

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**SIMONE E SILVA MEDEIROS**

**ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

**Rio de Janeiro**

**Mai/2020**

SIMONE E SILVA MEDEIROS

**ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras, na Área de Concentração de Linguagens e Letramentos e na Linha de Atuação Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis.

**Rio de Janeiro**

**Maior/2020**

## CIP - Catalogação na Publicação

MeS677 Medeiros, Simone e Silva  
ee Estimulando a aprendizagem dos sinais de  
pontuação no Ensino Fundamental II / Simone e Silva  
Medeiros. -- Rio de Janeiro, 2020.  
88 f.

Orientador: Gean Nunes Damulakis.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Decania do Centro de Letras e  
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras em Rede  
Nacional, 2020.

1. Pontuação. 2. Ensino Fundamental II. 3. Ensino  
de Língua Portuguesa. I. Nunes Damulakis, Gean,  
orient. II. Título.

**ESTIMULANDO A APRENDIZAGEM DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

**SIMONE E SILVA MEDEIROS**

**Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.**

Aprovada por:

---

Presidente: Professor Dr. Gean Nunes Damulakis – PROFLETRAS – UFRJ

Professora Dra. Eliete F. Batista da Silveira – Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas – UFRJ

Professora Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto – PROFLETRAS – UFRJ

Professora Dra. Patrícia Maria Campos de Almeida – PROFLETRAS – UFRJ (Suplente)

Professor Dr. Marcelo Alexandre Silva de Melo Lopes – UFRJ (Suplente)

**Rio de Janeiro**

**Mairo/2020**

Dedico este trabalho à minha grande incentivadora e motivadora, minha mãe, Janes Júlia.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ajudar a não esmorecer diante do cansaço. Todos os dias eu agradeço a Ti, Senhor, pela minha vida.

A meus pais, pelo sacrifício que fizeram desde a minha infância para que eu tivesse uma boa formação e pelo apoio em todas as esferas da minha vida. Em especial à minha mãe, Janes Julia, por me incentivar a estudar numa universidade pública para me tornar a profissional e, principalmente, a pessoa que sou hoje.

Aos professores do PROFLETRAS – UFRJ, que em muito colaboraram para o meu aperfeiçoamento profissional, em especial à Prof<sup>a</sup> Dra. Filomena Varejão, pela preciosa ajuda no desenvolvimento do meu trabalho em sua fase inicial

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis, pela paciência, dedicação e humanidade durante todo o percurso da escrita da dissertação e do mestrado em si.

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Eliete F. Batista da Silveira e Prof<sup>a</sup> Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação desde a qualificação.

À Solange, pela presteza e boa vontade em nos ajudar a resolver todas as formalidades exigidas pelo mestrado.

Aos colegas da turma 5 do PROFLETRAS pelos momentos de trocas de experiências tão importantes para a nossa caminhada no curso. Em especial à Nathalia Cardoso e à Rachel Villas Boas pelas risadas e companheirismo, e à Fernanda Ladeira e à Natália Nascimento, pela amizade sincera, incentivo e parceira em muitos momentos do mestrado e da vida.

À minha amiga Monique Serenado, por me ajudar com seu talento artístico na confecção dos tabuleiros para o jogo didático.

À amiga de muitos anos, Ana Cristina Silva dos Reis, que, mesmo a muitos quilômetros de distância, me ajudou com seus conhecimentos em outro idioma e me incentivou num dos vários momentos de desânimo.

À colega de graduação, Carla Rodrigues Bento, por ter compartilhado comigo seus conhecimentos sobre o tema pontuação.

Aos colegas das escolas onde trabalho, pelo interesse no andamento da minha pesquisa e pela parceria durante esses anos em que dividimos as dores e as delícias do magistério.

Aos alunos da turma 604 do ano letivo de 2019, pela participação e colaboração nas atividades para a dissertação. Sem vocês essa pesquisa não se realizaria.

A todos, a minha sincera gratidão.

*A gramática é mais perfeita que a vida.  
A ortografia é mais importante que a política.  
A pontuação dispensa a humanidade.*

Fernando Pessoa

## Resumo

MEDEIROS, Simone e Silva. **Estimulando a aprendizagem dos sinais de pontuação no Ensino Fundamental II**. Rio de Janeiro, 2020. 88 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do PROFLETRAS/UFRJ, tem por objetivo geral mostrar a importância da antecipação e diluição programáticas programática do ensino de pontuação para o 6º ano de escolaridade. Apresentamos, para tanto, uma abordagem da pontuação a partir de aspectos prosódicos e discursivos que envolvem as situações de comunicação, além da sensibilização para características sintáticas e textuais relevantes para o uso desse recurso gráfico. Detectamos lacunas na abordagem da pontuação em livros didáticos, de maneira que propusemos como objetivos específicos deste trabalho atividade didática que visasse a preencher (as lacunas) dos conteúdos acerca do assunto nas séries iniciais do Ensino Fundamental II, mais especificamente no 6º ano de escolaridade, além de colaborar para a sistematização do conteúdo no referido ano. O embasamento teórico-metodológico para aplicação das atividades didáticas se deu pelas orientações dos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa (Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular). Para atingir os objetivos propostos, primeiramente propusemos à turma participante da pesquisa a produção de um relato pessoal como atividade de diagnose. Em seguida trabalhamos, para a construção da unidade didática, atividades de leitura e de produção de gêneros textuais orais e escritos, a fim de verificar em que medida a abordagem dos gêneros orais mais próximos à realidade do aluno poderia ajudar na aprendizagem dos sinais de pontuação. A unidade didática finaliza com uma atividade lúdica em que há a sistematização dos cinco sinais de pontuação escolhidos para análise na pesquisa: vírgula, ponto, dois-pontos, ponto de interrogação e travessão. Os resultados das atividades didáticas mostraram avanços nos usos da pontuação na escrita dos alunos, indicando a relevância de estimular a aprendizagem por meio de atividades reflexivas e lúdicas, sem enfatizar a nomenclatura dos sinais e suas funções que não tenham aplicabilidade significativa para os alunos.

**Palavras-chave:** Pontuação, Atividade didática, Escrita, Ensino Fundamental

## Abstract

MEDEIROS, Simone e Silva. **Estimulando a aprendizagem dos sinais de pontuação no Ensino Fundamental II**. Rio de Janeiro, 2020. 88 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

The present work, developed in the scope of PROFLETRAS/UFRJ, aims to defend the importance of the programmatic anticipation of the teaching of punctuation for a class of sixth year of schooling. For this, we present an approach to punctuation from prosodic and discursive aspects that involve communication situations, in addition to raising awareness of syntactic and textual characteristics relevant to the use of this graphic resource. We detected gaps in the punctuation approach in textbooks, so we proposed didactic activity aimed at filling the tangency of the contents about the subject in the initial grades of elementary school, more specifically in the sixth year of schooling. The theoretical-methodological basis for the application of the didactic activities was provided by the guidelines of the official documents that guide the teaching of Portuguese in Brazil (*Parâmetros Curriculares Nacionais* and *Base Nacional Comum Curricular*). In order to achieve the proposed objectives, in the didactic unit of this research, activities of reading and production of oral and written textual genres were developed in order to verify to what extent the approach of oral genres closer to the reality of the student could help in learning punctuation marks. The didactic unit ends with a playful activity in which there is the systematization of the five punctuation marks chosen for analysis in the research: comma, dot, colon, question mark and indent. The analysis of the results of the didactic activities showed advances in the uses of punctuation in the students' writing, indicating the relevance of promoting learning through reflective and playful activities, without emphasizing the nomenclature of the signs and their functions that do not have significant applicability to the students.

**Keywords:** Punctuation, Didactic activity, Writing, Elementary School

## Lista de Figuras

Figura 1 – Tipos de frases .....	35
Figura 2 – Exercícios usos das reticências .....	36
Figura 3 – Indicações de uso das reticências .....	37
Figura 4 – Uso das aspas e dos parênteses .....	38
Figura 5 – Uso da vírgula.....	39
Figura 6 – Recursos expressivos no poema.....	40
Figura 7 – Tirinha SURIÁ.....	41
Figura 8 – Perguntas referentes à tirinha SURIÁ .....	42
Figura 9 – Casos de uso da vírgula .....	42
Figura 10 – Exercícios uso da vírgula.....	43
Figura 11 – Propaganda da ABI .....	55
Figura 12 – Propaganda Aspirina .....	55
Figura 13 – Postagem não seja um canibal .....	56
Figura 14 – Postagem reprodução placa de proibido.....	56
Figura 15 – Postagem Português da Depressão.....	57
Figura 16 – Placa de silêncio .....	58
Figura 17 – Texto “Para você pontuar”.....	60
Figura 18 – Texto “Um dia no parque” .....	60
Figura 19 – Fábula para pontuar .....	61
Figura 20 – Tabuleiro A cigarra e a formiga .....	63
Figura 21 – Tabuleiro O cão e a lebre.....	64
Figura 22– Tabuleiro O corvo e a raposa.....	64
Figura 23 – Tabuleiro A lebre e a tartaruga .....	65
Figura 24 – Quadro branco, com frase de apoio.....	70

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
EF I – Ensino Fundamental I  
EF II - Ensino Fundamental II  
LD - livro (s) didático (s)  
LP - Língua Portuguesa  
PB - Português do Brasil  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	16
2.1 Concepções de ensino de Língua Portuguesa .....	16
2.2 Língua falada e ensino de Língua Portuguesa.....	19
<b>3. ASPECTOS DA PONTUAÇÃO</b> .....	22
3.1 Origem da pontuação e sua relação com o ensino.....	22
3.2 Pontuação e aprendizagem da escrita alfabética .....	23
3.3 Pontuação e gêneros textuais .....	28
3.4 Ensino de pontuação e abordagem nos livros didáticos: análise dos materiais disponíveis .....	29
<b>4. METODOLOGIA</b> .....	44
4.1 Embasamento teórico-metodológico .....	44
4.2 Contexto de pesquisa e perfil dos discentes.....	46
4.3 Material didático e etapas .....	49
4.3.1 Atividades de Diagnose.....	49
4.3.2. Resultados da diagnose.....	50
<b>5. ATIVIDADES DE ESTÍMULO E JOGO DIDÁTICO</b> .....	54
<b>6. RESULTADOS DA ATIVIDADE DIDÁTICA</b> .....	68
6.1 Relato de experiência: seção 1 das atividades de estímulo.....	69
6.2 Relato de experiência – seção 2 das atividades de estímulo .....	70
6.3 Relato de experiência – seção 3 das atividades de estímulo .....	71
6.4 Resultados pós-jogo.....	71
6.5 Breve comentário pós-jogo .....	75
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	76
REFERÊNCIAS .....	79
ANEXO .....	83

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a apresentar uma abordagem do tema pontuação para alunos do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, a partir de aspectos prosódicos e discursivos que envolvem as situações de comunicação e, em menor grau, da sintaxe. Também são trabalhadas especificidades da oralidade importantes para a aprendizagem do assunto. Um dos pontos de partida foi a pesquisa sobre a abordagem da pontuação nos livros didáticos (LD) do Ensino Fundamental, a fim de verificar possíveis lacunas no ensino do tema e discutir alternativas. Foi possível perceber, por exemplo, que é muito frequente a falta de continuidade na apresentação do conteúdo nos livros didáticos do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) direcionados ao Ensino Fundamental II (EF II). A pontuação, como veremos mais adiante, aparece como conteúdo programático do 8º ano em apenas alguns dos exemplos de LD e continua no 9º, porque se atrela ao estudo do período, embora se inicie estudo do período simples, sem que a questão da pontuação seja tratada objetivamente, no 7º, e tipos de frases, no 6º. Defendemos que esses conteúdos poderiam ensinar, da mesma forma, o ensino da pontuação, seja no nível da frase, seja no nível do texto.

O interesse pelo tema surgiu após anos de prática em sala de aula, ao observar as atitudes dos alunos diante da leitura de textos simples e de enunciados. Apesar de notarem a marcação gráfica dos sinais de pontuação, muitas vezes eles não decodificam seu valor linguístico, o que dificulta a apreensão do significado do que está escrito. Isso chamou a atenção para uma questão que permeia o ensino de Língua Portuguesa (LP): o emprego sistemático somente da metalinguagem para explicar os fenômenos linguísticos, sem levar em consideração que esses se realizam não apenas em sentenças, mas em textos, tanto falados quanto escritos. Uma vez que a pontuação, além de ser um elemento coesivo, também atua diretamente no significado dessas unidades linguísticas, listar os sinais e suas funções e exemplificar com frases descontextualizadas não garantem um uso efetivo por parte dos aprendizes.

Segundo Rocha (1998), “redatores inexperientes”, quando em suas primeiras experiências com as atividades de produção textual, apresentam flutuação no uso dos sinais gráficos porque não os associam às funções atribuídas pela gramática. Tal constatação foi corroborada pela diagnose proposta por nós aos alunos, na qual observamos textos sem sistematização de sinais e até mesmo sem nenhuma marca de pontuação.

No entendimento dos aprendizes, o espaço em branco no texto e a pontuação se equivalem no “imaginário gráfico-espacial” (ROCHA, 2012). Eles demonstram sensibilidade para a organização e formatação do texto e para a simetria gráfica e, assim, associam ao uso dos sinais de pontuação contextos como final de parágrafo, delimitação do final da história ou do texto, presença de letras maiúsculas e a ocorrência de determinadas palavras, como a conjunção e e os verbos *dicendi* em enunciação de diálogos. Portanto, eles precisam explorar os usos para aprenderem as convenções e tornar significativo o uso dos sinais de pontuação. Sendo um auxílio à oralização e à interpretação dos textos a serem lidos, a pontuação extrapola as prescrições normativas e abre possibilidades de significação, confirmando seu status de reprodutora e multiplicadora de sentidos.

A pontuação, então, deveria ser trabalhada em todos os níveis de ensino, a começar pelas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois os trabalhos com textos fazem parte do currículo desde esse período, o que torna necessário um trabalho efetivo para que, no decorrer da vida escolar, o aluno aprimore os conhecimentos sobre o assunto até que se sinta plenamente capaz de escrever com eficiência e segurança quanto ao emprego dos sinais de pontuação em seus textos e, com isso, se sinta também hábil na interpretação de textos. Dessa forma, atender-se-ia a uma das orientações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que diz respeito à perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos.

Diante do que foi constatado, a pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

- a. Discutir a antecipação de alguns conteúdos relacionados à pontuação para facilitar seu uso em gêneros textuais apresentados aos alunos;
- b. Propor atividades que preencham a lacuna causada pela abordagem superficial do assunto nos anos iniciais do EF II;
- c. Colaborar para a sistematização do conteúdo nos anos iniciais do EF II;
- d. Propor estratégias que atendam à perspectiva de progressão de conhecimentos prevista pela BNCC

Assim, neste trabalho relatamos atividade lúdica proposta com o intuito de facilitar a aprendizagem da pontuação, mais especificamente no 6º ano e, por meio dela, atender a um dos objetivos do trabalho. Levando em consideração o escopo desse ano de escolaridade, foram propostas atividades que estimulassem a aprendizagem do conteúdo. Após a diagnose feita por meio da produção de narrativas e pela análise de conversas de um grupo no aplicativo *WhatsApp*, para verificar a influência das novas mídias na escrita convencional,

foram desenvolvidas atividades de estímulo envolvendo a pontuação na construção de textos. A partir daí, foi proposta uma atividade lúdica. Tal atividade consiste num jogo de tabuleiro envolvendo um gênero textual estudado previamente, junto com os aspectos da pontuação considerados relevantes para o 6º ano, previamente trabalhados em sala de aula e constantes na orientação dos documentos basilares. Após a aplicação do jogo, os alunos produziram textos sobre o gênero abordado na atividade, a fim de verificar a eficácia da metodologia e os resultados obtidos.

