com o Aluno 7, o objetivo era dar expressividade à fala da menina. Por fim, as reticências para interromper um pensamento (ou fala) de forma que deixe o leitor subentender o restante do enunciado.

Para efeito de verificação dos resultados obtidos, a partir deste ponto, vamos realizar uma análise comparativa entre a primeira produção e a segunda produção (montagem da tirinha com reescrita coletiva). Esta análise tem a finalidade de verificar a contribuição da reescrita para a percepção do uso da pontuação como elemento fundamental na construção de sentidos do gênero tirinhas.

A Tabela 5 mostra a frequência de uso dos sinais de pontuação na primeira e na segunda produções. Como mencionado anteriormente, a segunda produção conta com o auxílio de todos os alunos e a mediação do professor. Além disto, foi feita usando o programa *ToonDoo* e, por este motivo, havia necessidade de o aluno estabelecer relações imagem/texto, atentando-se para os efeitos de sentido que a pontuação poderia estabelecer no contexto da narrativa.

Sinal de Pontuação	Frequência de Uso Primeira Produção	Frequência de Uso Segunda Produção
Ponto	6	6
Ponto de Exclamação	7	21
Ponto de Interrogação	12	18
Vírgula	6	13
Reticências	3	8
Travessão	7	0
Dois pontos	2	0

TABELA 5 – Frequência comparativa do uso de pontuação na produção de tirinhas²⁸

²⁸ Aqui foram computados apenas pontos simples, pontos de interrogação e de exclamação duplos foram contados apenas uma vez.

A primeira observação que fazemos leva em consideração o contexto multimodal da segunda produção. É possível que, ao relacionar a linguagem verbal com a icônica, o aluno tenha verificado a necessidade de uso de determinados sinais de pontuação, conforme o segundo quadro da Imagem 5. Este quadro apresenta o uso do ponto de interrogação triplo para mostrar a perplexidade do personagem. Trata-se de um recurso que elimina a necessidade de palavras, percebido pelo próprio autor da tirinha no momento da segunda produção.

Além disso, a elaboração de um texto multimodal exige a inserção de marcadores de interação (DAHLET, 2006): ponto de interrogação, de exclamação e reticências. O aluno consegue perceber “as operações postas em jogo pelo conjunto dos três sinais interativos” (DAHLET, 2006, p. 192), no contexto dialogal da tirinha e amplia significativamente o seu uso (Tabela 5). Percebendo esta exigência, o uso de tais sinais é ampliado na segunda produção, desta forma: ponto de interrogação (ampliação de uso de 12 para 18), ponto de exclamação (ampliação de 7 para 21) e reticências (de 3 para 8).

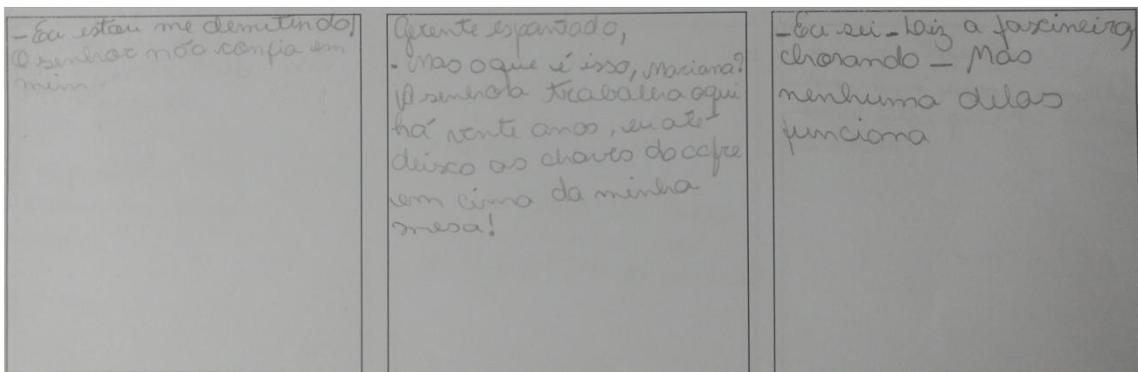


IMAGEM 6 – Primeira produção de tirinha elaborada pelo Aluno 12



IMAGEM 7 - Segunda produção de tirinha elaborada pelo Aluno 12

Comparando a primeira produção – Imagem 6 – com a segunda – Imagem 7_, observamos a inserção das reticências em dois momentos. No primeiro quadrinho, esta inserção tem a intenção de marcar um pensamento inconcluso e, ao mesmo tempo, o aborrecimento da faxineira diante da falta de confiança do patrão. Já no segundo quadrinho, as reticências demarcam a preocupação e a reflexão do gerente do banco diante da pergunta da empregada.

No último quadrinho, os alunos perceberam a inserção da voz de um narrador, sem necessidade no contexto da tirinha, uma vez que a imagem já é reveladora. Além disso, houve a sugestão da inserção dos pontos de exclamação, demarcando a relação entre a faxineira e o gerente. O ponto de exclamação na sentença “Eu sei!”, densifica o conteúdo semântico da declaração da personagem. E, em seguida, ele também densifica a declaração em tom de lamento: “Mas nenhuma delas funciona!”

Quanto ao uso do ponto de interrogação, a Imagem 8, abaixo, mostra como se empregou este sinal sem o uso do balão de fala.



IMAGEM 8 - Segunda produção de tirinha elaborada pelo Aluno 1

No último quadrinho, percebemos que houve a inserção de uma marcação visual por meio do uso de pontos de interrogação em sequência, demonstrando o espanto do marido diante da revelação da esposa.

A percepção da necessidade de inserção de algum elemento visual no quadrinho partiu da reflexão motivada pelo professor que questionou sobre a reação do marido neste contexto. No entanto, a sugestão da colocação dos pontos de interrogação fora do balão de fala foi uma proposta elaborada por um aluno.