Considerando o fato de que os conteúdos de LP “articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (PCN, p. 34), foram considerados textos norteadores da metodologia adotada para a pesquisa os documentos oficiais que orientam o ensino de LP (PCN e BNCC), assim como para a aplicação das atividades didáticas.

Para efeitos de organização, a pesquisa foi estruturada em sete capítulos. No segundo capítulo, discorremos sobre o ensino de LP, especificamente sobre as concepções que o norteiam e o modo como a língua falada é abordada nesse processo. No capítulo três, apresentamos um estudo sobre a pontuação, sua relação com a aquisição da escrita alfabética e com o estudo dos gêneros textuais, além da apresentação do assunto nos livros didáticos de EF II. O capítulo quatro trata da metodologia, da diagnose e do contexto de aplicação da atividade proposta. Já o capítulo cinco trata da proposta de atividade, sua construção e aplicação, além de um breve comentário sobre a participação dos alunos na atividade. O capítulo seis apresenta os resultados da atividade. Em seguida, no capítulo sete, constam as considerações finais sobre a pesquisa.

## 2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, faremos uma apresentação sobre os documentos oficiais e suas orientações acerca do ensino de LP envolvendo as duas modalidades da língua (a fala e a escrita).

### 2.1 Concepções de ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa envolve vários aspectos que o professor deve considerar para levar à sua prática em sala de aula. Um dos mais importantes diz respeito às concepções de língua e de linguagem que nortearão seu trabalho.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),

“[...] as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar a sua competência discursiva”. (p. 27).

Mais recentemente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em diálogo com o já estabelecido pelos PCN, atualiza o componente curricular em relação às pesquisas linguísticas na área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas no século XXI.

Assim,

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Dessa forma,

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (p.65)

Vale ressaltar que os documentos oficiais da educação são, antes de tudo, um conjunto de orientações para o ensino da língua, não um manual de como se deve proceder. Eles definem as linhas gerais de ação para o professor e para os autores dos manuais didáticos, mas o professor tem autonomia para ensinar os conteúdos da maneira que melhor se adequar à sua

realidade. Os documentos descrevem linhas preferenciais de ação, fundadas em conceitos linguísticos atualizados, sugeridas por um grupo de linguistas reconhecidos.

Assim, temos orientações que vão de encontro ao que tradicionalmente se estabeleceu como ensino de Língua Portuguesa: práticas voltadas para a descrição gramatical, sem reflexão sobre como operar diante dos fatos da língua e da situação comunicativa envolvendo os falantes. Embora haja orientações, sabe-se que a formação do professor de LP, em sua maioria, não discute as questões do ensino como realmente acontecem. Ainda há uma distância entre o que é discutido nas universidades e a realidade das escolas do ensino básico, apesar de ter aumentado o número de estudos e reflexões acerca do ensino de LP. Caberia ao professor, frente às dificuldades ante a tradição e as orientações dos documentos oficiais, fazer uma análise de sua realidade em sala de aula e, a partir do diagnóstico, criar atividades com textos e com a metalinguagem que facilitem a aprendizagem dos alunos, para que eles possam refletir acerca dos recursos linguísticos disponíveis e adequá-los às situações de interação que surgirem dentro e fora do âmbito escolar. Essa realidade discrepante vivida em sala de aula também pode ser explicada pelo conceito de língua ainda atrelada à prática docente e à descrição dos conteúdos gramaticais nos LD.

A realidade discrepante vivida em sala de aula descrita anteriormente também pode ser explicada pelo conceito de língua ainda atrelada à prática docente e à descrição dos conteúdos gramaticais no LD. Segundo Marcuschi (2008), há quatro visões possíveis sobre o conceito de língua: como forma ou estrutura (sistema de regras); como um instrumento (sistema de codificação e transmissor de informações); como uma atividade cognitiva (criação e expressão do pensamento humano); por fim, como atividade sociointerativa. A que norteia a prática dos professores de LP é aquela contida nos compêndios gramaticais, que veem a língua como um sistema fechado e imutável de regras ou de nomenclaturas e que não consideram as práticas sociais de interação. Dessa forma, o falante não reconhece a variedade da língua que deve conhecer e dominar porque difere daquela que já possui ao chegar à escola e que atende às suas necessidades comunicativas. E, se o professor tem dificuldade em trabalhar o conteúdo gramatical usando a linguística do texto, os alunos têm mais ainda em compreender regras e nomes que não fazem parte do seu cotidiano, da sua realidade como falante da língua. De acordo com Pauliukonis (2017),

“[...] o ensino que se processa atualmente prioriza a transmissão de informações, enfatiza definir e classificar os componentes da Gramática da frase, em detrimento do foco na organização de todo o conhecimento linguístico sobre o Código, inato ou adquirido pelo aluno; por sua vez, teorias cognitivas mais recentes defendem que o

excesso de informação e de pura memorização desorganiza e enfraquece a capacidade de interpretar dados”.

Ainda vale lembrar que há uma supervalorização da escrita em detrimento da língua falada. As atividades que desenvolvem a oralidade nos PCN são direcionadas aos usos públicos da linguagem, como dramatizações, seminários, debates e demais situações em que se dê voz ao aluno, e somente. Não há um trabalho constante com essa modalidade da língua para aprimorar a fala nos variados contextos de comunicação, nem para usá-la como mediadora da escrita, para fins de aprimoramento dessa modalidade. As crianças se apoiam na fala quando não dispõem de informações suficientes sobre a linguagem escrita. Quando escrevem, estão mais sensíveis aos aspectos discursivos do texto do que à sua organização sintática.

Marcuschi, ao tratar da dicotomia fala e escrita, atribui a valorização da escrita no ensino da língua ao prescritivismo de uma única forma linguística tomada como norma culta. Na visão do autor, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. (MARCUSCHI, 2010, p.37)

Dessa forma, seria importante que a escola, mesmo não abrindo mão de ensinar a variedade padrão, dando valor a ela, se pautasse também em um trabalho sistemático com a língua falada em seus diversos níveis, partindo do menos formal para o mais formal, para que o aluno se sentisse sujeito do seu próprio discurso e desenvolvesse sua competência linguística de maneira eficiente.

Outro fator relevante para explicar a situação do ensino de Língua Portuguesa diz respeito ao tratamento dispensado aos conteúdos nos materiais didáticos. Embora tenhamos as orientações para o estudo dos componentes gramaticais voltados à produção de sentidos nos diferentes gêneros textuais orais e escritos, recorrentemente as atividades nele propostas caem na descrição e no reconhecimento de categorias. Isso se dá pelo fato de que o livro didático mantém a dicotomia fala *versus* escrita como modalidades que não se complementam, na qual a fala é tida como a modalidade sem planejamento, não normatizada e contextualizada, enquanto a escrita é a modalidade autônoma, planejada, precisa, normatizada e completa (VAREJÃO, 2017).

Portanto, o padrão de correção gramatical que os materiais didáticos têm como referência é a escrita. Ademais, alguns exemplares de LD, apesar das orientações contrárias aos PCN e, agora, à BNCC, mantêm atividades com fundamento em manuais tradicionais de gramática normativa, cujos exemplos são retirados de estruturas infrequentes na fala, muitas

vezes distantes da variedade linguística do aluno, e de obras literárias que muitas vezes não apresentam as variantes linguísticas recorrentes no PB.

## 2.2 Língua falada e ensino de Língua Portuguesa

A ênfase da escola na escrita vem de uma tradição no ensino que desvaloriza a fala, uma vez que ela é vista como uma modalidade mais ligada à informalidade e, por isso, não representativa do padrão linguístico. A língua escrita é o objeto privilegiado de ensino. Não se justificaria, segundo essa visão de ensino, ensinar o que os alunos já sabem. Por isso, a língua falada não é valorizada e as situações em que ela é utilizada na escola são de monitoramento do professor, do próprio aluno ou de leitura da escrita. Essa concepção se repete nos documentos oficiais, uma vez que as orientações para o ensino da modalidade falada estão sempre ligadas a situações monitoradas de fala, a fim de se chegar o mais perto possível da escrita. Ademais, os contextos de fala também são restritos.

Segundo os PCN:

“[...]cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.” (p.25)

Outra questão diz respeito aos estudos linguísticos nos quais se baseiam os autores de LD para confecção de seus materiais. Segundo Marcuschi (1997), os manuais didáticos deram pouca atenção à fala devido à posição teórica da Linguística até então. A fala idealizada era a real preocupação, não a fala autêntica. Por isso, descrições de estruturas e formas abarcáveis pelas noções teóricas disponíveis eram aquelas apresentadas nos materiais. Prosódia, aspectos pragmáticos e variantes sociais não eram objetos de estudos da Linguística. Daí manuais didáticos não se importarem também com a língua falada. Ademais, o foco na escrita e a prescrição normativa aumentaram a distância na relação entre a língua falada e a língua escrita, pois enfatizaram a visão monolítica e homogênea da escrita, ou seja, a norma considerada padrão. Assim, o tipo de escrita nem sempre está claro para os autores de LD porque não há uma discussão sobre as variedades de textos e quais são os mais adequados ao contexto de uso. Os autores lidos não são muito convincentes em situar a língua falada (onde

e como) porque o dialeto de fala padrão é baseado na escrita sem considerar as influências existentes entre as duas modalidades.

Entretanto, com o advento dos estudos linguísticos voltados para a análise e reflexão sobre os contextos de uso da língua, Marcuschi constata que

“A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre ‘o que se deve e o que não se deve falar e escrever’, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua”. (p. 29)

Isso se dá por duas razões básicas: ninguém escreve como fala e, nas sociedades letradas, há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas linguísticas. Portanto, segundo o autor, trabalhar a língua falada é explorar a riqueza e a variedade de usos da língua, especificando os aspectos que podem contribuir para a aprendizagem, como, por exemplo, o estudo da variação e da mudança, relevantes e menos frequentemente vistos na escrita. Assim,

“[...] entre muitas outras coisas, a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de **variação** e **mudança**, dois pontos de extrema relevância raramente vistos. Noções como: “norma”, “padrão”, “dialeto”, “variante”, “sotaque”, “registro”, “estilo”, “gíria” podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica”. (p.41)

Nesse sentido, o autor (1997) sugere o ensino da língua falada de forma integrada e atrelada à escrita, apontando entre outros aspectos, um relevante para este trabalho, que é tratar fala e escrita a partir de uma relação de mediação entre esta e aquela, uma vez que essa relação possibilita analisar a organização textual com estratégias nem sempre coincidentes, “o que permite perceber as diferenças e semelhanças nas atividades de compreensão na fala e escrita, tendo em vista não coincidirem nas suas formas de representação simbólica, já que a escrita não incorpora plenamente a gestualidade e a prosódia” (p. 43).

Para o autor, então, é importante não ver a língua, principalmente a fala, como instrumento de comunicação somente. Por isso ele propõe “um tratamento da fala na sua relação com a escrita, já que o ensino da escrita é da competência da escola. Mas sobre isto os autores dos PCN não se pronunciam e tudo se passa como se fala e escrita fossem dois domínios completamente diversos”. (p. 44).

Dessa forma, o papel da escola não é ensinar a falar, “mas analisar a fala em função da aprendizagem da escrita, mostrando em que é que ambas diferem e como se relacionam sob um ponto de vista sistemático.” (p. 44). Cabe também à escola mostrar os contextos

favoráveis e as potencialidades a uma e a outra modalidade e trabalhar a variação na produção da fala e não apenas a variação de gêneros textuais.

Em obra posterior, Marcuschi (2008, p. 53) reitera algumas ideias mencionadas anteriormente ao defender o estudo da fala na escola porque “a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo, para citar alguns”. Segundo ele, a escola não deve ignorar a fala porque a escrita reproduz o contexto de interação entre falante e ouvinte, mesmo que não seja interação face a face; por isso precisa dos papéis de escritor e de leitor para manter o papel comunicativo do texto.

O autor defende o uso de formas orais na escola em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. O ensino de língua materna envolve questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico. Portanto, deve-se usar a língua criticamente e o trabalho envolvendo língua e gramática deve levar à reflexão sobre os usos linguísticos, considerando-se a cognição como um aspecto importante da interação verbal.

A escola ensina usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. Não ensina o que o aluno já sabe, que é se comunicar, nem deve inibir os conhecimentos prévios (gramática internalizada). Dessa forma, “o núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, da produção e da análise textual” (*id.*: p. 55). Por esse motivo, as atividades de diagnose e da proposta didática em si buscaram conciliar esses elementos, a fim de possibilitar aos alunos uma aprendizagem mais significativa sobre o assunto.

### 3 ASPECTOS DA PONTUAÇÃO

Neste capítulo serão apresentados os aspectos relevantes sobre a pontuação em relação à pesquisa desenvolvida. São eles: origem da pontuação, relação com a aprendizagem da escrita, da alfabetização e do ensino por meio dos gêneros textuais, além da abordagem das metodologias do assunto e a abordagem do tema nos LD.

#### 3.1 Origem da pontuação e sua relação com o ensino

Diante do que foi explicitado no capítulo anterior, é importante analisar alguns aspectos que caracterizam a pontuação. Tais aspectos envolvem desde a sua origem no sistema da escrita ao próprio processo de aprendizagem da escrita e emprego nos gêneros textuais. Por isso, cabem algumas considerações sobre a origem desses sinais no sistema de escrita, a fim de associar aos gêneros, além de elucidar a flutuação no uso da pontuação pelas crianças e explicar, em parte, as lacunas da instrução escolar.

Segundo Perroni (2015, p. 3,4), a pontuação se popularizou quando da evolução da escrita à fase alfabética. Até então, não havia separação entre as palavras e a pontuação era feita durante a leitura. Tal separação foi feita por monges medievais, com a adesão por parte dos escritores a partir do século VII e os sinais de pontuação só passaram a ser usados a partir do século IX. Entretanto, foi no século XVII que a pontuação e a separação entre as palavras foram consolidadas na escrita, num nítido processo de adaptação a uma nova forma de escrita.

De acordo com Rocha (1998), durante séculos a pontuação foi um mecanismo optativo e adicional ao texto, cabendo o seu domínio a poucos, o que interferia na interpretação do texto. Ademais, na Idade Média era o leitor/ escriba quem pontuava o texto, e não o autor do mesmo. Isso favorecia a criação de diversas versões da mesma escrita, pois diferentes sistemáticas de pontuação eram divididas entre o autor, o editor e o escriba. Acrescente-se a isso o fato de que, até o século XIX, a pontuação era colocada depois de o texto estar pronto, acarretando diferenças em relação à intenção do autor, além de ser suscetível a alterações até a versão final.

Em estudo recente, Villela (2003, *apud* BENTO, 2019) destaca o fato de as primeiras marcas de pontuação terem sido incluídas ao texto por oradores gregos, a fim de marcar as pausas leves ou longas e a entonação durante a leitura em voz alta. Os romanos, por sua vez, usaram os critérios gregos para apontar aspectos da estrutura dos textos, tirando o foco da leitura em voz alta e desenvolvendo a leitura silenciosa, o que associou a pontuação a

informações estruturais, sintáticas, mais próxima do que se apregoa atualmente. Acrescente-se a isso o fato de que, como bem explica Bento (2019, p. 39):

“A maioria dos atuais sinais de pontuação surgiu entre os séculos XIV e XVII. O advento da imprensa foi responsável pela padronização e popularização da pontuação, transferindo seu foco de quem escreve para quem lê, a fim de facilitar a compreensão do texto. Com o intenso avanço das tecnologias, ainda poderão surgir outros sinais como uma marca gráfica ou visual para facilitar ou interferir na organização e no entendimento da mensagem de diversos gêneros textuais”.

Assim, a pontuação mantém, num primeiro momento, em relação ao seu uso, ligação com a oralidade, para, em seguida, haver mudança na visão da pontuação. A flutuação que notamos na escrita dos aprendizes se explica porque há duas posturas: “uma que vê a pontuação como subsistema do sistema da escrita, e outra que vê a pontuação como sistema gráfico afeto da oralidade” (LIMA, 2003, p. 26). Isso mostra por que os critérios no ensino se confundem. Ao mesmo tempo em que se consideram os aspectos fonológicos, as regras de uso dos sinais são baseadas na sintaxe. As mudanças na função da pontuação entre os séculos também mostram essa divergência e, conseqüentemente, essa se tornou a orientação gramatical para os usos dos sinais de pontuação.

A origem dos sinais de pontuação influencia em sua abordagem pedagógica, pois ela servia como parâmetro para a leitura em voz alta e era o copista/leitor, raramente o autor, quem pontuava o texto, como dito acima. Por isso havia mudança no significado da mensagem e era o aspecto fonético o mais relevante no ensino da pontuação, em detrimento dos aspectos sintáticos e semânticos. Com o passar do tempo, a leitura em voz alta foi substituída pela leitura silenciosa e, com o advento dos estudos linguísticos, a ênfase mudou para os aspectos antes relegados. Porém, essa mudança ainda não foi implantada na forma de ensinar o conteúdo, visto ser esse um processo gradativo.

### 3.2 Pontuação e aprendizagem da escrita alfabética

Desde o início do processo de alfabetização, os alunos entram em contato com o conceito de escrita “como sistema de representação da língua” (BNCC, p.40). Apreendido o código para codificar e decodificar a língua escrita, eles passam a ser os responsáveis pela autoria de seus textos, apresentando maior monitoramento de suas escolhas vocabulares, de acordo com a situação comunicativa em que estão envolvidos. No entanto, a oralidade é a modalidade familiar de comunicação, porque produzir textos orais é a forma recorrente de uso da língua até então e, por isso, dominam, em certa medida, os recursos dessa modalidade.

Quando parte para a produção escrita, o aluno começa a encontrar dificuldades no registro gráfico do seu discurso, seja por desconhecer as possibilidades que a língua oferece para que se realize a organização desse discurso no texto escrito, seja por não perceber a necessidade de imprimir na escrita o máximo de elementos que garantam o sentido que se pretende atribuir ao texto, visto que o leitor pode não ser capaz de preencher as lacunas deixadas pela forma como as ideias foram expressas.

No decorrer do processo de escolarização, espera-se que os alunos produzam textos com maior carga de conteúdo vocabular e com mais recursos linguísticos disponíveis na produção. Entretanto, no início do EF II encontramos muitos textos com problemas de escrita em muitos aspectos. São textos sem paragrafação, com enunciados pouco articulados, muitas repetições de conectivos e, muitas vezes, com pouquíssimas ou nenhuma marca de pontuação. Todos esses elementos elencados prejudicam a coesão e a coerência do texto. Em relação especificamente à pontuação, assunto deste trabalho, a ausência/carência dos sinais prejudica a organização e a fluidez na leitura do texto.

Uma vez que a escrita é a modalidade da língua mais trabalhada e abordada na escola, é necessário esclarecer alguns pontos em relação a ela para que se possa entender a pontuação nos textos escritos pelos alunos da fase inicial do EF II.

No que diz respeito ao processo de alfabetização e à aprendizagem da escrita, muitas são as teorias acerca do assunto. Em acordo com a concepção de que se deve valorizar a língua inata do estudante quando esse chega à escola, Ferreiro e Teberosky (1985) mostraram em estudo que as crianças apresentam algum conhecimento e fazem hipóteses sobre o código escrito antes de serem escolarizadas, e demonstraram os estágios linguísticos que elas percorrem até a aquisição da leitura e da escrita. Segundo as autoras, apesar de cada criança aprender segundo sua própria lógica, todas passariam por esses estágios marcados por estruturas mentais diferenciadas. São quatro os estágios: nível pré-silábico 1, nível pré-silábico 2, nível silábico e nível alfabético. Este último é de relevante importância para este trabalho, pois se espera que no 6º ano de escolaridade os alunos já suponham que a escrita necessita da análise fonética das palavras.

Ferreiro e Teberosky consideram relevante que o aluno expresse seu pensamento acerca da escrita para que, sob as intervenções cabíveis, seja induzido a ponderações sobre as linguagens escrita e oral que o conduzem à norma padrão da língua. Assim, a criança parte da tentativa e do erro para escrever porque a escrita é anterior à alfabetização. Há algo cognitivo que leva à aprendizagem da escrita, pois a criança usa uma lógica que não é explicada por meio de regras. Nesse sentido, as regras inibiriam a escrita espontânea, a verdadeira escrita,

porque a norma não dá conta de todos os fatos da língua. Segundo elas, a alfabetização seria uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita.

Essa concepção diverge da ideia de escrita difundida no ensino brasileiro. Durante muito tempo a concepção de escrita na escola era a de que ela é um produto completo em si, uma vez que o contexto de produção para a sua realização e os aspectos cognitivos que a envolvem não eram considerados. Assim, o aluno alfabetizado automaticamente dominaria todos os aspectos envolvidos na escrita, inclusive as regras norteadoras da pontuação. Tal concepção é resultado do processo de alfabetização empregado em nossas escolas, cujo foco está nas competências individuais no uso e na prática da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos vistos de forma homogênea (LEMAN, 1995, p 15, 16, APUD FERREIRO E TEBEROSKY). Assim, a alfabetização é concebida como uma tecnologia que precisa ser adquirida por todos. A consequência disso é que a escrita ganha supremacia sobre a fala, considerada autossuficiente e autônoma. Também por isso, o que vemos ainda durante o processo de aprendizagem da escrita, e até depois dele, é que os alunos muitas vezes apresentam uma escrita mal constituída porque não refletem sobre os usos. Então, tudo aquilo que é esperado de um aluno alfabetizado não se concretiza de imediato.

Partindo dessa concepção de aprendizagem automática dos processos que envolvem a escrita, fica claro que elencar regras de como se deve ou não usar os sinais determinam um uso único para todas as situações de escrita, ou seja, para todos os textos produzidos. Assim, a pontuação seria a mesma a fim de atender às regras estabelecidas somente, não se considerando os diferentes gêneros textuais e as variadas situações de comunicação. Como resultado disso temos a flutuação no uso dos sinais de pontuação, que parte de uma lógica que não é possível de ser explicada, pois ela é um “mecanismo envolvido na prática da escrita constituída e, como tal, não estaria exatamente no escopo das discussões sobre aquisição” (BERNARDES, 2005, p.109).

A visão sobre a escrita e a pontuação, a partir da concepção difundida na escola de que estabelecem relação de causa e consequência, leva a uma abordagem ineficaz da pontuação. É necessário que a escrita seja vista como um processo, não como um produto, e a pontuação como aspecto da aprendizagem e da participação da criança em práticas sociais de escrita. A pontuação é um mecanismo envolvido na prática da escrita constituída, não faz parte, portanto, do processo de aprendizagem da escrita. Entretanto, a ideia perpetuada é a de que quem sabe escrever, sabe pontuar, como se o uso eficiente da pontuação surgisse como um autômato, como uma consequência da escrita. Dessa forma, a “compreensão da natureza do sistema de escrita alfabética é condição necessária, mas não suficiente para que as crianças

passem a utilizar marcas de pontuação em seus textos” (SILVA, 2009, p.143). Crianças do Fundamental I comumente não usam nenhum sinal ou usam pouco. O mesmo pode ser notado em alunos do Fundamental II.

Nesse sentido, o conceito de Letramento definido por Soares (2012: 18) como “o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” surgiu para tratar as heterogeneidades e questionar a supervalorização da escrita em sociedades “letradas”. Sendo a escrita vista pelo aspecto da alfabetização, a interpretação de textos estaria determinada pelo funcionamento lógico interno do texto escrito. A pontuação, ensinada por esse aspecto, sem considerar a textualidade, não alcançaria o seu papel discursivo.

A partir dessa definição percebe-se que há uma diferença entre alfabetização e letramento, mas essa diferença não é excludente, pois ambos os processos são importantes na aprendizagem da escrita. O que tem acontecido é que eles têm se confundido nas práticas docentes brasileiras. Por esse motivo, o entendimento desses conceitos levaria a uma metodologia de ensino condizente com o objetivo de cada docente em sua sala de aula.

Letramento escolar e alfabetização são conceitos que encaram a escrita de maneira diferente. No processo de alfabetização, a escola destaca as competências individuais no uso e na prática da escrita. No letramento, o foco da escrita está nos aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. A alfabetização concebida como uma tecnologia que precisa ser adquirida por todos, é pensada de forma universal e hegemônica, um processo autônomo.

É importante destacar que a valorização da escrita na escola está ligada ao fato de que, até a chegada dos PCN, não havia o letramento como foco do ensino, no processo de ensino-aprendizagem. A escrita era vista somente como tecnologia adquirida única e exclusivamente por um indivíduo ou grupo de indivíduos cujos recursos seriam automaticamente adquiridos junto com ela. A escola, agindo assim, emprega uma concepção de letramento dissociada das práticas sociais. É necessário aprender segundo as funções sociais da escrita para que tenha valor a aprendizagem dessa modalidade para os alunos, devido ao papel social que ela exerce.

Os alunos iniciantes passam da concepção pausal para a concepção gramatical porque ligados nos aspectos discursivos do texto. A partir daí, há a tomada de consciência de propriedades fundamentais da linguagem. Assim, alunos no 6º ano do EFII partem dos conhecimentos prévios e de habilidades anteriores. Fica claro então que o aspecto social é um importante critério a ser considerado no processo de aquisição da escrita, pois aqueles que têm

mais contato com diferentes textos em diferentes meios tendem a ter uma escrita mais condizente com a função do texto e isso pode ser visto também com a pontuação.

Partindo do que orientam os PCN, é necessário pensar a pontuação como parte do processo de textualização<sup>1</sup>. A mudança no modo de ler em voz alta para a leitura silenciosa fez com que fosse necessário mudar a forma de ensinar a usar os sinais de pontuação. Entretanto, tal mudança não se concretizou no ensino de LP. A leitura silenciosa tem o foco na pontuação sintática e enunciativa, enquanto as definições e a metodologia presentes nas gramáticas e no LD se apoiam nos aspectos prosódicos, baseados na leitura em voz alta. Ademais, a gramática normativa, base para o LD, tem o foco do ensino da pontuação no nível da frase somente, o que não considera que pontuar é possibilidade. Não é um conjunto de regras de como pontuar ou não que efetivará o ensino, “mas aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade”. (PCN, p. 59)

---

<sup>1</sup> A textualização diz respeito aos elementos que constituem o texto e o lugar no qual os sentidos se constroem por meio de um processo de interação verbal. (COSTA VAL, 2004).

### 3.3 Pontuação e gêneros textuais

Como já mencionado anteriormente, o espaço da fala no ensino de língua materna esbarra na forte influência da gramática normativa sobre vários temas, entre os quais a pontuação. Isso porque a correlação entre as modalidades escrita e falada da língua se estabelece pela função da escrita em reproduzir os aspectos prosódicos e rítmicos e de demarcar o limite da frase. O foco do ensino da pontuação recai, então, no nível da frase e na memorização de regras. Entretanto, o aspecto discursivo da pontuação só é possível de ser analisado, se vinculado ao gênero textual quando do momento da aprendizagem, dando assim importância também à reflexão metalinguística.

O estudo da pontuação por meio de diferentes gêneros textuais surge como uma alternativa às práticas de ensino pautadas na análise de frases soltas e da memorização de regras e às sequências didáticas dos livros didáticos, pois “devem ser garantidos momentos sistemáticos de análise e reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros escritos, compreendendo que não se pontua textos abstratos, mas sim gêneros que apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas peculiares” (SILVA, 2009, p. 140). É necessária uma reflexão anterior sobre a pontuação para depois partir para a atividade de escrita. O estudo da pontuação através dos gêneros textuais seria a estratégia prioritária para apropriação dos sinais de pontuação por parte dos aprendizes, uma vez que os textos possuem propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas peculiares que colaborariam para a aprendizagem e para o uso efetivo da pontuação.

Atente-se para o fato de que existem regras e existem gêneros que delimitam a liberdade no uso dos sinais de pontuação. Textos publicitários e poéticos apresentam maior flexibilidade no uso da pontuação do que textos jurídicos ou artigos de opinião, por exemplo. Uma vez que o gênero textual apresenta estabilidade em sua estrutura, isso se refletirá na pontuação. Assim, o estilo de pontuar do autor do texto sempre estará ligado ao gênero adequado para a situação comunicativa. Por esse motivo, a pontuação usada por alunos iniciantes pode ser relacionada às características dos gêneros textuais que produziram, pois como não dominam o sistema de pontuação efetivamente, de alguma forma os conhecimentos cognitivos associados ao gênero justificariam a presença (ou a ausência) de determinados sinais em seus textos. Destaca-se também o fato de não haver uma abordagem eficiente sobre o tema, acarretando em usos inesperados por parte dos aprendizes.

Então, para além da questão dos gêneros, dever-se-ia considerar uma metodologia mais efetiva para o emprego dos sinais de pontuação. Uma vez que cada ano de escolaridade

tem um escopo de textos que é lhe adequado, é necessária uma adequação do conteúdo ao ano de escolaridade, já que é impossível abordar num ano todos os gêneros textuais. Além disso, por meio da diagnose para esta pesquisa, foi possível perceber que a pontuação dos alunos no sexto ano ainda se apresenta deficiente, independentemente do gênero textual. Outro fator importante é a apresentação do conteúdo no LD. Os PCN e a BNCC indicam o estudo dos conteúdos por meio dos gêneros textuais, mas é importante lembrar que os conteúdos gramaticais muitas vezes são apresentados dentro do texto sem sistematização, assim como as estruturas que compõem o texto são ensinadas sem relação com o todo. Como bem cita Prestes (1996, *apud* Prestes 2002):

Não adianta também utilizar textos apenas como pretextos, ou seja, apenas retirando-se deles palavras ou frases e continuando-se com um ensino meramente normativo e classificatório. É preciso atentar para que esse ensino mais sistematizado da gramática seja visto em uso e para o uso, constatando-se sua funcionalidade e procurando-se inseri-lo em situações reais ou que se aproximem o máximo possível dessa realidade.