Além desta alteração sugerida, podemos observar outras comparando a Imagem 8 com a Imagem 9, reproduzida abaixo:

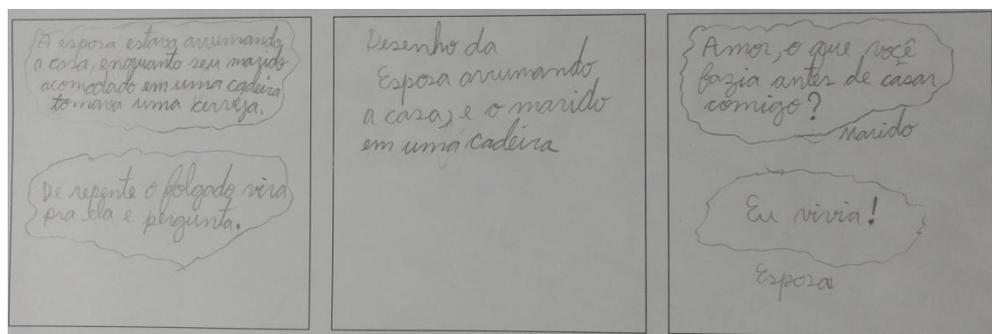


IMAGEM 9 – Primeira produção de tirinha elaborada pelo Aluno 1

Na proposta do Aluno 1, tanto o primeiro quanto o segundo quadrinhos não apresentavam diálogo dos personagens. Na reescrita, os alunos consideraram que o segundo quadrinho deveria se centrar na figura do marido e na sua pergunta. De acordo com eles, a pergunta denota um certo desprezo pela atividade de dona de casa da esposa. Por este motivo, a resposta da esposa teria que ser deixada para um final surpreendente, que deixasse o marido boquiaberto e cheio de interrogações.

A percepção da inserção de outros sinais de pontuação também foi detectada, conforme se observa na comparação entre a Imagem 10 e a Imagem 11.

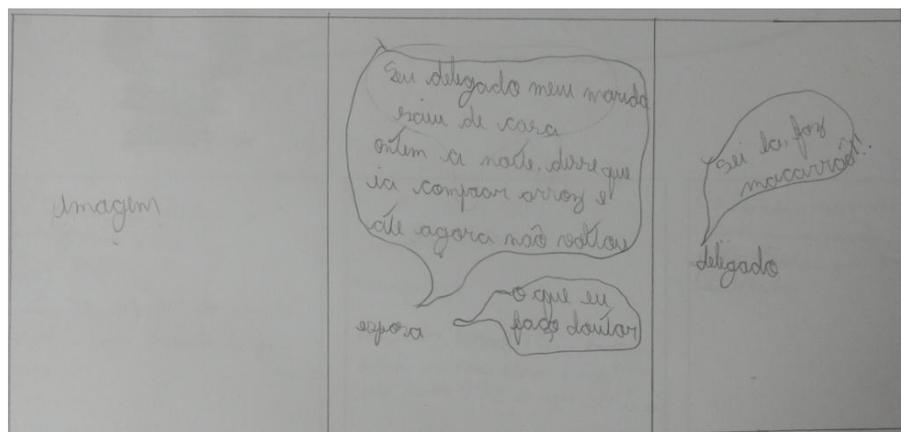


IMAGEM 10 – Primeira produção de tirinha elaborada pelo aluno 13



IMAGEM 11 - Segunda produção de tirinha elaborada pelo Aluno 13

Comparando a primeira produção com a segunda produção do Aluno 13, podemos observar como a reescrita auxiliou na inserção de sinais de pontuação. Os alunos perceberam a ausência de vírgula no vocativo, no segundo e no terceiro quadrinhos, nas sentenças: “Seu delegado meu marido saiu de casa ontem a noite.”; “O que eu faço doutor”.

Além da vírgula, houve a inserção de um ponto de interrogação não usado pelo aluno no final de sentença “O que eu faço doutor”; e a mudança de quadrinho, desta fala, por conta da necessidade de mais espaço para a escrita.

Destacamos ainda, a mudança da pontuação na fala do delegado. A sentença “Sei lá, faz macarrão!!” foi modificada para “Sei lá!... Faz macarrão!!”. A troca da vírgula pelo ponto de exclamação e reticências trouxe para a sentença o valor da força declarativa (ponto de exclamação) e o sentido de incompletude (reticências) da fala do delegado, demonstrando que ele faz uma pausa para pensar em uma solução para o caso. As reticências também preparam o leitor para a surpresa e o

humor no quadrinho final. Desta forma, a fala “Faz macarrão!!” ganhou muito mais significação com o ponto de exclamação duplo, já adicionado pelo Aluno 13.

A inserção de balão de pensamento com pontuação também foi feita na tirinha produzida pelo Aluno 10, conforme Imagem 12.

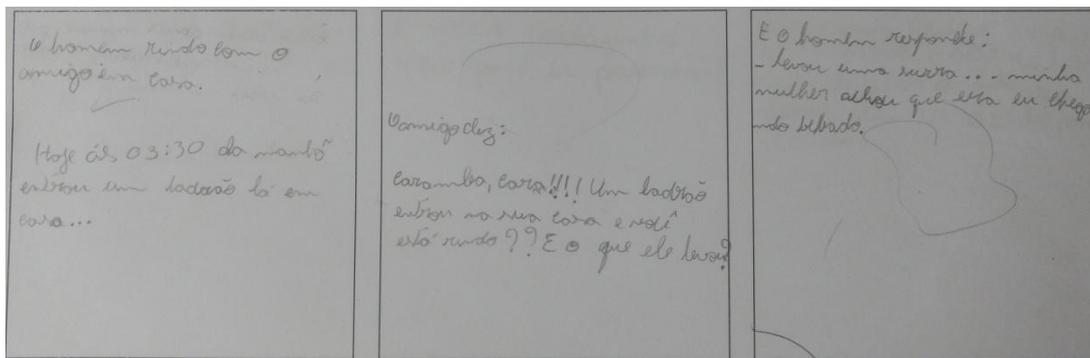


IMAGEM 12 – Primeira produção de tirinha elaborada pelo Aluno 10



IMAGEM 13 - Segunda produção de tirinha elaborada pelo Aluno 10

Como podemos observar, na primeira produção, não havia inserção deste balão. Na elaboração do quadrinho, ao estabelecer a relação imagem/texto, os alunos perceberam a necessidade de colocar uma fala para o amigo. A mediação do professor levou-os a perceber que não havia necessidade de fala, mas de um pensamento expresso até mesmo por sinais gráficos. Deste modo, a turma decidiu por usar o triplo ponto de interrogação, a fim de demonstrar a dúvida do amigo ao relacionar riso e roubo. Percebeu-se também a necessidade de vírgula no adjunto adverbial antecipado e a eliminação de fala do narrador. Além disso, eliminaram-se os dois pontos e o travessão; uma vez que a interação demonstrada pelas imagens compensava as indicações de interlocução pelo uso destes sinais.

A inclusão de marcações visuais, propostas pelos alunos, contribuiu para a construção do humor da tirinha junto com o emprego dos sinais de pontuação colocados pelo Aluno 10 e aqueles adicionados na segunda produção.

Entendemos que o estudo do uso dos sinais de pontuação em diferentes gêneros é essencialmente importante a fim de que os alunos percebam as peculiaridades dos diversos gêneros. Assim, por exemplo, pode-se perceber a dimensão pragmática dos usos da pontuação, compreendendo a “sua importância para o funcionamento do texto em situações de interação” (MENDONÇA, 2003, p. 116).

5.4 Análise do uso dos sinais de pontuação empregados em produção coletiva de artigo de opinião

A estratégia de escrita coletiva de artigo de opinião com a turma da EJA teve como objetivo trabalhar aspectos relacionados à macro e microestruturas do texto. Além da organização coerente das ideias e a construção frasal, trabalhamos o emprego de recursos coesivos (a fim de garantir a continuidade e a progressão textual) e, mais especificamente, a pontuação como foco de nosso estudo.

Assim como esperado, o processo de construção coletiva do artigo de opinião envolveu uma preparação detalhada que contribuiu efetivamente para a elaboração do texto. Deste modo, as discussões realizadas previamente fizeram emergir um conjunto de ideias, dando origem a um texto coerente que traduziu a opinião dos alunos.

A atividade trouxe a oportunidade de conhecimento e trabalho com um gênero desconhecido pela turma, mas que atraiu a atenção por conta da oportunidade de persuadir o leitor sobre determinado ponto de vista do autor. A construção coletiva também propiciou a compreensão, por parte do aluno, de que as ideias devem estar vinculadas aos aspectos formais a fim de garantirem a construção de sentidos do texto.

O desafio desta atividade foi produzir em duas aulas um texto que traduzisse as ideias e opiniões do grupo, contando com a cooperação e colaboração de todos. Neste processo, foi fundamental o papel do professor como mediador do ato de escrever, ao estabelecer uma interlocução com os alunos, garantindo novas

aprendizagens advindas de sua função de escriba das ideias e de seu papel mediador.

Outro desafio da escrita coletiva foi garantir as operações de conexão/segmentação presentes no ato de pontuar, auxiliando na construção de sentidos do texto e, ao mesmo tempo, trabalhar a argumentação com os alunos. Todavia, a participação coletiva intensa dos alunos, trabalhando os aspectos argumentativos e realizando as reflexões suscitadas pelo professor, demonstrou como um trabalho cooperativo em sala de aula pode vencer as limitações e dificuldades de uma turma.

Quanto aos sinais de pontuação utilizados, os alunos se limitaram a usar ponto e vírgula. Também não houve exigência de ampliação do repertório de pontuação do texto. As adaptações e ampliações (organização frasal, vocabulário, concordância verbal e nominal, pontuação) foram realizadas posteriormente em uma correção e reescrita do texto pelo professor para efeito de publicação no jornal produzido pela turma. Todas as mediações docentes realizadas em sala de aula e as estratégias utilizadas estão disponibilizadas no Caderno Pedagógico.

Como se pode ver no texto reproduzido abaixo, os sinais de pontuação foram usados nas seguintes funções:

i. Uso da *vírgula* para separar expressões que se interpõem na frase:

“Manter este ar de cidade pequena e hospitaleira , *hoje em dia* , é um atrativo para as pessoas que fogem da violência da cidade grande.”

ii. Uso da *vírgula* em enumerações:

“Apesar disto, a mineração trouxe benefícios para a cidade como: *empregos* , *apoio para implantação e financiamento da ONG Evoluir* , *melhoria do comércio etc.*”

iii. Uso da *vírgula* para separar operadores argumentativos:

“*Além disso* , a exploração da bauxita impacta o meio ambiente.”

iv. Uso dos dois pontos para introduzir enumeração:

“Apesar disto, a mineração trouxe benefícios para a cidade como: empregos, apoio para implantação e financiamento da ONG Evoluir, melhoria do comércio etc.”

v. Uso do ponto para indicar término de pensamento coincidindo com o final da frase:

“Pessoas que trabalhavam na empresa foram dispensadas, famílias deixaram a cidade e outras tiveram que se mudar para conseguir emprego em outros municípios.”

vi. Uso do ponto para encerrar enunciados:

“Esta poderia ser uma saída para o nosso município.”

Vantagens e desvantagens da mineração

De grande opção de desenvolvimento para o município de Itamarati de Minas, com o passar do tempo, a população percebeu que a cidade não poderia depender somente da mineração. Ela não é uma opção para o município porque, além de ser um bem não renovável, causa impacto ambiental e social principalmente em municípios de pequeno porte que não têm opções econômicas.

A mineração é vendida pelas empresas e pelo governo como um negócio lucrativo que pode trazer desenvolvimento para as cidades onde ela é praticada. Só na região da zona da mata, as jazidas de bauxita atingem uma extensão de 30 km de largura por 300 km de extensão. Isso representa uma riqueza que pode ser explorada com grandes lucros e recolhimento de impostos. No entanto, estas reservas têm um tempo de exploração limitado por ser um bem não renovável. Desta forma, cidades que antes dependiam da mineração para obter recursos econômicos, acabam por se ver na armadilha do esgotamento de recursos.