### 3.4 Ensino de pontuação e abordagem nos livros didáticos

No que concerne ao estudo da pontuação, foco deste trabalho, Silva (2009) nos relata que

“observando o tratamento dado aos sinais de pontuação em algumas gramáticas normativas (BECHARA, 2004; CEGALLA, 2000; CUNHA, CINTRA, 2007; ROCHA LIMA, 2003), constatamos definições e propostas de uso atreladas quase sempre às nomenclaturas sintáticas, colocando exemplos a partir de excertos descontextualizados de obras literárias (em muitos casos) e dando ênfase mais para as exceções do que para as regras em si.”

Em relação ao ensino da pontuação, Prestes (2002) afirma que

[...] ainda encontramos como prática, em muitas escolas, o ensino de pontuação como um conteúdo, poderíamos dizer, isolado. Esse conteúdo costuma, na maioria das vezes, já estar preestabelecido no programa e no cronograma da disciplina de Língua Portuguesa. É como se a pontuação tivesse uma certa autonomia, sem depender, por exemplo, da sintaxe (dificilmente o emprego - ou não - de um sinal como a vírgula, para exemplificar, é ensinado paulatinamente, conforme forem sendo trabalhadas as funções sintáticas) ou de outras questões relacionadas à textualidade e à discursividade.

Aprender a pontuar, segundo os PCN, é “aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria”, isto é, fazendo juntamente com quem sabe:

- conversando sobre as decisões que cada um tomou ao pontuar e por quê;
- analisando alternativas tanto do ponto de vista do sentido desejado quanto dos aspectos estilísticos e escolhendo a que parece melhor entre as possíveis;
- observando os usos característicos da pontuação nos diferentes gêneros e suas razões (a grande quantidade de vírgulas/aposições nas notícias jornalísticas como instrumento para condensar o texto, por exemplo). (BRASIL, 2001, p.89).

Pode-se constatar, então, que, a partir do descrito acima, a abordagem do tema mantém o foco na escrita como a modalidade a ser ensinada na escola, mas sem a análise de textos, pois é a sintaxe o critério para a descrição gramatical. O que se encontra como atividades nos livros didáticos são exercícios sobre pontuação que salientam os aspectos pragmáticos e relacionais, mas as orientações de uso e de aplicabilidade sobrepõem traços melódicos e sintáticos, assim como está descrito nas principais gramáticas normativas.

Ressalte-se que os sinais de pontuação são tratados, pela gramática normativa e, conseqüentemente, por um grande número dos LD, como a transmutação de fenômenos prosódicos, mas são os aspectos de natureza sintática a justificativa para o uso e o estabelecimento das regras. Não há, portanto, a análise de textos e sim o uso de fragmentos de estruturas padronizadas muitas vezes não realizadas pelo falante.

É importante considerar também o fato de que fala e escrita são modalidades linguísticas diferentes. Pressupõe-se que “existe uma relação unívoca entre a prosódia da fala e a pontuação da escrita, de modo que os usos da linguagem falada possam ser transferidos diretamente para a escrita, sem alterações” (ROCHA, 1998). Entretanto, quando da transposição da fala para a escrita, surgem peculiaridades inerentes a cada modalidade. Por isso, o aluno precisa manipular textos escritos variados e adequar a oralidade às situações de interlocução, para que ele se conscientize o quanto antes de que há diferenças entre as duas modalidades e use adequadamente a pontuação em ambos os casos (na decodificação de textos escritos- declamação, leitura em voz alta - e na produção escrita em si).

Assim, a metodologia relacionada aos sinais de pontuação mistura aspectos sintáticos e prosódicos em frases soltas, o que limita o uso e o sentido que se pretende dar aos sinais de pontuação. De acordo com Prestes,

[...] a unidade de trabalho com a pontuação que continua prevalecendo é a frase-solta, isolada. Quando aparecem textos, não raro, apenas se omitem os sinais de pontuação de um texto original, deixando-se as maiúsculas iniciais das frases e os espaços em que os pontos deveriam aparecer, o que gera um exercício bastante automático, em que o aluno não precisa refletir muito para preencher as lacunas.(p?)

O emprego dos sinais gráficos ultrapassa os limites da frase e, em muitos casos, é essencial para o entendimento de um texto. O resultado disso é que encontramos alunos nos diferentes níveis de ensino sem saber empregar em sua escrita os recursos que a pontuação permite.

Diante do cenário do ensino de LP, foram desenvolvidos muitos trabalhos e gramáticas baseados nos estudos linguísticos com novos conceitos acerca do assunto, a fim de

discutir a problemática acerca do emprego dos sinais de pontuação no ensino de LP. Ainda sobre essa questão, Silva (2009) afirma que

“Em nossa investigação, encontramos também gramáticas contemporâneas voltadas para o uso e os aspectos enunciativo-discursivos (CASTILHO, 2010; NEVES, 2000) que começam a diferenciar-se da tradição encontrada nas gramáticas normativas. Além disso, por meio de um levantamento de algumas teses (CAMARA, 2006; GRANTHAM, 2002; ROCHA, 1994), dissertações (LUIZ SOBRINHO, 2009; SILVA, 2009) e livros (CHACON, 1998; DAHLET, 2006; JUNKES, 2002), percebemos que os estudos linguísticos contemporâneos apontam para mudanças de paradigma quanto à funcionalidade e o uso dos sinais de pontuação.”

Um dos trabalhos acerca do papel textual da pontuação está em Rocha (1998). Em seu estudo, a autora afirma que a pontuação é um recurso linguístico para a constituição da textualidade, com função semântica (clareza e lógica) e prosódica (ritmo da leitura). Aponta “um modo preferencialmente *falado* de pontuação (pontuação prosódica) e outro preferencialmente *escrito* (pontuação gramatical)”, além de mostrar o gênero textual como um dos critérios influenciadores da infração às regras de pontuação quando o autor quer estabelecer um sentido determinado ao seu texto.

Dahlet (2002) propõe racionalizar, reorientar e sistematizar a noção e o domínio da pontuação usando a metalinguagem. Segundo a autora, a gramática normativa associa a pontuação à oralidade. Essa associação desvaloriza a escrita porque ela é apresentada como representação fidedigna da oralidade. A partir dessa constatação, a autora aponta os problemas na metodologia de ensino do tópico usando três pontos: a vírgula como indicador de pausa e separador de termos; a pontuação e sua relação com o pensamento; a pontuação na produção/recepção segundo os tipos de escrita. Depois de elencar os problemas na metodologia de ensino da pontuação, Dahlet sugere três possibilidades de abordagem do conteúdo: (i) Ensinar a pontuação em seu contexto de realização: a escrita (segundo a autora, no *continuum* escritural), que se manifesta num espaço gráfico bidimensional; assim pode ser vista como um sistema composto por duas vertentes: pontuação sintática e pontuação enunciativa; (ii) Definir a função global da pontuação e distinguir os níveis que ela afeta. Dahlet (1980, p.21, *apud* CATACH 2002) definiu a pontuação como “um conjunto de sinais visuais de organização e apresentação da escrita que acompanham o texto escrito”. Essa definição daria conta dos aspectos sintático e semântico da pontuação. Além disso, ela dividiu a pontuação em três níveis: pontuação de palavra, pontuação de frase e pontuação de texto. A partir disso, sugere que a gramática indique qual nível ela trabalha.

Dahlet divide os sinais em:

- Sinais de primeira classe (álnea, ponto, ponto-e-vírgula, dois-pontos e vírgula): aqueles que segmentam a escrita e, por isso, delimitam os sintagmas segundo a natureza de sua relação. O uso dos sinais partiria das relações sintáticas para a categorização dos sinais, em contraponto à gramática normativa que parte da categorização para as ocorrências.
- Sinais enunciativos: aqueles que participam na organização do discurso.

A autora defende a funcionalidade da pontuação, para que o aluno saiba por que e como usar os sinais. A pontuação dependente da oralidade junto a uma metodologia confusa leva a representações aproximativas da oralidade que não funcionam.

Marcuschi (1997), ao sugerir a análise da fala em função da aprendizagem da escrita, nos orienta no sentido de uma abordagem mais eficaz no ensino da pontuação, embora não apresente um estudo específico sobre o tema.

É notório que a maior parte dos alunos de 6º ano do EF II ainda não domina os aspectos relevantes da escrita, apoiando-se na fala para produzir seus textos, o que os leva a imaginar uma transposição biunívoca entre as duas modalidades, como se houvesse relação direta entre a fala e a escrita. Assim, considerando que o presente trabalho analisará o emprego dos sinais de pontuação em textos produzidos por esses alunos, a concepção enunciativa dos sinais de pontuação será usada, a fim de que o aluno capte a funcionalidade da pontuação na construção do discurso, conforme propõe Dahlet.

Em relação à função enunciativa, “os sinais de pontuação são considerados marcas enunciativas do processo de escrita e da atividade do escritor de organizar seu texto e, ao mesmo tempo, mostrar-se como sujeito do que escreveu”. (CHACON, 1998 *apud* PRESTES 2002).

De acordo com Prestes (2002), a relação entre pontuação e oralidade está atrelada à origem do uso dos sinais de pontuação. Com o advento da imprensa, a pontuação deixou de atender às necessidades de declamação dos textos e passou a ser fundamentada na gramática e na lógica discursiva, o que orientaria os usos atuais. Por esse motivo, a pontuação seria facilitadora da leitura porque as marcas gráficas permitiriam a retomada a qualquer ponto do texto, sem que se perca o entendimento. A autora, citando Chacon (1998, p. 38) mostra a mudança de perspectiva sobre os usos dos sinais de pontuação:

“[...] essas mudanças na forma de pontuar são reveladoras do “caráter semiótico da escrita”. Segundo o autor, ao abandonar-se a concepção oral da pontuação e adotar-se uma concepção gramatical e sintática, não se abandonou, entretanto, o vínculo

dialógico entre escrita e oralidade, mas se reforçou a natureza semiótica do código escrito, pois se destacou a importância da sintaxe nesse código, e se apelou para a sua forma mais imediata de percepção, que é seu aspecto visual". (2002)

Partindo de alguns dos estudos mencionados e de muitos outros realizados ao longo dos anos, os documentos da educação nos mostram que os estudos linguísticos visam ao ensino de pontuação a partir de uma perspectiva que oriente para os efeitos de sentido desse recurso da língua no lugar da visão prescritiva da gramática normativa.

Com base no que foi apresentado, poderíamos concluir que a escola deveria adequar o conhecido modelo tradicional excessivamente informativo e prescritivista a um ensino mais reflexivo e funcional da linguagem, e os professores seriam os privilegiados gerenciadores ou organizadores dessa imensa gama de conteúdo que é necessário ensinar aos alunos, oferecendo a eles a possibilidade de observar o valor da pontuação dentro dos enunciados linguísticos e dos gêneros textuais, fazer comparações com outras formas de pontuar e avaliar os efeitos de significado que as diferentes maneiras de usar os sinais gráficos podem conferir aos textos.

Nesse sentido, esta pesquisa visa, com a abordagem do conteúdo pontuação, analisar a possibilidade de se integrar a oralidade e a escrita na aprendizagem dos conteúdos sobre o assunto, enfatizando os seus aspectos enunciativos, prosódicos e discursivos. Visto que nas aulas de LP a ênfase é dada, sobretudo, aos aspectos sintáticos que determinam o uso dos sinais de pontuação, buscamos um trabalho efetivo com a gramática do texto e a construção de sentidos, além de considerar os conhecimentos prévios dos alunos enquanto falantes.

Ainda de acordo com os documentos basilares da educação, este trabalho tenta propor, por meio de atividades envolvidas nas situações reais de comunicação, a antecipação de alguns conteúdos relacionados à pontuação para facilitar o domínio dessa ferramenta presente nos textos de todos os gêneros e níveis de ensino, para ajudar a preencher a lacuna causada pela abordagem superficial do assunto nos anos iniciais do EF II, a fim de colaborar para a sistematização dos conteúdos nos anos finais, além de tentar atender à perspectiva de progressão de conhecimentos prevista na BNCC. Silva (2016), baseado nas orientações dos documentos oficiais, afirma em seu trabalho que

“o estudo e o ensino das marcas de pontuação, sobretudo no Ensino Fundamental, precisam ser introduzidos de forma metodologicamente mais elaborada e relacionada com seus usos concretos. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre as formas e os métodos de abordagem que possibilitem – respeitando-se as fases de desenvolvimento cognitivo dos estudantes – uma aprendizagem das marcas de pontuação que considere o que é pertinente na construção dos sentidos do que é escrito (dito)”. (p. 53)

Ressalte-se que a antecipação e a sistematização dos conteúdos não serão em detrimento dos já estipulados para esses níveis, mas uma ferramenta necessária principalmente para a construção do sentido dos textos.

#### 3.4.1 Análise dos materiais disponíveis

Em relação à análise dos livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos 2017 a 2019, vemos que o conteúdo pontuação se apresenta de maneira diferente de acordo com a coleção adotada pelo professor. A BNCC orienta que conteúdos como “pontuação, ortografia e acentuação devem estar presentes ao longo de toda a escolaridade, abordados conforme o ano de escolaridade.” (p.137). Partindo dessa orientação, vemos que não há sistematização efetiva ao longo do Ensino Fundamental II (EF II). Vale ressaltar que os livros analisados são anteriores à publicação da BNCC, portanto baseados nas orientações dos PCNs, que não apresentaram, em relação aos conteúdos citados, o mesmo direcionamento no ensino. Por esse motivo, a BNCC se mostra como um avanço na abordagem do tema em questão.

Três foram as coleções analisadas. O critério para escolha delas foi o fato de usarmos duas delas: - *Português: Linguagens e Tecendo Linguagens*. A coleção *Teláris* foi analisada, a fim de acrescentar dados e fazer um comparativo com as outras coleções.

Na coleção “*Português: Linguagens*”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, vemos que há a sistematização das regras de uso dos sinais de pontuação no volume do 8º ano. Na unidade dedicada ao assunto, os autores enumeram as regras para uso entre os termos da oração e apontam a importância dos sinais para a construção do sentido do texto.

A definição sobre pontuação mistura prosódia e sintaxe, além do aspecto textual (elemento coesivo). Segundo os autores, “a pontuação contribui, na escrita, para a coesão entre palavras e partes do texto, torna mais preciso seu sentido e indica as diferenças de entonação” (Cereja & Magalhães, p.188).

Quanto às atividades para a prática linguística, em todas há um texto e exercícios a partir da análise textual que salientam os aspectos pragmáticos e relacionais (relações semânticas e discursivas) que se sobrepõem a traços melódicos e sintáticos (indicações de pausa na fala e separação dos termos de acordo com a função sintática).

Nos volumes do 6º e do 9º anos, observamos que a pontuação é mostrada no estudo dos tipos de discurso, quando se trabalha a construção de diálogos (6º ano) e a presença do

travessão no discurso direto (9º ano). Em relação ao volume do 7º ano, não há nenhuma unidade referente ao tema.