Além disso, a exploração da bauxita impacta o meio ambiente. No nosso município, por exemplo, secaram muitas nascentes reduzindo drasticamente a água e terrenos antes produtivos hoje não produzem mais. Há algumas áreas de matas reflorestadas, mas a grande maioria foi transformada em pasto ou em floresta de eucalipto, que prejudicam mais a água e o solo. Socialmente, a cidade passou por um grande avanço. Tanto que ela foi elencada como uma das cidades que melhor distribuíam a renda, por causa do ICMS e do seu desenvolvimento. No entanto, após a saída da empresa mineradora, a cidade que não se preparou, enfrentou uma crise severa no emprego e no comércio local. Pessoas que trabalhavam na empresa foram dispensadas, famílias deixaram a cidade e outras tiveram que se mudar para conseguir emprego em outros municípios.

Apesar disto, a mineração trouxe benefícios para a cidade como: empregos, apoio para implantação e financiamento da ONG Evoluir, melhoria do comércio etc.

Uma opção para o município seria investir em indústrias e confecções, na cultura e no turismo ecológico. Manter este ar de cidade pequena e hospitaleira, hoje em dia, é um atrativo para as pessoas que fogem da violência da cidade grande. Esta poderia ser uma saída para o nosso município.

Escrita coletiva de artigo de opinião.

Constatamos que os usos do ponto e da vírgula foram os mais recorrentes na escrita coletiva, além de uma ocorrência de dois pontos para introduzir uma enunciação. Não há ocorrência de outros sinais que normalmente aparecem em artigos de opinião, tais como: aspas, travessão, parênteses.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar o texto final desta dissertação, pensamos no quanto esta pesquisa pode contribuir para o aprofundamento das discussões acerca de novas abordagens na aprendizagem do uso dos sinais de pontuação, tanto no campo da Linguística Aplicada quanto no campo da Educação. Nesse sentido, nosso estudo responde aos questionamentos feitos por muitos professores do Ensino Fundamental acerca de como ensinar pontuação sob o viés da análise linguística, levando os alunos a entenderem a importância do uso dos sinais de pontuação para a constituição de sentidos.

O arcabouço teórico apresentado no primeiro capítulo permitiu-nos compreender como a pontuação foi incorporada à escrita e como ela se firmou, no decorrer dos séculos, se situando do lado da leitura e da escrita, ou seja, “da produção do sentido, operando em conjunto para aperfeiçoar a legibilidade e a interpretação” (DAHLET, 2006, p.23).

Destacamos ainda, como discussão essencial proposta neste estudo, a relação entre a pontuação e oralidade. Apesar de fazer parte da primeira definição de pontuação da história da escrita, a função pausal orienta até hoje alguns estudos sobre este item linguístico. Essa ideia fonocentrista pode ser responsável pela noção de que se pode pontuar acompanhado por um paradigma oral. Tal compreensão, reforçada pelas gramáticas normativas e descritivas, não permite que se tenha uma visão global e coerente da pontuação.

A fim de elaborar materiais didáticos que se distanciassem desta ideia fonocentrista da pontuação, buscamos entender como as gramáticas tratam deste assunto. Ao analisar duas gramáticas, percebemos que elas se limitam a oferecer modelos e normas a serem seguidos pautados em exemplos da literatura. Acrescenta-se a isso o fato de os gramáticos relacionarem a pontuação às pausas, melodias e entonações, características da modalidade oral. O foco no caráter normativo e o distanciamento da exposição de processos semânticos e interacionais que resultam da escolha do uso dos sinais deixa “a impressão de que a pontuação é um objeto cuja aplicação fica pronta de antemão, e pode realizar-se de uma só maneira” (DAHLET, 2006, p. 24). Essa visão acaba por orientar professores em sua

prática pedagógica. Em consequência, o uso da pontuação pelos alunos acaba seguindo parâmetros similares com o oral ou do próprio oral.

Levando em consideração que pretendíamos distanciar as nossas aulas de um compêndio de regras e tendo a compreensão de que uma regulamentação era necessária, buscamos elaborar atividades que levassem os alunos a refletirem sobre os processos que dirigem a maneira de pontuar e como os sinais se organizam no texto, concorrendo com a produção dos sentidos. Além disso, era importante que os alunos percebessem que, em muitos casos, há mais de uma possibilidade de pontuar e que este uso se estabelece na relação entre os interlocutores (quem escreve e quem lê), com poucos sinais se orientando por regras.

Considerando essas peculiaridades das abordagens de estudo da pontuação, buscamos aprofundar nossa pesquisa no sentido de obter referências teóricas sobre nosso tema. Nessa busca, encontramos algumas dissertações, teses e artigos que tratam do tema, sob diferentes abordagens. Os estudos se referem à análise de livros didáticos, análise de textos de alunos do curso de letras ou à aquisição da pontuação pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apenas uma pesquisa se dedica a analisar produções da EJA e compará-las com as produções textuais dos alunos Ensino Fundamental, anos iniciais (SILVA, A., 2003). Nenhuma das pesquisas a que tivemos acesso propõe intervenções pedagógicas que ofereçam uma alternativa ao que está posto no ensino-aprendizagem de pontuação. Contudo, esses estudos já mostram uma preocupação com o tema, representam avanços significativos e contribuíram de maneira significativa para nossas reflexões e análises. Como acontece com a maioria das pesquisas no país, as hipóteses investigadas nesses estudos parecem ainda não ter chegado plenamente às salas de aula, transformando, de fato, a prática pedagógica. Daí a contribuição do estudo, aqui apresentado, no sentido de estabelecer o início de uma discussão acerca da aplicabilidade prática das teorias elaboradas pelos linguistas e pedagogos contemporâneos sobre o uso dos sinais de pontuação.