Em trabalho anterior, Silva (2016) analisou a coleção *Português: Linguagens*, do PNLD 2014 a 2016. Em comparação com os volumes indicados para o PNLD dos anos seguintes, pode-se perceber que não houve alterações significativas, pois

“o levantamento mostrou, no entanto, que apenas na unidade II do 3º volume (livro do 8ºano) o material traz uma abordagem sobre os recursos de pontuação. Identificaram-se ainda possíveis tópicos e temáticas em que os sinais de pontuação poderiam ter sido abordados, mas que passaram despercebidos em abordagens gramaticais e/ou linguísticas dos volumes destinados ao 6º e 7º anos, bem como no volume destinado ao 9º ano - posterior ao único momento de abordagem na unidade III do volume destinado ao 8º ano”. (p. 64)

A coleção *Teláris* (BORGATTO *et al*, 2012) aborda o tema já no volume dedicado ao 6º ano de escolaridade. Dentro de uma unidade, a pontuação é mostrada numa seção intitulada “Pontuação, expressividade e entonação da voz” relacionada a outro tópico da disciplina (tipos de frase). Em outra unidade, a pontuação aparece na explicação sobre o uso das reticências e o sentido do texto, como veremos a seguir nos trechos retirados das obras citadas.

**Tipos de frase**

**Pontuação, expressividade e entonação da voz**

No item anterior você fez o reconhecimento das frases utilizando dois critérios:

- letra maiúscula no início da frase;
- sinal de pontuação no fim da frase.

Recorde os sinais de pontuação que podem ser empregados nos finais das frases escritas:

- (.) **ponto-final**: para marcar frases *declarativas*, sejam elas *afirmativas*, sejam *negativas*;
- (?) **ponto de interrogação**: para marcar perguntas;
- (!) **ponto de exclamação**: para marcar frases que indicam surpresa, espanto, admiração, medo, ordem, pedido, etc.;
- (...) **reticências**: para indicar interrupção de pensamento, um momento de hesitação ou transmitir dúvida.

E nas frases que são apenas faladas, o que marca o final de uma ideia? Ou o que vai mostrar a intenção de afirmar, de perguntar, de exclamar?

Para responder às indagações, vamos considerar, por exemplo, uma piada.

A piada é também uma pequena narrativa, que tem a intenção de nos fazer rir. Muitas piadas pertencem também à tradição popular, pois são contadas na informalidade da língua falada entre amigos e conhecidos.

Figura 1 – Tipos de frases (BORGATTO *et al.*, 2015, p. 36)

## Uso das reticências

■ Releia os trechos a seguir:

- I. "– Venha cá! Se der mais um pio, vai levar umas palmadas.  
– ...  
– Quem é que anda ensinando esses modos? Você está ficando muito insolente."
  - II. "– Tome, para você aprender. E amanhã fica de castigo, está ouvindo? Para aprender a ter respeito a seu pai.  
– ...  
– E não adianta ficar aí chorando feito bobo. Venha cá."
  - III. "– Bati porque mereceu. Já acabou, pare de chorar. Foi de leve, não doeu nem nada. Peça perdão a seu pai e vá dormir.  
– ...  
– Por que você é assim, meu filho? Só para me aborrecer. Sou tão bom para você, você não reconhece. Faço tudo que você me pede, os maiores sacrifícios. Todo dia trago para você uma coisa da rua. Trabalho o dia todo por sua causa mesmo, e quando chego em casa para descansar um pouco, você vem com essas coisas. Então é assim que se faz?  
– ...  
– Então você não tem pena de seu pai? Vamos! Tome a benção e vá dormir."
- a) Como se pode observar, alguns travessões não estão seguidos de palavras. Depois deles há somente reticências. Que personagem tem a fala substituída pelas reticências? *O filho.*
- b) As reticências acrescentam ao texto significados diferentes. O que podem indicar as reticências em cada trecho acima reproduzido?

*Prof. (a), o importante é que os alunos percebam a função dessa pontuação no texto: é uma representação escrita que funciona como marca de oralidade e produz diferentes significados em cada momento do texto.*

*Exemplos de fala transcritos por ele.*

1. Prof. (a), a atividade permite que sejam aceitas diferentes possibilidades, desde que justificadas com elementos do texto. Para isso, durante a correção, os alunos poderão ler as características listadas e justificar oralmente as escolhas feitas.

2a. "Se der mais um pio" / "Não comece com coisa" / "Ele me descia o braço" / "sou muito mole" / "chorando feito bobo".

Figura 2 – Exercícios usos das reticências (BORGATTO et al, 2015, p. 199)

Prof. (a), é importante que os alunos possam comparar as expressões escolhidas pelos colegas para observar como os vazios de fala representados na escrita pelo sinal de reticências permitem diferentes interpretações.

- c) Substitua as reticências do trecho III por uma fala que seja adequada ao contexto e depois compare sua resposta com a de seus colegas.

As **reticências** são um sinal de pontuação que pode indicar, na escrita:

- interrupção da fala do narrador ou da personagem;
- omissão de alguma coisa que não se quer revelar;
- um silêncio que vale por fala;
- dúvida, incerteza, hesitação;
- emoção que impede a fala;
- insinuação, ironia.

*Figura 3 – Indicações de uso das reticências (BORGATTO et al, 2015, p. 200)*

No volume dedicado ao 7º ano, os autores mostram os usos de aspas, de parênteses e alguns casos de uso da vírgula (separação de advérbios e do vocativo, enumeração e explicação de termos), enquanto no volume do 9º ano há a relação entre pontuação e sentido em poemas. Em relação ao volume dedicado ao 8º ano, diferentemente da coleção descrita anteriormente, não há nenhum tópico, sessão ou unidade sobre o assunto.

# Linguagem do texto

## Pontuação e efeitos de sentido

### 1 Uso de aspas

1. Releia os trechos do relato de memória:

- I. "Mas o nome Santos era poderoso. Eu já conhecia a ideia de santo. Meu pai e meu avô materno já me haviam explicado. 'Um santo é uma pessoa que só faz o bem, que é tão boa que vive junto a Jesus e Deus lá no céu...'" *Alternativa c.*
- II. "Eu sei que foi antes de o Pelé virar o 'Pelé'." *Alternativa d.*
- III. "Algum tempo depois, ouvi pela primeira vez 'Açum-preto', com Luiz Gonzaga." *Alternativa b.*

No caderno, diante de cada trecho, copie a alternativa que melhor explica o uso do sinal de aspas.

O sinal de aspas pode ser usado para:

3. Prof.(a), espera-se que os alunos observem o destaque visual que o uso desse sinal imprime à palavra ou à frase no contexto. Além disso, as aspas podem sinalizar uma entonação especial no texto.

2. Para indicar nome de música.

Prof.(a), comente com os alunos que, para essa finalidade, os textos impressos usam outros recursos, como o *itálico* (letra inclinada para a direita).

- a) dar destaque a uma palavra, expressão ou frase;
- b) indicar o nome próprio de uma obra;
- c) marcar uma fala dentro de um texto;
- d) sinalizar que a palavra ou expressão está sendo usada com sentido especial.

2. Com que finalidade as aspas foram usadas na biografia de Arrigo Barnabé? Copie do texto um exemplo.

3. Leia em voz alta os trechos da atividade 1 e responda: que efeito o uso do sinal de aspas em palavras ou frases provoca na leitura do texto?



THEOARQUIVO DA EDITORA

### 2 Uso de parênteses

1. Releia:

- I. "Devia ser porque, gostando tanto do esporte, queria torcer (na carona dos filhos) para outros clubes..."
- II. "A casa já tinha um corinthiano, e eu adorava o distintivo do Corinthians, em que se destacavam a âncora, o timão (na verdade, uma boia) e a cor vermelha."
- III. "Em São Paulo, cursou a faculdade de Arquitetura e Urbanismo (1971 a 1973)..."

Com que finalidade os parênteses foram empregados em cada frase? Releia-as em voz alta, com expressividade, antes de copiar no caderno a alternativa mais adequada.

- a) Dar uma explicação. *Frase II.*
- b) Acrescentar uma informação. *Frase III.*
- c) Fazer um comentário. *Frase I.*

2. Que outros sinais poderiam substituir os parênteses nesses casos? *Virgulas ou travessões.*

Figura 4 - Uso das aspas e dos parênteses (BORGATTO et al., 2015, p.86)

# ●● Língua: usos e reflexão

1c. A vírgula é utilizada para separar o elemento ("curiosamente") que poderia quebrar a continuidade da frase.

## Pontuação: uso da vírgula

As frases a seguir foram retiradas do relato de memória de Arrigo Barnabé. Observe o uso da vírgula nos trechos destacados.

A. "Algum tempo depois, ouvi pela primeira vez 'Açum-preto', com Luiz Gonzaga."

B. "Lembro-me de Vasconcelos, Tite, Del Vecchio, Pepe, Manga."

C. "Devia ser porque, gostando tanto do esporte, queria torcer (na carona dos filhos) para outros clubes..."

Nesses trechos encontramos algumas das finalidades do uso da vírgula no texto escrito. Confira:

A. separar, no início das frases, expressões de tempo e de lugar;

B. separar elementos de uma enumeração;

C. facilitar a compreensão de algum elemento (uma explicação, uma informação) que quebre a continuidade da frase.

Prof.(a), aceite diferentes formulações para as respostas, desde que estejam de acordo com o uso das vírgulas em cada trecho.

- Escreva, no seu caderno, a explicação sobre a finalidade de uso das vírgulas nos trechos em destaque nas frases abaixo:
  - "No disco, dois jogadores desenhados em posição de chute e, na ponta da chuteira de cada um, uma depressão para a bola se encaixar."
  - "Então, fiz uma renúncia, um sacrifício."
  - "O pobre coitado só teve filho perna de pau. Mas, curiosamente, incentivava a criançada a torcer por outro time."
  - "E Deus, lá em cima, vendo meu sacrifício e desprendimento, me abençoou [...]."
  - "Meu pai havia comprado o disco e o trouxe para casa, à tarde, voltando do trabalho."

1d. A primeira e a segunda vírgulas são usadas para isolar uma expressão de lugar ("lá em cima"); a segunda e a terceira isolam uma explicação ("vendo meu sacrifício e desprendimento") que poderia quebrar a continuidade da frase.

1e. As duas vírgulas são usadas para isolar uma expressão de tempo ("à tarde").

1a. A primeira vírgula é usada para isolar uma expressão de lugar ("No disco"); as outras duas vírgulas isolam a expressão "na ponta da chuteira de cada um" e facilitam a compreensão desse elemento, que quebra a continuidade da frase.

1b. A primeira vírgula é usada para isolar um marcador de tempo ("Então") e a segunda separa elementos enumerados: "renúncia" e "sacrifício".

- Na tira ao lado, o menino faz uma enumeração do que quer fazer quando crescer.

Observe que, nos dois primeiros balões, o autor da tirinha separou as ações utilizando pontos de exclamação e reticências. Em seu caderno, reescreva o texto dos dois primeiros balões empregando a vírgula para organizar a enumeração. Faça as adaptações necessárias.



ADOLAR. Super-vô. Folha de S.Paulo, 9 ago. 2003. Folhinha.

- Observe o uso da vírgula nesta frase do primeiro quadrinho que aparece na tirinha da questão anterior:

"Vô, tomei uma decisão fundamental para minha existência."

Nesse caso, a vírgula foi empregada para separar na frase uma palavra que indica um chamamento.

2. Sugestão: Vô, tomei uma decisão fundamental para minha existência. Quando crescer serei igualzinho ao Guga, vou viver do jogo de tênis, farei dos saques e dos voleios o meu grandioso futuro, ficarei milionário, bilionário.

Prof.(a), analise todas as possibilidades que surgirem.

Figura 5 – Uso da vírgula (BORGATTO et al, 2015, p.91.)

## ●● Língua: usos e reflexão

### Recursos expressivos no poema

Uma das coisas que nos fazem reconhecer um poema à primeira vista é a sua organização em versos.

Outra característica marcante nos poemas é a sonoridade, isto é, uma musicalidade obtida a partir de combinações de ritmos e palavras que produzem **efeitos de sentido**.

Os efeitos de sentido que percebemos nos poemas são conseguidos pelos modos de organizar a linguagem. Esses modos de organizar, por sua vez, são resultado de escolhas de linguagem feitas pelo autor para atingir seus propósitos de expressão e de comunicação.

Vamos refletir sobre algumas escolhas e formas de organização na linguagem dos poemas.

**4. Prof. (a), nas versões II e III do poema, o aluno deve perceber o quanto o sentido é alterado em relação às versões anteriores, especialmente pelo uso do ponto de interrogação no primeiro verso.**

#### 1 Pontuação, expressividade e efeitos de sentido

1. Releia o poema de Cacasó e treine uma leitura bem expressiva desse texto. Alguns alunos poderão apresentar a leitura em voz alta para os colegas. Observe essas diversas leituras e analise semelhanças e diferenças entre elas.

#### Fotonovela

Cacasó

Quando você quis eu não quis  
Qdo eu quis você ã quis  
Pensando mal quase q fui  
Feliz

CACASO. *Lero-lero*, op. cit.

2. Que papel a ausência de pontuação exerceu nas diversas leituras que você ouviu e na leitura que você fez?
3. O poema foi reescrito a seguir com três possibilidades de pontuação. Agora, novamente em voz alta, leia cada uma das versões do poema:

- I. Quando você quis... eu não quis...

Qdo eu quis... você ã quis...

**3. Prof. (a), espera-se que o aluno perceba que a presença dos sinais de pontuação delimita mais os efeitos de sentido a serem produzidos pelo poema. Em relação à entonação, podem ser feitas comparações entre cada uma das três versões. A que foi marcada, por exemplo, pelo uso de pontos de exclamação pode indicar uma fala mais exaltada do que as demais, que expressa mais certeza em relação ao que se está falando. A combinação de uma interrogação com exclamação pode indicar questionamento e surpresa ao mesmo tempo.**

A ausência ou a presença de sinais de pontuação no texto poético é uma escolha do autor, que deverá ser feita de acordo com sua intenção ou com o que pretende significar.

**5. Prof. (a), é importante que o aluno perceba que os sinais de pontuação são marcas escritas que contribuem para organizar o texto (organização sintática). Além disso, contribuem também para indicar a expressividade/entonação a ser dada ao texto (efeitos de sentido). É o que será sistematizado a seguir.**

Pensando mal... quase q fui  
Feliz.

- II. Quando você quis, eu não quis!?

Qdo eu quis, você ã quis!  
Pensando mal, quase q fui  
Feliz...

- III. Quando você quis, eu não quis?

Qdo eu quis, você ã quis.  
Pensando mal... quase q fui  
Feliz...

Houve alteração entre a primeira leitura feita por você, sem os sinais de pontuação, e essas três últimas leituras com a pontuação presente?

4. Qual das possibilidades de pontuação produziu um sentido bastante diferente daquele que você percebeu na sua primeira leitura?
5. A partir dessas leituras, como você explica a diferença entre o texto com os sinais de pontuação explícitos e o texto sem os sinais?

Ao analisar a coleção *Tecendo Linguagens* (Oliveira et al, 2015), observamos que nos volumes do 8º e 9º anos não há nenhuma unidade ou tópico sobre o assunto. No 6º ano o assunto é abordado numa unidade denominada “Reflexão sobre o uso da língua”, a partir de uma tirinha, gênero adequado para o ano de escolaridade. As perguntas relacionadas ao texto são de identificação dos sinais de pontuação, especificamente o ponto de interrogação e o ponto de exclamação. Como não há nenhuma explicação prévia sobre o assunto, as atividades partem do conhecimento prévio do aluno ou da ajuda do professor para respondê-las, já que a obra não valoriza o assunto, cuja abordagem acontece somente neste exercício e não é retomado em nenhuma outra seção ou capítulo.

### Pontuação

1. Leia a história em quadrinhos:



LAERTE. *Suriá, a garota do circo*. São Paulo: Devir/Jacarandá, 2000.

- a) As personagens dessa história em quadrinhos sabem, de fato, o que significa namorar? Por quê?  
 Não sabem. Isso se confirma pelo fato de elas precisarem observar os adultos para entenderem o significado de um namoro.
- b) As perguntas que aparecem nas falas das personagens confirmam sua resposta anterior?  
 Confirmam, pois as perguntas indicam dúvidas sobre o que é namorar.

Figura 7 – Tirinha SURIÁ (OLIVEIRA et al, 2015, p.150)

c) No terceiro quadrinho, as personagens observam um casal de namorados em um carro. Ao optar por essa ilustração, em sua opinião, o autor do texto expressa o verdadeiro sentido de um namoro? Explique. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que o namoro vai muito além do contato físico. A convivência sadia e o crescimento pessoal também são importantes para os relacionamentos.

d) Quantas perguntas há no texto? Quantas respostas? Duas perguntas e duas respostas.

2. Observe a pontuação das frases da história em quadrinhos e responda:

a) Quando o autor deseja expressar uma grande emoção, qual sinal de pontuação costuma usar?

O ponto de exclamação.

b) Quando se tem dúvida e se deseja fazer uma pergunta, que tipo de pontuação é usada?

Pode-se usar o ponto de interrogação (às vezes, as reticências).

c) Se no segundo quadrinho as falas das personagens expressassem uma certeza sobre o fato que comentam, que pontuação deveria ter sido usada? O ponto-final.

d) Justifique a pontuação usada nos dois últimos quadrinhos da história.

No penúltimo quadrinho, a personagem mostra que encontrou o que procurava e, por isso, aparece o ponto-final no final da fala. No último quadrinho, a menina faz uma pergunta, portanto aparece o ponto de interrogação; e o menino faz uma constatação, o que justifica o ponto de exclamação.

Figura 8 – Perguntas referentes à tirinha SURIÁ (OLIVEIRA et al, 2015. p151)

Já o volume referente ao 7º ano apresenta o uso da vírgula por meio de uma lista de exemplos em frases descontextualizadas (e de algumas do texto que abre a unidade) e propõe uma atividade para identificação das regras listadas anteriormente. Faz menção, no mesmo volume, ao uso dos travessões no discurso direto.

IMPORTANTE SABER

Apesar de associarmos a ideia de que a vírgula é a representação gráfica de uma pausa na fala, de acordo com as normas gramaticais, **não se separa o sujeito de seu predicado com vírgula**. Vejamos alguns casos em que se aplica o uso da vírgula, quando a frase possui apenas uma oração.

- Para separar termos que exercem a mesma função dentro da oração. Exemplo:
 

“[...] uma voz me respondeu do fundo da tumba [...] com um grito prolongado, estridente, contínuo, completamente anormal e inumano.”

Nesse caso, o último termo é acompanhado da partícula “e” e dispensa o uso da vírgula.
- Para separar o lugar de onde se escreve da data em cabeçalhos. Exemplo:
 

São Paulo, 27 de fevereiro de 2017.
- Para separar expressões corretivas ou explicativas, como: “isto é”, “ou seja”, “ou melhor”, “por exemplo”, “quer dizer”. Exemplo:
 

Espera-se que eles voltem logo, **ou melhor**, o mais breve possível.
- Para separar o termo que interpela o ouvinte/leitor. Exemplo:
 

**Meu caro amigo**, preste atenção ao que lhe digo.
- Para separar termos deslocados na oração. Exemplo:
 

Eles não se encontraram **naquela noite**.  
**Naquela noite**, eles não se encontraram.

Observe que, quando o termo “naquela noite” aparece no início da oração, vem separado por vírgula.

Figura 9 – Casos de uso da vírgula (OLIVEIRA et al, 2015. p.193)

## APLICANDO CONHECIMENTOS

1. Copie em seu caderno as alternativas em que a vírgula foi utilizada para separar termos deslocados na oração. Alternativas "a", "b" e "d".
  - a) "Desde a infância, tornaram-se patentes a docilidade e o sentido humano de meu caráter."
  - b) "Sobre sua cabeça, com a boca vermelha dilatada e o único olho chamejante, achava-se pousado o animal odioso [...]."
  - c) "Tínhamos pássaros, peixes-dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato."
  - d) "Durante um instante, o grupo de policiais deteve-se na escada, imobilizado pelo terror."
2. Em apenas uma das frases da atividade anterior a vírgula é usada por outra razão. Qual é a frase? Justifique o emprego da vírgula nesse caso. "Tínhamos pássaros, peixes-dourados, um cão, coelhos, um macaquinho e um gato." Nesse caso, a vírgula foi utilizada para separar termos que exercem a mesma função dentro da oração.

*Figura 10 – Exercícios uso da vírgula (OLIVEIRA et al, 2015.p.194)*

Percebe-se então que há uma falta de sistematização do conteúdo pontuação nos livros didáticos, principal material de apoio do professor. Essa ausência de sistematização cria uma lacuna entre os anos de escolaridade porque ou o assunto é ensinado logo nos primeiros anos do EF II, partindo do conhecimento anterior dos alunos, ou de regras da gramática normativa, ou é a partir do 8º ano, quando os conteúdos relacionados à sintaxe são trabalhados. Não há continuidade nem uma metodologia dentro do próprio LD que dê conta das falhas na abordagem do assunto.

Essa falta de sistematização permanece nos LD que compõem o PNLD 2020, já com orientações da BNCC. Numa breve análise da coleção "Se liga na língua" (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2018) escolhida na escola onde a pesquisa foi aplicada, notaram-se poucas mudanças em relação ao tema da pontuação. No volume dedicado ao 6º ano, há a menção aos sinais no conteúdo "Tipos de frase", no qual a pontuação caracteriza cada um dos tipos em LP. No volume referente ao 7º ano, os sinais aparecem em questões relacionadas à interpretação de textos e numa seção dedicada ao paralelismo sintático. Já no volume indicado para o 8º ano, não há nenhum capítulo dedicado ao tema, diferentemente do livro voltado para o 9º ano, em que há seções dedicadas aos usos de dois-pontos, vírgula, travessão, parênteses e aspas.

## 4. METODOLOGIA

Na busca por justificativas acerca da oscilação da pontuação na escrita dos alunos e para a estruturação da pesquisa, foram feitos estudos acerca da origem dos sinais de pontuação, do processo de alfabetização em crianças e do advento do ensino por meio de gêneros textuais. Acrescido a isso, foi realizada a leitura de trabalhos sobre a abordagem do assunto nos LD, além de um levantamento em coleções do PNLD 2015 pela pesquisadora. Foram mencionadas na pesquisa algumas teorias linguísticas acerca do tema, assim como a abordagem nas gramáticas. Porém, por haver trabalhos anteriores que aprofundaram esses aspectos, optamos por construir o texto baseando-nos nos documentos oficiais, o que torna a pesquisa mais voltada às práticas pedagógicas na Educação Básica, foco do PROFLETRAS. Assim, o presente capítulo, além de apresentar a metodologia supracitada na aplicação e produção das atividades didáticas, também objetiva apresentar o local e o público-alvo envolvido na pesquisa.

### 4.1 Embasamento teórico-metodológico

Em relação à pontuação e à produção textual, os PCN indicam os seguintes conteúdos, como bem lembra Bento (2019):

Aspectos notacionais;

- divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos;
- separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessão e dois pontos, aspas;
- indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto;

Aspectos discursivos [...]

- utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação.

A BNCC, no eixo sobre produção textual indica, em relação aos aspectos notacionais e gramaticais,

- Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão (p.86).

E quanto às práticas de linguagem com os elementos notacionais da escrita,

- Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). (p.86)

Partindo dessas orientações, foi elaborada uma sequência didática que considerasse o gênero fábula, a fim de trabalhar um conteúdo constituinte da grade curricular do sexto ano de escolaridade e para, a partir dele, analisarmos o emprego dos sinais de pontuação ponto, vírgula, dois-pontos, travessão e ponto de interrogação, comuns em narrativas ficcionais e que contemplasse, durante as atividades, a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão sobre a linguagem.

A sequência didática tem como objetivo transpor para a prática um conhecimento teórico. O texto é sempre o ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem de LP, além de permitir analisar o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. De acordo com Coelho e Costa-Hübes (2015),

Podemos dizer que ao organizar uma sequência didática estamos pensando em uma proposta de ensino e aprendizagem da língua de forma planejada, que perpassasse pelas práticas da oralidade, da leitura e da escrita, com objetivos claros e bem definidos que se quer alcançar durante cada etapa do trabalho com o gênero selecionado. (p. 323).

É importante ressaltar que as atividades da sequência didática orientadas para o Profletras visam a propor atividades de aprendizagem que sirvam de alternativa para práticas que têm se mostrado pouco eficientes, muitas vezes por não dar conta de todas as possibilidades da língua. Como afirmam Swiderski e Costa-Hübes (2009):

Por mais que pareça redundante esse comentário, insistimos que é preciso levar o conhecimento teórico até a prática docente, pois só quando houver a relação efetiva entre teoria e prática é que o educador poderá ter parâmetros para mensurar os resultados do processo de formação, bem como os resultados da atuação prática como docente, e então posicionar-se como profissional qualificado para um trabalho didático significativo com a língua(gem). (p. 117)

Apesar de não ser um gênero comum nas práticas de linguagem diárias, optou-se, como já citado em seção anterior, por trabalhar com as fábulas, uma narrativa curta e que envolve o ensinamento de valores morais, o que se aproximaria do cotidiano dos alunos de certa forma. A parte da sequência didática que se relaciona diretamente com as práticas sociais de linguagem diz respeito à análise de *posts* do Facebook, cuja finalidade foi o entendimento da pontuação naquele contexto para dali passar para o contexto *off-line*.

## 4.2 Contexto de pesquisa e perfil dos discentes

A presente pesquisa foi conduzida nas aulas de Língua Portuguesa numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal localizada no primeiro distrito de Duque de Caxias, região central do referido município. A escola atende ao segundo segmento do Ensino Fundamental em dois turnos (matutino e vespertino) e a turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) nos turnos vespertino e noturno.

Há no entorno da escola comunidades e muitos dos alunos são oriundos delas. O funcionamento da escola se dá em três turnos: 7h30 ao meio-dia, 13h às 17h30 e 18h20 às 22h. A gestão escolar é composta pelo diretor, pelo vice-diretor e por 3 coordenadoras pedagógicas. A unidade escolar dispõe de uma boa infraestrutura, com laboratório de informática, sala de leitura, sala de professores, duas quadras, duas salas de vídeo, laboratório de ciências, sala de recursos, refeitório e pátio.

A escola é polo no atendimento a alunos surdos, havendo ainda turmas da classe especial atendida por professoras que se comunicam em Libras. Esses alunos são inseridos nas classes regulares a partir do sexto ano. Apesar de ser escola polo, no corrente ano letivo não dispõe de intérpretes de Libras para auxiliar as quatro turmas com alunos surdos incluídos. Também não há mediadores suficientes para o atendimento aos alunos com deficiência intelectual e física. Uma vez que são contratados e a prefeitura não tem cumprido com o compromisso de pagar os seus salários, esses profissionais não se mantêm no emprego, o que dificulta o trabalho com esses alunos, deixando-os cada vez mais à margem de inclusão tão importante para o desenvolvimento intelectual e social deles.

Muitos alunos trocam de turno e há matrículas durante o ano letivo, não sendo incomum a inserção de novos alunos no 4º bimestre. No ano de aplicação das atividades referentes à pesquisa, isso não aconteceu com a turma envolvida no trabalho, o que favoreceu para os resultados obtidos com as propostas de intervenção. As aulas de Língua Portuguesa são divididas em 4 tempos semanais de 50 minutos, fragmentados em 2:1:1. Tal divisão é ruim para trabalhos com textos, filmes e/ou quaisquer outros recursos de mídia, por serem atividades que demandam mais tempo para a execução.

O município de Duque de Caxias está localizado na Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro, possui população de 855.046 habitantes, apresentando densidade demográfica de 1.826 pessoas por km<sup>2</sup> – a 8ª maior do estado – e IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de 0,711, segundo o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Possui o segundo maior Produto Interno Bruto

(PIB) do estado (11.538.096,93 - dados de 2005). Porém esse PIB elevado em nada se assemelha com os níveis de qualidade de vida de seus habitantes se comparado ao IDH relativamente baixo. O fato de ser o segundo território com mais favelas no estado devido à

“localização do município, o mais próximo do Rio de Janeiro, e grande “disponibilidade” de terras “ocupáveis” com as áreas públicas nas margens de rios, mangues, brejos e da Baía de Guanabara, [as quais] favorecem a ocupação por parte da população de baixa renda, formando favelas por todo o município” (SIMÕES, 2007, p.228, *apud* CAMAZ, 2015)

Tal informação mostra a contradição entre uma economia forte e uma estrutura social precária e desigual. Essa situação também demonstra “que a pujança econômica não produz maior equidade” e coloca em questão a gestão dos recursos financeiros por parte da Administração da Prefeitura de Duque de Caxias.

Em relação a dados sobre a Educação do município, de acordo com Camaz (2015), citando o TCE,

Quanto à educação no município, podemos afirmar, segundo dados do Estudo Socioeconômico dos Municípios Fluminenses, elaborado pelo Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, o número total de matrículas nos ensinos infantil, fundamental e médio de Duque de Caxias, em 2009, foi de 209.209 alunos, tendo involuído para 193.376 em 2010, apresentando variação de -7,6% no número de estudantes. (p.3)

Essa situação de involução no número de matrículas tem se repetido no decorrer dos anos. Especificamente na escola de aplicação da pesquisa, houve uma perda significativa na quantidade de alunos. Um dos motivos foi devido ao fato de muitos morarem no município de São João de Meriti e, embora havendo a lei do passe livre em vigor e o RioCard escolar, muitas empresas de ônibus não estão permitindo o uso do cartão, o que dificulta o deslocamento dos alunos para o município vizinho. Tal fato prejudicou a formação de turmas no início do ano letivo corrente, pois, além de não haver alunos suficientes, os professores foram alocados em turmas provisórias, o que prejudicou o trabalho como um todo.

Quanto às características econômicas e geográficas descritas, é possível vê-las refletidas diretamente nas escolas. Não há um investimento significativo na Educação do município, que tem assistido há alguns anos ao desgaste de suas estruturas físicas, ao mesmo tempo em que vem desvalorizando o magistério. Faltam materiais básicos para o funcionamento da rotina escolar, as escolas não recebem verbas suficientes para uma reforma em seus prédios e os funcionários estão com salários atrasados desde a gestão anterior (2012 a 2015). Em relação ao corpo discente, como anteriormente mencionado, em sua maioria são alunos oriundos das comunidades próximas e também mais distantes ou dos municípios

vizinhos a Duque de Caxias. A escola é constituída por alunos cujo contato com a prática regular de leitura é restrito muitas vezes ao ambiente escolar.