As leituras e análises realizadas neste estudo nos capacitaram a responder às questões de pesquisas elaboradas. Iniciamos pela primeira: **Qual encaminhamento teórico metodológico melhor se adapta ao ensino dos sinais de pontuação?**

A fim de responder a essa pergunta, vamos levar em consideração nossa intervenção pedagógica, a estruturação das atividades e as estratégias adotadas para a aplicação do planejamento. Embasados em uma concepção de língua como um processo interacional entre interlocutores, os materiais didáticos elaborados propõem reflexões sobre a língua, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, a partir dos gêneros textuais, levando em consideração os três eixos de estudo da língua materna. A pontuação foi trabalhada, desde o primeiro estudo, levando em consideração as especificidades e a recorrência de determinados sinais no gênero. Assim, o estudo dos sinais seguia à proporção que surgiam no texto lido, procurando-se compreender como eles contribuíam para a constituição dos sentidos. Portanto, acreditamos que o estudo da pontuação, sob o viés da análise linguística (reflexão da materialidade dos gêneros textuais), com a mediação do professor, pode contribuir para a aprendizagem do uso dos sinais de pontuação no estabelecimento de sentidos ao texto.

Passamos à segunda pergunta: **Como uma intervenção pedagógica relativa ao emprego da pontuação se articula (ou não) à formação de jovens e adultos leitores e produtores de texto?**

Ao responder esta pergunta, necessariamente nos remetemos aos documentos oficiais (PCN e BNCC), que apontam para a importância de se contextualizar o estudo a situações da vida social de maneira significativa para o aluno. Nesse sentido, nossa intervenção trabalhou com piadas, notícias, artigo de opinião e tirinhas que circulam no nosso cotidiano, em contextos significativos de uso social (produção de livreto de piadas e de jornal). Destaca-se a produção de textos cujo objetivo era fazer parte do jornal da turma.

A articulação entre a análise linguística, a leitura e a produção de texto (oral e escrito) na intervenção, possibilitou, de certa maneira, a melhoria na produção textual e na compreensão de texto. O trabalho, nessa perspectiva, estimulou os alunos a refletirem sobre a ocorrência ou a ausência de sinais de pontuação em determinados contextos, possibilitando a compreensão da articulação entre aspectos das notações gráficas e o texto escrito, proporcionando a constituição de sentidos.

Além disso, ao produzir os seus textos e, posteriormente, realizar a correção coletiva, o aluno buscava acessar os seus conhecimentos sobre a pontuação a fim de trocar ideias com os colegas para melhor organizar determinadas sentenças.

Ademais, as elaborações mentais utilizadas para a produção textual, agregadas às reflexões acerca dos níveis macro e microestruturais dos gêneros trabalhados, contribuiu para a formação de jovens e adultos leitores e produtores de texto. Tanto que, ao final do projeto, quase todos os alunos estavam produzindo textos coerentes testando as diversas possibilidades de uso da pontuação.

As atividades reflexivas, pautadas pela mediação do professor e pela possibilidade de interação entre os colegas, também contribuíram para que o aluno pudesse pensar sobre as suas construções e em que medida elas se adaptavam ou não ao texto estudado.

Um dos objetivos deste estudo consistia em compreender o processo de apropriação e utilização dos sinais de pontuação na estruturação dos textos de diversos gêneros produzidos pelos alunos, a fim de identificar as elaborações dos alunos acerca dos usos destes sinais. Nesse sentido, foram realizadas análises dos textos dos alunos, produzidos em quatro momentos diferentes.

Nossos resultados apontam para uma evolução no uso dos sinais e, mais importante, de acordo com a especificidade dos gêneros. Desta forma, alunos que não utilizavam qualquer sinal passaram a construir sentidos para seus textos por meio do uso da pontuação.

Com base nas análises dos textos dos alunos, observamos que os sinais de pontuação usados, em sua maioria, possuíam relação com as características do gênero. Assim, nas notícias, embora tenha tido ocorrências de sinais não característicos dos gêneros, os pontos e as vírgulas predominaram, com ocorrências de aspas e parênteses, conforme trabalhados nos estudos pré-produção textual.

Esse uso já mostra uma evolução se compararmos os resultados obtidos com a produção diagnóstica (piadas). Guardadas as devidas proporções no que se refere à quantidade e variedade de sinais e às características de cada gênero, percebemos que houve uma melhora significativa dos alunos no uso da pontuação, principalmente no que se refere à constituição de sentidos.

No caso das tirinhas, constatamos que, de modo geral a pontuação expressiva foi mais usada de acordo com a exigência do texto multimodal. Além disso, na correção coletiva, surgiu a atribuição de sentidos a sinais usados como marcas visuais, expressando dúvidas e outros sentimentos por parte dos personagens.

Foi na produção coletiva do artigo de opinião e na correção coletiva dos outros gêneros que pudemos observar mais detalhadamente as elaborações, acerca do uso da pontuação, realizadas pelos alunos. Nesse processo, percebe-se que o aluno testa as suas concepções baseado nos estudos dos gêneros em sala de aula. Nesse processo, ele confirma ou refuta suas hipóteses por meio das reflexões de outros alunos e da mediação do professor. Essa ação possibilitou-nos perceber que alguns sinais apresentaram fácil assimilação e uso pelos alunos, talvez por terem uma função mais semântica. Dessa forma, sinais como ponto de exclamação e ponto de interrogação tiveram mais ocorrência de usos adequados que de inadequados. Entretanto, a vírgula, que exige elaborações e conhecimentos de estruturas sintáticas, causou problemas e inconstância no uso. Talvez a dificuldade apresentada com relação a esse uso esteja relacionada ainda aos aspectos prosódicos da língua oral.