A turma varia quanto à faixa etária. Há adolescentes misturados a pré-adolescentes, o que torna a turma bem diversificada quanto aos interesses. São alfabetizados e relativamente letrados. A leitura, quando faz parte das atividades cotidianas, é um hábito restrito a poucos gêneros, como mangás, gibis, livros com narrativas de aventuras e contos de fadas. Segundo relatos dos próprios alunos, a maior parte do tempo é ocupada com jogos no celular. São crianças e jovens que lidam todos os dias com a violência e a falta de recursos no lugar onde moram. Assim, são encontrados, no Ensino Fundamental II, período em análise no trabalho, deficiências nos domínios da escrita e da leitura. Segundo o Ideb 2017 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Duque de Caxias atingiu o índice de 4,6, referente aos anos finais do EF II. Em comparação com o índice do município do Rio de Janeiro (5,7) e do mesmo estado (5,9), esperava-se um desempenho melhor ante ao fato de ser uma rede menor.

Diante de tal realidade, “há necessidade de que as instituições de ensino adotem programas especificamente destinados ao aprimoramento e à motivação para a leitura, não só em sala de aula, mas também como forma de lazer” (OLIVEIRA, BORUCHOVITCH & SANTOS, 2008, p.537). Entretanto, a prefeitura do município restringiu as aulas nas salas de leitura somente aos alunos do EF I. Essas aulas eram ministradas em um dos tempos da aula de Português. Nelas os alunos tinham contato com textos literários e produziam textos a partir da leitura de obras do autor homenageado no ano letivo. No mesmo momento, eram feitos empréstimos de livros paradidáticos, o que ficou prejudicado por não mais haver aulas na sala de leitura e, por isso, não haver um professor responsável pelo espaço. Além disso, a sala de leitura da escola foi tomada por infiltrações, o que inviabiliza o acesso a ela.

Muitos são os desafios para o professor do Ensino Fundamental II imerso nessas condições de trabalho. Diante dos avanços tecnológicos e vivendo uma realidade tão longe dos recursos que facilitariam o seu trabalho, o professor precisa inovar para despertar a atenção dos alunos para as atividades propostas, visto estarmos diante de uma geração com acesso à informação ao alcance das mãos, mas que pouco utiliza esse recurso a seu favor por viverem uma realidade social excludente. O professor então precisa lutar contra as dificuldades e criar estratégias para despertar o interesse dos adolescentes nas atividades escolares.

### 4.3 Material didático e etapas

Esta seção tem por objetivo mostrar as propostas de atividades para o ensino de pontuação para o sexto ano de escolaridade levando em consideração os gêneros textuais indicados para esse ano de escolaridade. Busca por atividades que integrem práticas sociais de linguagem e a realidade dos alunos.

#### 4.3.1 Atividades de Diagnose

A fim de averiguar o conhecimento e o uso da pontuação por parte dos alunos, foi proposta a produção de um relato pessoal, devido à necessidade de trabalhar um texto narrativo curto. O relato pessoal é uma modalidade textual que apresenta uma narração sobre um fato ou acontecimento marcante na vida de uma pessoa. Nesse tipo de texto, podemos sentir as emoções e os sentimentos expressos pelo narrador. Assim, o relato pessoal mostrou-se a escolha mais adequada ao perfil da turma, pois mostraram interesse em contar histórias pessoais durante as conversas em sala de aula. Além disso, foi possível trabalhar os elementos constituintes de uma narrativa: narrador, personagens, tempo, espaço.

Para que produzissem seus próprios textos, narrativas ficcionais foram lidas e interpretadas durante as aulas, antes de se definir o relato pessoal como o gênero para a diagnose. Também foram solicitadas outras produções textuais, para que aprendessem os elementos constituintes da narrativa. O relato pessoal foi apresentado à turma com a interpretação do texto *Banhos de mar*, de Clarice Lispector. Depois da leitura e interpretação do texto, partiu-se para a análise dos aspectos linguísticos e textuais que permeiam o gênero (narrador em 1ª pessoa, verbos no passado ou no presente, experiência pessoal, presença de um interlocutor e subjetividade), além da estrutura do texto (título, introdução, contexto e desfecho). Destaca-se o fato de o texto de Clarice Lispector ser uma crônica, gênero textual pertencente ao escopo do 7º ano de escolaridade. Entretanto, no LD adotado pela escola e usado pelas turmas de 6º ano, o texto introduz o capítulo que trata da produção de relato pessoal.

Em relação à pontuação, foram escolhidos para análise cinco sinais: ponto, vírgula, ponto de interrogação, dois-pontos e travessão. Os contextos foram a enunciação de diálogo, as perguntas diretas, o turno de fala, o parágrafo e o período. Tal escolha se deu pela possibilidade de analisar, em poucos contextos, todos os sinais escolhidos, além de serem comuns no gênero fábula. Sabe-se, porém, que os sinais característicos do discurso direto não

seriam encontrados em grande número na diagnose devido ao tipo de texto escolhido. Como anteriormente os alunos já haviam produzido outros textos narrativos, foi possível fazer um levantamento prévio das ocorrências e das dificuldades no emprego desses sinais.

Também fizeram parte da análise diagnóstica os conteúdos das conversas por meio do aplicativo *WhatsApp*. Um grupo da turma foi criado para observar a interação dos alunos no meio online e assim comparar as escritas *on-line* e *off-line*. As conversas, em sua maioria, foram espontâneas e sobre o dia a dia da escola e da turma. Somente algumas foram mediadas pela professora. Como parte do protocolo de pesquisa, os responsáveis tomaram conhecimento do grupo via aplicativo e assinaram uma autorização para que os textos dos alunos pudessem compor o corpus do trabalho.

#### 4.3.2. Resultados da diagnose

Mesmo após a explanação sobre o gênero textual, sua estrutura e temática características, os alunos apresentaram dificuldades em atender ao que foi solicitado na proposta, tanto no que diz respeito à estruturação quanto ao desenvolvimento da subjetividade necessária a esse gênero. Apesar de não ser um fator de análise para a pesquisa, faz-se necessário ressaltar esse fator que mostra a necessidade de um trabalho contínuo com vários gêneros de textos, uma vez que tal característica afeta a produção escrita dos alunos e o próprio entendimento acerca do que leem. Em decorrência disso, notou-se dificuldade em paragrafar o texto e, conseqüentemente, em pontuar. Chamou atenção o fato de algumas produções (18% - 3/16) não apresentarem nenhum sinal, o que mostra não haver conhecimento sobre a importância da pontuação para o entendimento do texto, assim como para a segmentação de suas partes constituintes.

Em relação aos sinais selecionados para análise, observou-se uma oscilação/flutuação no emprego da vírgula e do ponto. A vírgula ora é usada, ora não, ora é substituída pelo ponto e vice-versa, em fim de período. O ponto foi mais recorrente no fim do texto - em 62,5% dos textos (10/16), aparecendo, em algumas produções, também no fim dos parágrafos. Ainda em relação à vírgula, houve 3/16 ocorrências em enumerações (18%) e 10/16 na separação de períodos (37,5%), mas na maioria das vezes infringindo as regras da sintaxe. Observou-se também que os alunos não empregam vírgula no vocativo.

Quanto aos chamados sinais de enunciação, o ponto de interrogação foi usado nas perguntas diretas, assim como o travessão marcou o diálogo entre personagens. Os dois-

pontos foram empregados no anúncio da fala da personagem no único texto em que essa estrutura foi usada. Entretanto, destacou-se um uso inesperado: antes de predicativo do sujeito:

*“Minha tia também está grávida já sabemos o sexo é menina o nome dela será: Helena [...]”*  
(Trecho de autoria de A., relato pessoal)

Houve uma ocorrência de enunciação de diálogo, em que podemos notar a presença de travessão para abrir o diálogo e para introduzir um comentário do narrador, sem os dois-pontos, no entanto. Chama a atenção para o fato de isso ter ocorrido apenas nesse texto.

*Meu avô tem um carro com adaptador hoje pois ele ama dirigir e sempre que a gente ia na rua ele falava para todos*

*- Obá*

*- Eai seu Paulo - respondiam*

Na análise do contexto *on-line*, foi notada a ausência dos sinais de pontuação na maioria das conversas. Mesmo em relação às perguntas diretas, houve oscilação no uso do ponto de interrogação.

*“Gente amanhã tem prova”*

*“Também né, só tinha pão carne e fruta antigamente”*

No contexto *on-line* também não foi identificado o uso da vírgula nos vocativos.

*“Gente a renovação de matricula é ate q dia manda o papel aí o meu eu perdi”*

*“Professora Boa tarde, o xxxxxx pediu para avisar que ele estar s o riocard e não tem como ele ir pra escola”*

Tal constatação nos leva a considerar o fato de que a pontuação não faz parte da escrita do cotidiano dos alunos. Ressalte-se também que as conversas pelo aplicativo são um contexto de interação direta, o que justificaria a não ocorrência de travessão. Esse mesmo motivo justificaria a ausência de sinais, explicada pelo contexto, embora em muitas situações haver dificuldade para entender a mensagem.

Diante da análise de textos produzidos pelos alunos, percebe-se que a dinâmica do ensino dos sinais de pontuação sem uma continuidade efetiva entre os anos de escolaridade, ao contrário do que orienta a BNCC, não tem sido eficiente para dar efetividade aos usos possíveis nem para a fixação e a sistematização do conteúdo pontuação nos anos finais do EF II. A consequência disso está no fato de encontrarmos usuários da língua com problemas no emprego dos sinais de pontuação em seus textos nos diferentes níveis de escolaridade.

Também nos pareceu necessário valorizar a modalidade oral no processo de aprendizagem dos recursos da língua, uma vez que resquícios dessa modalidade são recorrentes em textos escritos de alunos de vários níveis de escolaridade, inclusive da Educação Superior. Considerando o fato de os alunos do EF II não fazerem ainda a distinção entre o que é pertinente à escrita e o que é típico da fala quando da transposição de uma modalidade para outra, seria interessante trabalhar a pontuação nas séries iniciais a partir da leitura de produção de textos orais e escritos para que eles possam perceber as especificidades das duas modalidades e, assim, usar a pontuação de maneira eficiente na construção dos seus textos.

Assim, a partir do resultado da diagnose, foram determinadas as diretrizes para a atividade didática. Como muitos não pontuam o período, pensou-se numa proposta de trabalhar textos com períodos curtos para ajudar na construção do conhecimento. A diagnose mostra que alunos pontuam o parágrafo, mas não o período. Então o foco foi trabalhar períodos e pontuá-los. Além disso, a oscilação do uso de sinais intraparágrafos, a ausência de vírgula quando da ocorrência de vocativos e a necessidade de organização do discurso direto foram determinantes para a escolha do gênero fábula como aquele a ser trabalhado na intervenção. Ademais, esse gênero textual faz parte do escopo dos textos referentes ao sexto ano de escolaridade, além de contemplar os sinais de pontuação selecionados para análise.

Outro aspecto considerado, além da recorrência dos sinais no gênero escolhido, foi a natureza da atividade proposta. Por ser uma atividade lúdica envolvendo texto e pontuação e pela variedade de textos existentes, as fábulas se mostraram o gênero mais pertinente para a atividade desenvolvida.

Em relação à leitura e à produção de diferentes gêneros para a antecipação de conteúdos e posterior sistematização do uso dos sinais de pontuação, propõe-se trabalhar o sentido que a pontuação dá ao texto. Os aprendizes sabem que alguns sinais de pontuação são usados na representação de emoções e sentimentos, mas não empregam com toda a efetividade possível.

A sequência de atividades didáticas proposta foi dividida em duas partes. A primeira, denominada **atividades de estímulo**, visou a apresentar/trabalhar a pontuação em várias atividades envolvendo os aspectos semântico, sintático, prosódico e discursivo. O segundo bloco consiste no jogo “**A caminho do ponto**”, em que se busca a sistematização do conteúdo pontuação ligado ao gênero textual fábula por meio de uma atividade lúdica, pois, conforme afirmam Damulakis & Queiroz (2016, p. 78),

“ao brincar, o aluno precisa mobilizar atitudes, raciocínio, cooperação (quando em grupo), normas, princípios e valores éticos, criatividade e disciplina. Dessa forma, através do jogo, aplicado em sala de aula, é possível o desenvolvimento dos quatro pilares básicos da educação propostos pela UNESCO – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos –, pois, para lidar com eles, o aluno precisa romper a passividade e o silêncio”.

Para as atividades de estímulo, além do que já foi dito anteriormente sobre a atividade pedagógica proposta, foram usados, juntamente com a produção de textos escritos, *posts* de redes sociais para despertar o interesse pelo assunto e tornar os exercícios mais ligados ao dia a dia dos alunos.

Os procedimentos metodológicos para a aplicação das atividades de estímulo foram explicitados em cada grupo de atividades, considerando a natureza dos exercícios propostos.

## 5. ATIVIDADES DE ESTÍMULO E JOGO DIDÁTICO

Este capítulo tem por objetivo elencar as atividades pedagógicas propostas para a aprendizagem dos sinais de pontuação no sexto ano de escolaridade. O primeiro grupo de atividades, denominado **Atividades de estímulo**, foi dividido em três seções, segundo o aspecto relativo à pontuação a ser desenvolvido com os alunos. A base das atividades são os documentos oficiais norteadores do ensino de LP. Na sequência de atividades dedicadas à aprendizagem da pontuação, também foram consideradas as ideias de Marcuschi (1997) acerca da modalidade falada/oral como mediadora da modalidade escrita.

Para motivar os alunos no que diz respeito à pontuação, a professora reproduziu o vídeo “Repente da pontuação, produzido pelo programa **Quintal da Cultura**, da TV Cultura, e disponibilizado no YouTube. Nesse vídeo, uma tartaruga acompanhada de dois personagens canta uma música sobre os sinais de pontuação e suas funções.

Seção 1: Pontuação sob os aspectos semânticos e prosódicos

Objetivos:

- Reconhecer os sinais de pontuação e suas funções;
- Perceber que o emprego da vírgula pode mudar completamente o sentido de um enunciado;
- Realizar a leitura dos *posts* para perceber, principalmente, as pausas da oralidade e as pausas da escrita;
- Identificar a entonação como auxiliar na escolha do sinal de pontuação para o efeito de sentido pretendido pelo emissor.