Esse aspecto foi detectado como uso da pontuação associado à orientação pausal. Observamos que os jovens e adultos ainda se orientam por essa perspectiva ao pontuarem seus textos, provavelmente por fazerem analogia com os aspectos da fala ou por orientações recebidas em sua curta escolarização. Silva, A. (2003) também identificou esse processo de pontuação em alunos jovens e adultos não escolarizados ou pouco escolarizados. O autor suspeita de que, por tais alunos serem membros de grupos sociais de tradição mais oralizada, “certos recursos da escrita, e mais especificamente os exclusivos daquele âmbito, como é o caso da pontuação, não seriam tão evidentes assim para os membros daqueles grupos sócio-culturais” (SILVA, A., 2003).

Por meio das análises efetivadas nesta investigação, **encontramos evidências favoráveis à hipótese de que a prática de análise linguística no ensino da pontuação, ancorada em gêneros textuais diversos, pode ser mais produtiva e fazer mais sentido para o aluno.** Por meio de relatos, na etapa final da intervenção, que contava com a sistematização dos conhecimentos, entendemos que o processo reflexivo defendido pela AL possibilitou que o aluno compreendesse determinados usos dos sinais, identificando até mesmo possibilidades de usos de outros sinais no mesmo contexto. Nesse sentido, a análise e a reflexão sobre o uso de sinais de pontuação em diferentes gêneros textuais contribuiu para a apropriação do sistema de pontuação pelos alunos, possibilitando a construção de textos mais

coerentes. Acrescenta-se a essas constatações a percepção de que as análises sobre os efeitos de sentido provocados pelo uso dos sinais de pontuação nos diversos gêneros (notícia, tirinha e artigo de opinião) contribuiu para o letramento do aluno. Os alunos perceberam que determinadas escolhas de sinais de pontuação podem modificar o sentido de um texto dando a ele uma conotação humorística ou crítica, por exemplo. “Com o auxílio da pontuação, perguntar, surpreender-se, ironizar, afirmar, negar, dizer, enfim, saem do plano das intenções para se materializarem como ações humanas, realizadas através da linguagem escrita” (MENDONÇA, 2003).

Entendemos que as estratégias utilizadas representaram um avanço para os alunos da EJA. Contudo, destacamos a necessidade de um estudo contínuo da pontuação, nos diversos gêneros, pois o processo de aquisição do uso dos sinais é gradativo e constante, mesmo porque a língua evolui e conseqüentemente o uso dos sinais se modifica na prática social entre os sujeitos que utilizam a língua escrita. Refletir sobre os diversos usos nos gêneros e seus efeitos de sentido é, pois, uma necessidade permanente.

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de se estabelecer relação entre o ensino de pontuação e os gêneros textuais. Pois é no texto que se percebem as características mais específicas desse item linguístico. Apesar de a pontuação compor a superfície do texto, ela “estabelece uma relação bastante estreita com as dimensões mais profundas dos discursos” (SILVA, A., 2003). Daí a importância de se estabelecer essa relação.

Creemos que os resultados desta pesquisa contribuíram para as seguintes constatações:

- i. A análise linguística deve ser desenvolvida em sala de aula de forma a possibilitar a reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros textuais.
- ii. A mediação do professor pode auxiliar os alunos a, nas palavras de Silva, A.,
explicitarem seus conhecimentos sobre a norma e sobre a textualidade vinculados àquele objeto de saber (discutir, por exemplo, a função que os dois pontos geralmente assumem numa história ou numa fábula e numa nota de enciclopédia)” (SILVA, A., 2003).

- iii. O ensino de pontuação deve estar relacionado ao estudo dos gêneros textuais. Dessa forma, os alunos podem perceber as variadas funções que tais elementos linguísticos assumem nos variados contextos de uso real.
- iv. A articulação entre os três eixos do ensino pode possibilitar o entendimento das especificidades dos sinais de pontuação nos diversos gêneros, bem como o letramento.
- v. Um material didático com abordagem reflexiva possibilita a aprendizagem dos usos da pontuação.
- vi. A pontuação não é um conteúdo para um estudo pontual em apenas uma unidade de estudo. No planejamento do ensino de língua materna, deve se considerar a necessidade de que este item linguístico esteja presente em todo o processo de aprendizagem, considerando as peculiaridades dos gêneros estudados.

Enfim, conscientes das especificidades da EJA e das dificuldades existentes nessa modalidade, tais como cansaço de alunos trabalhadores, desânimo, descontinuidade de estudo e infrequência, as quais dificultaram o trabalho sistemático da pontuação, cremos que esta intervenção contribuiu para a apropriação desse item, auxiliando no desenvolvimento da capacidade leitora e produtora de textos.

Por ora, deixamos uma sugestão de aprofundamento de estudos que investigue em que medida a capacidade do uso da pontuação pode melhorar a capacidade de produzir textos. Compreendemos que uma investigação longitudinal possa ser feita, usando variados gêneros textuais, em variadas épocas e situações comunicativas, estabelecendo relações ente os aspectos macrotextuais e microtextuais.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com professores, oferecendo a oportunidade de refletir sobre novas práticas de ensino da análise linguística. Dessa forma, desejamos que os resultados aqui obtidos, bem como os materiais didáticos e as estratégias de aplicação elaborados para a intervenção pedagógica, possam circular e chegar até os professores de língua materna, auxiliando-os na melhoria de sua prática pedagógica. Almejamos ainda que esta pesquisa possa

estimular outras investigações do mesmo tema de estudo a fim de estimular os estudantes na percepção dos efeitos de sentido da pontuação em suas produções textuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.
- ANIS, J. Pour une graphématique des usages : le cas de la ponctuation dans le dialogue télématique. In: *Linx*. nº31, 1994. França: Escritures. pp. 81-97. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/linx_02468743_1994_num_31_2_1326> Acesso em: 12 ago. 2016.
- ANIS, J. Les linguistes français et la ponctuation. In: *L'Information Grammaticale*. nº. 102, França: 2004, pp. 5-10. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2004_num_102_1_2558> Acesso em: 05 janeiro 2017.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- AOKI, V.(Org). *EJA Moderna*. São Paulo: Moderna, 2013.
- ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1992].
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- BERNARDES, A. C. A. *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. 2002. 153f. Tese (Doutorado em Linguística) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270961/1/Bernardes_AnaCristinadeAguiar_D.pdf> Acesso em: 02 janeiro 2017.
- BERTI-SANTOS, S. S. A pontuação e imbricação de sentidos: uma relação dialógica. In: PUZZO, M. B.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 39. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- BEZERRA, M. A., & REINALDO, M. A.. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRANDÃO, A. C. P. & SILVA, C. S. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In: MORAIS, A. G. (org.) *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf> Acesso em: 02 jan. 2017.

BRASIL. *Guia dos livros didáticos do PNLD EJA2014*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, 2014. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf> Acesso em: 02 janeiro 2017.

BRASIL. *LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017b. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª séries. Volume 2*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CATACH, N. La ponctuation. In: *Langue française*. n°45, França: 1980. pp. 16-27. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lfr_00238368_1980_num_45_1_5260> Acesso em: 10 ago. 2017.

COSTA-HÜBES, T. da C. & SIMIONI, C. A. Sequência didática; uma proposta metodológica curricular de trabalho com gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D. & RIOS-REGISTRO, E. S. (orgs.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014. pp.15-39.

CUNHA, C., & CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DACANAL, J. H. *A pontuação: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

DAHLET, V. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DAHLET, V. A pontuação e as culturas da escrita. In: *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo: USP, 2007. pp. 287-314. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p287-314>> Acesso em: 12 ago. 2017.

DAHLET, V. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. In: *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2330/2279>> Acesso em: 12 ago. 2017.

DAHLET, V. Aquisição das línguas e pesquisa em pontuação. In: *Revista Linha d'Água*. n 14. São Paulo: USP, 1999. pp. 75-85. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i14p75-85>> Acesso em 12 ago. 2017.

DAHLET, V. Pontuação, sentido e efeitos de sentido. s/d. pp. 465-471. Disponível em: <http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1308848340_74.dahlet_veronique.pdf> Acesso em: 12 ago. 2017.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, (2011 [2004]). p. 81-108.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, n. 16, pp.181-191,2000. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf> Acesso em: 02 dez. 2016.

ESVAEL, E. V. da S. & PAULA, O. produção escrita de formandos do curso de letras: a função enunciativa da vírgula. In: PUZZO, M. B.; KOZMA, E. V. B. *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. vol. 39. Campinas: Pontes Editores, 2014.

FARIAS, J. G. *A pontuação na gramática: lugares da contradição*. Campinas: Ed. Universidade de Campinas, 2009. Universidade de Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000448138&opt=4>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. 1991. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/816655/mod_label/intro/FRANCHI_Criatividade_e_Gramatica_1992.pdf> Acesso em: 05 dez. 2016.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2014 [1984].

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? In: *Revista Portuguesa de Educação*. vol. 15, nº 001. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2002. pp. 129-146. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/374/37415107.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2017.

- LAURIA, M. P. P. *A pontuação: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: C. BUNZEN, & M. M. [orgs], *Português no ensino médio e formação de professor* p. 199-226. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MENDONÇA, M. R. de S. Pontuação e sentido: em busca de parceria. In: DIONÍSIO, A. P. & BÉZERRA, M. A. (orgs). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. pp. 113-125.
- MELO NETO, João Cabral de. *Museu de tudo e depois*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- MIRANDA, N. S. *A reflexão metalinguística do Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.
- MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PASSERAULT, J. M. *La ponctuation recherches em psychologie Du langage*. Pratiques. In: *Pratiques*. n. 70, França: 1991, pp. 85-104. Disponível em: <http://www.pratiques-cresef.com/p070_pa1.pdf> Acesso em: 12 ago. 2017.
- RODRIGUES, A. de J. *Metodologia científica*. São Paulo: Avercamp, 2006.
- ROCHA, I. L. V. Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação. In: *DELTA*. v. 14, nº 1. 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501998000100001>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *Delta*. 1997. vol. 13, n.1, pp. 83-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 fev. 2017.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011 [2004]).
- SCHNEUWLY, B; ROSAT, M.; DOLZ, J. Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Etude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. In: *Langue française*. n 81, 1989. pp. 40-58; Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_81_1_4768> Acesso em: 2 jan. 2018.
- SIGILIANO, N. S. & SILVA, W. R. Diagnóstico de propostas de análise linguística em livros didáticos aprovados em programa oficial. In: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (orgs) *Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes Editora, 2017.

SILVA, A. A aprendizagem e o ensino de pontuação. In: A. SILVA, A. C. PESSOA, & A. L. (orgs). *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola*. p. 133-151. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, A. *O aprendizado da pontuação em diferentes gêneros textuais: um estudo exploratório com crianças e adultos pouco escolarizados*. 2003. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003. Disponível em: <http://www.btdt.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4779/arquivo5903_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SILVA, A. C. A pontuação no texto midiático impresso: um olhar sobre o uso dos parênteses. In: PUZZO, M. B.; KOZMA, E. V. B; UYENO, E. Y. (orgs) *Os sinais de pontuação e seus efeitos de sentido: uma abordagem discursiva*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. vol. 39. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SILVA, A. C. *Ensino de Pontuação em coleções didáticas de português: uma análise dialógica*. 2015. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/teses_online/Anderson_da_Silva.pdf> Acesso em: 12 dez. 2016.

SMITH, M. M. A pontuação como ponto comum entre leitor e escritor. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 28, nº 4, p. 53-84, 1993.

SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A. C. & LIMA, A. (orgs), *Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola* p. 11-28. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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

TOURNIER, C. Histoire des idées sur la ponctuation - des débuts de l'imprimerie à nos jours. In: *Langue Française*. nº 45, pp. 28-40. França, 1980. pp. 28-40. Disponível em: < http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5261> Acesso em: 15 out. 2017.

TRIPP, D. Action Research: a methodological introduction. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 443-66, set./dez. 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009> Acesso em: 20 dez.2016.

VILLELA, A. M. N. Qual o papel da língua escrita na representação escrita da língua? In: *Scripta*. Belo Horizonte, v. 8, n. 16. p. 184-200. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/13916/10940>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

VOLP, A. L. *Alcance EJA - Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2013.

ANEXO I

Estudo sobre pontuação (Pág. 81) – Livro Didático *Alcance EJA*

PENSAR E PRODUZIR

1. Conte para os colegas um pouco do seu dia a dia. Qual é sua cidade de origem? Você gosta de sua vida?
2. A crônica é um texto comum em jornais e revistas e pode ser o relato de um fato observado ou de uma reflexão sobre um acontecimento do cotidiano. Qual é o tema abordado na crônica de Rubem Braga?
3. Em sua opinião, que hábitos as pessoas deveriam adotar para ter uma vida mais simples?
4. Um dos maiores prazeres que o autor teve foi em uma choupana, no Acre. O que lhe proporcionou esse prazer?
5. Que razões levam o autor a afirmar que a sua profissão de escritor não permite a ele ter uma vida simples?
6. Qual é sua profissão? Quais são suas principais responsabilidades? Você considera que sua profissão proporciona uma vida “simples e sábia”? Escreva, no caderno, um parágrafo respondendo a essas questões e justificando-as.

REFLETIR E DEBATER

A preservação de áreas verdes nas cidades possibilita mais qualidade de vida.

Sua cidade possui áreas verdes onde é possível conviver com a simplicidade da natureza? Quais são as coisas simples da vida que fazem com que você se sinta bem? De que forma elas estão ligadas a você?

ESTRUTURA DA LÍNGUA

Pontuação

Na escrita, para assinalar as pausas, esclarecer o sentido da frase e marcar a entoação da voz, utilizamos os sinais de pontuação.

Observe alguns deles no quadro a seguir.

ANEXO II

Estudo sobre pontuação (Pág. 82) – Livro Didático *Alcance EJA*

SINAL DE PONTUAÇÃO	USO
Ponto-final (.)	Final de frases afirmativas ou negativas. Ex.: <i>De repente, dá na gente um sonho de simplicidade.</i>
Ponto de interrogação (?)	Final de frases interrogativas. Ex.: <i>Será um sonho vão?</i>
Ponto de exclamação (!)	Final de frases exclamativas. Ex.: <i>Como o verde traz alegria!</i>
Ponto e vírgula (;)	Indica pausa maior do que a vírgula. Ex.: <i>Os amigos me trazem muita alegria; por isso quero vê-los.</i>
Reticências (...)	Interrupção de frase. Ex.: <i>Esta loja oferece muitas opções, mas...</i> Comunicação de surpresa, hesitação, alegria, tristeza, raiva, etc. Ex.: <i>Viva!... O Brasil venceu.</i> Continuidade de uma ideia. Ex.: <i>É preciso sonhar a felicidade...</i>
Dois-pontos (:)	Para anunciar a fala de alguém no diálogo. Ex.: <i>Joana perguntou: – Mas você assistiu ao filme?</i> Antes de uma citação. Ex.: <i>Rubem Braga disse: “[...] foi um carinho ao longo de todos os músculos cansados”.</i>
Travessão (–)	Indica a fala do personagem no diálogo. Ex.: <i>– E depois da pescaria, o que vocês fizeram?</i> <i>– Passamos a noite na choupana do seringueiro.</i> Destaca palavras, expressões ou frases. Ex.: <i>Ela separou tudo o que precisava – barraca, utensílios, roupas adequadas – e foi acampar.</i>
Parênteses ()	Separa palavras ou frases no texto. Ex.: <i>José de Alencar (autor de O Guarani e Lucíola) escreveu, também, A viúvina.</i>
Aspas (“ ”)	Indica textos ou expressões citadas. Ex.: <i>Rubem Braga disse: “[...] foi um carinho ao longo de todos os músculos cansados”.</i> Chama a atenção para uma palavra ou expressão. Ex.: <i>O educador disse “bom-dia” com entusiasmo.</i>

ANEXO III

Estudo sobre pontuação (Pág. 83) – Livro Didático *Alcance EJA*

Escreva o nome do sinal de pontuação usado para:

a) expressar “sentimento” de alegria, tristeza, espanto, dor.

b) introduzir a fala de uma pessoa no diálogo.

c) indicar a interrupção do pensamento em uma frase.

d) fazer uma pergunta.

e) fazer uma enumeração, indicando pequenas pausas na leitura.

PENSAR E PRODUZIR

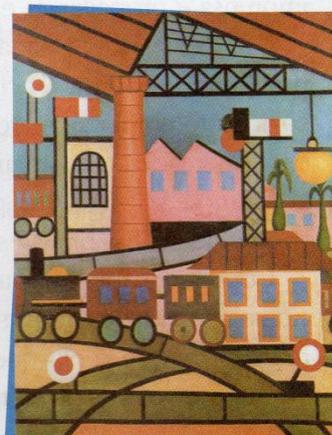
Observe o quadro *A gare*, de Tarsila do Amaral, que retrata uma estação de estrada de ferro na cidade de São Paulo.

Volte, agora, seu olhar para a cidade onde você mora.

Para você, qual é a cidade ideal? É a cidade onde você mora? Como é ela? Quantos habitantes tem? Como as pessoas vivem? Qual é a principal atividade econômica? Ela preserva o patrimônio histórico e cultural? Como? Ela atrai pessoas de outros lugares? Por quê?

Esses questionamentos devem ser respondidos em forma de um texto que você escreverá para alguém que mora em outra localidade, com o objetivo de apresentar sua cidade para essa pessoa.

Lembre-se de que seu texto deve apresentar introdução, desenvolvimento do assunto e conclusão. O educador irá ler o que você escreveu e, se necessário, fazer algumas sugestões. Passe-o a limpo e, se possível, envie-o para um morador de outra localidade.



AMARAL, Tarsila do. *A gare*. 1925.
1 óleo sobre tela, color., 84,5 cm x 65 cm.
Coleção Rubens Schahin, São Paulo.