Procedimentos metodológicos para aplicação das atividades:

- Fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca dos sinais de pontuação;
  - Assistir ao vídeo “Repente da pontuação”<sup>2</sup> e listar as funções dos sinais de pontuação;
  - Projetar as atividades para melhor visualização e compartilhamento das respostas;
  - Solicitar que os alunos leiam as respostas em voz alta, para que alcancem o sentido pretendido com o emprego dos sinais de pontuação na escrita.
- nota

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TNbIYpFfKw>

Atividade 1: vídeo “Repente da Pontuação”

Atividade 2

1. Observe o quadro a seguir, retirado de uma propaganda da ABI (Associação Brasileira de Imprensa).

O PODER DA VÍRGULA		
VÍRGULA PODE SER UMA PAUSA... OU NÃO.	NÃO, ESPERE. NÃO ESPERE...	
ELA PODE SUMIR COM SEU DINHEIRO.	R\$ 23.40. R\$ 2. 34.	
PODE CRIAR HEROIS.	ISSO SÓ, ELE RESOLVE. ISSO SÓ ELE RESOLVE...	
ELA PODE SER A SOLUÇÃO.	VAMOS PERDER, NADA FOI RESOLVIDO. VAMOS PERDER NADA, FOI RESOLVIDO.	
A VÍRGULA MUDA UMA OPINIÃO.	NÃO QUEREMOS SABER. NÃO, QUEREMOS SABER.	
A VÍRGULA PODE CONDENAR OU SALVAR.	NÃO TENHA CLEMÊNCIA! NÃO, TENHA CLEMÊNCIA!	

Figura 11 – Propaganda da ABI

Analise cada par de frases, escolha um deles e explique o significado de cada frase do par escolhido, atentado para o uso ou não da vírgula.

2. Veja a propaganda a seguir.

HOJE NÃO,  
ESTOU COM  
DOR DE  
CABEÇA.

(Agora, tire a vírgula.)



Figura 12 – Propaganda Aspirina<sup>3</sup>

Se você seguir o comando entre parênteses, acontece alguma alteração no sentido da frase da propaganda? Qual?

<sup>3</sup> Fonte: <http://s3.amazonaws.com/qcon-assets>

a. Essa alteração teria alguma relação com o produto vendido na propaganda? Por quê?

3. Leia em voz alta os dois *posts* a seguir.

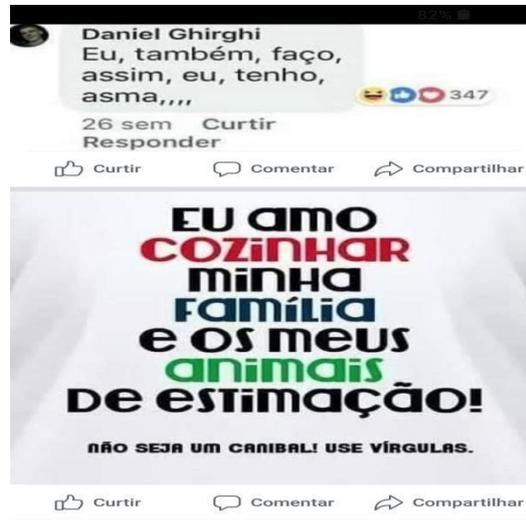


Figura 13 – Postagem não seja um canibal<sup>4</sup>



Figura 14 Postagem reprodução placa de proibido<sup>5</sup>

a. O que os falantes pretendiam comunicar em cada postagem?

<sup>4</sup>Fonte: <https://www.facebook.com/errosdeportuguesemredessociais/photos/a.331314770322044/1474399042680272/?type=3&theater>

<sup>5</sup> Fonte: <https://www.virgulistas.com/2017/10/13/12-pessoas-que-se-deram-mal-por-nao-saber-usar-vmrgula/>

b. Releia as postagens, fazendo pausas e verifique se houve alguma mudança de sentido.

c. Reescreva os posts, acrescentando as pausas e explique se houve alguma mudança de sentido.

4. Analise a reprodução de uma conversa num aplicativo.



Figura 15– Postagem Português da Depressão<sup>6</sup>

- Na frase “seu nome lindo”, se colocássemos a vírgula após a palavra “nome”, haveria mudança de sentido? Explique.
- Para que haja entendimento entre os dois interlocutores do diálogo acima, é necessário colocar qual (quais) sinal (sinais) de pontuação?
- Reescreva em seu caderno o diálogo acima, atentando para o uso dos sinais de pontuação.

<sup>6</sup> Fonte: PortuguesDaDepressao/photos/a.312913358786837/2392555447489274/?type=3&theater

5. Observe a placa da entrada de um estúdio musical.



Figura 16 – Placa de silêncio<sup>7</sup>

- a. Qual é a mensagem transmitida pela placa?
- b. Qual sinal de pontuação poderia ser usado para transmitir a mensagem de maneira a não interromper a gravação?

Seção 2: Pontuação, sentido e organização do texto

Objetivos:

- Pontuar fragmentos de textos, considerando a funcionalidade dos sinais de pontuação;
- Pontuar textos, observando as possibilidades de sentido que os sinais de pontuação atribuem aos enunciados e à intenção comunicativa do emissor;
- Pontuar textos, observando a organização sintática dos períodos, a fim de formar um todo significativo;
- Reconhecer a importância da pontuação para a apresentação de diálogo nos textos;
- Identificar as funções dos sinais de pontuação.

Procedimentos metodológicos para aplicação das atividades:

- Discutir sobre a importância do emprego da vírgula e do ponto na construção do sentido dos enunciados;
- Discutir sobre a importância da vírgula na indicação das pausas necessárias quando da leitura oral;

<sup>7</sup> Fonte: [https://img.buzzfeed.com/buzzfeed-static/static/2016-08/2/9/asset/buzzfeed-prod-web14/sub-buzz-24085-1470144924-1.jpg?downsize=800:\\*&output-format=auto&output-quality=auto](https://img.buzzfeed.com/buzzfeed-static/static/2016-08/2/9/asset/buzzfeed-prod-web14/sub-buzz-24085-1470144924-1.jpg?downsize=800:*&output-format=auto&output-quality=auto)

- Solicitar que os alunos leiam oralmente as respostas da atividade 1 e que busquem realizar as entonações necessárias à efetivação dos sentidos propostos pelos comandos do exercício;
- Corrigir as atividades 1, 2 e 3 no quadro.

### Atividade 3

1. O aniversário de Matheus está chegando... Por isso, ele resolveu escrever um bilhete para o pai dele. No entanto, o garoto tem certa dificuldade com a pontuação. Assim, teme que o papai possa não compreender o seu recado e acabar comprando o presente errado. Vamos ajudá-lo? Então, papel e caneta na mão! Pontue o bilhete a seguir, tendo em mente que o desejo de Matheus é ganhar uma camisa oficial do time para o qual torce:

**Papai eu quero um celular não um tênis de modo algum gostaria de ganhar uma camisa oficial do meu time Matheus**

- II. Agora, reescreva o bilhete de forma que indique que Matheus:
- a. Deseja um celular
  - b. Deseja um tênis

2. Faça o que se pede nas atividades a seguir.

**PARA VOCÊ PONTUAR**

• Leia, e pontue corretamente usando:

**. ! ? : - ,**

Eu estava num banco da praçinha observando um menino A primeira coisa que notei foi que ele estava olhando continuamente para o céu Aproximei-me dele e disse-lhe  
 Ei garoto O que você faz sentado aí  
 Fico observando as nuvens  
 Por quê  
 Porque me sinto feliz  
 O que você vê nas nuvens  
 Vejo carneirinhos coelhinhos rostos e muitas outras coisas  
 Mas eu olho para o céu e não vejo nada do que você vê  
 Se você prestar atenção verá mais do que eu Tente

Texto: Graça Batituci

Figura 17 – “Para você pontuar”<sup>8</sup>

3.

*Organizando o texto:*

Instruções:

- leia e copie o texto, organizando os parágrafos.
- Acrescente os sinais de pontuação corretamente. ( . , : \_ ! ? )

***Um dia no parque***

Joana e Marcela foram até o parque pra ver as novidades Chegando lá Que alegria Havia muitos brinquedos novos e muitas monitoras inventando brincadeiras legais De repente Joana cutucou Marcela e falou Nossa o que estamos esperando Vamos brincar Vamos E assim se juntaram no meio das crianças Havia também música para dançar rosto para pintar massinha pra modelar desenhos para pintar Foi um dia inesquecível

Figura 18– Texto “Um dia no parque”<sup>9</sup>

4. Organize e copie a piada abaixo em cinco parágrafos, fazendo o uso adequado dos sinais de pontuação.

**Dever de casa**

Joãozinho pergunta para a professora/ Professora alguém pode ser castigado por alguma coisa que não fez/ E a professora responde/ Não Joãozinho/ Ainda bem Porque eu não fiz o dever de casa

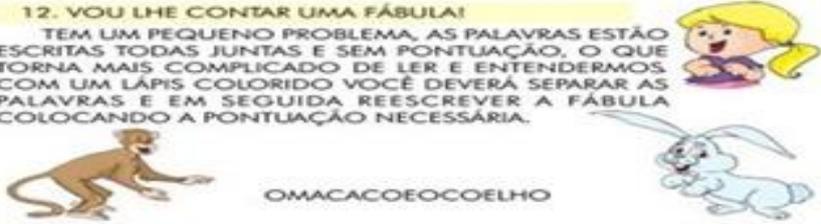
<sup>8</sup> Fonte: <http://miriamveiga.com/pontuacao-texto-para-pontuar/>

<sup>9</sup> Fonte: drika- cantinhodaeducação.blogspot

5. Agora que você pontuou os textos acima, vamos para outra tarefa, um pouco mais complexa.

12. VOU LHE CONTO UMA FÁBULA!

TEM UM PEQUENO PROBLEMA, AS PALAVRAS ESTÃO ESCRITAS TODAS JUNTAS E SEM PONTUAÇÃO, O QUE TORNA MAIS COMPLICADO DE LER E ENTENDERMOS. COM UM LÁPIS COLORIDO VOCÊ DEVERÁ SEPARAR AS PALAVRAS E EM SEGUIDA REESCREVER A FÁBULA COLOCANDO A PONTUAÇÃO NECESSÁRIA.



OMACACOEIOCOELHO

UMMACACOEUMCOELHOFIZERAMUMACOMBINAÇÃO  
 EUMMATARASBORBOLETASEOOUTROMATARASCOBRAS  
 LOGODEPOISOCOELHODORMIUOMACACOVEIOEPUXOU-  
 LHEASORELHASQUEÉISSOGRITOUOCOELHOACORDANDO  
 DEUMPULOOMACACODEUUMARISADAHAAHAPENSEIQUE  
 FOSSEMDUASBORBOLETASOCOELHODANOUCOMABRIC  
 ADEIRAEDISSELÁCONSIGOESPEREQUETEPEGOLOGODEP  
 OISOMACACOSESENTOUNUMAPEDRAPARACOMERUMA  
 BANANAOCOELHOVEIOPORTRÁSCOMUMPAUEPREGOU-  
 LHEUMAGRANDEPAULADANORABOOMACACODEUUMB  
 ERROPULANDOPARACIMADUMAÁRVOREAGEMERDESCU  
 LPEAMIGODISSELÁDEBAIXOOCOELHOVIAQUELERABOTO  
 RCIDINHOEMCIMADAPEDRAEPENSEIQUEFOSSECOBRA  
 F  
 OIDESDEAÍQUEOCOELHODEMEDODEOMACACOVINGAR-  
 SEPASSOUAMORAREMBURACOS.

Figura 19 – Fábula para pontuar

Seção 3: Vamos treinar a entonação?

Objetivos:

- Usar a entonação como auxiliar para a produção do sentido pretendido pelo emissor;
- Perceber a importância da pontuação para o significado da mensagem e para a leitura do texto;
- Pontuar adequadamente as frases das atividades, atentando para a entonação adequada no momento da leitura oral;
- Treinar a leitura oral para aprimorar o emprego dos sinais de pontuação.

Procedimentos metodológicos para aplicação das atividades:

- Explicar a relação entre a entonação e a pontuação;
- Mostrar as diferenças entre a língua falada e a língua escrita no que diz respeito à pontuação;
- Estimular a leitura em voz alta;
- Corrigir as atividades no quadro.

#### Atividade 4

1. Modifique as frases a seguir com o uso da pontuação de forma que elas indiquem a presença de um interlocutor. Faça as adaptações necessárias.

- a. Vou lhes contar outro caso pessoal
- b. Você viu o professor Luís
- c. Você viu a boneca Luísa
- d. Minha filha arruma o quarto
- e. João quer almoçar
- f. Ouça Maria
- g. Pedestre atravessa na faixa de segurança

2. Use a pontuação nas frases a seguir para formar enunciados com sentido completo. Podem ser atribuídos mais de um sentido para as frases. Depois, leia em voz alta as frases que formou.

- a. Seu irmão saiu não está em casa
- b. Meu celular sumiu não está na mesa
- c. Você vem sim
- d. O diretor chegou não está na rua
- e. Não estamos no hospital estamos em casa
- f. Menino eu vi
- g. Sim Luiza Paulo José é meu filho

## Atividade 5

A atividade a seguir consiste num jogo de tabuleiro em que são abordados os conteúdos sobre pontuação e fábulas vistos até esta etapa, que é a última da sequência didática. O jogo é composto de um tabuleiro contendo 12 casas, um dado adaptado com os números 1, 2 e 3 nos 6 lados, peões de diferentes cores e fichas com as perguntas referentes às casas. Foram confeccionados 4 tabuleiros em papel cartão tamanho 70x50cm. Em cada tabuleiro havia desenhados dois animais de cada fábula, um caminho de 12 casas com início e chegada e três casas com “obstáculos” (avance uma casa, jogue mais uma vez, volte uma casa e descanse uma rodada).



Figura 20 – Tabuleiro A cigarra e a formiga



Figura 21 – Tabuleiro O cão e a lebre



Figura 22– Tabuleiro O corvo e a raposa

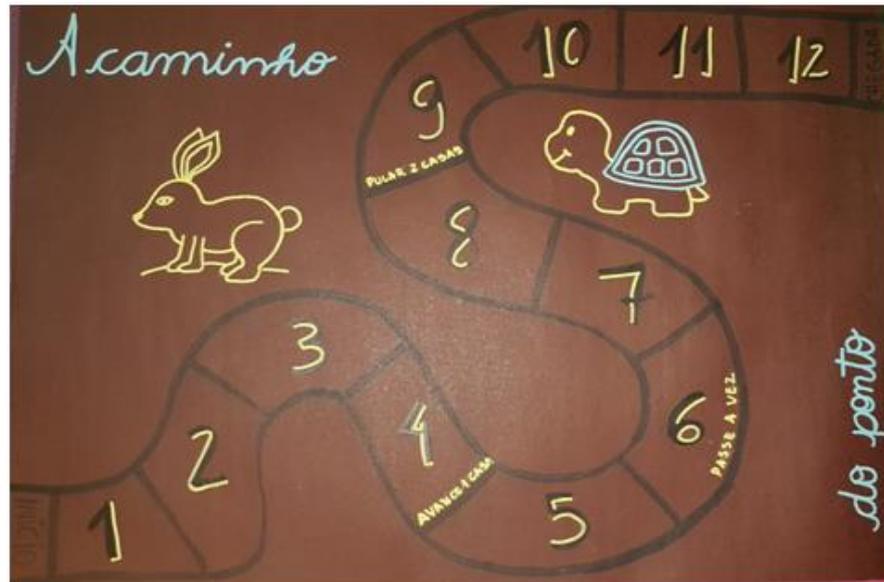


Figura 23 – Tabuleiro A lebre e a tartaruga

O jogo necessitou apenas de um tabuleiro. Porém, foram confeccionados quatro para que os alunos pudessem escolher em qual tabuleiro gostariam de jogar. Foi uma estratégia para eles se sentirem integrados. As regras foram colocadas numa cartolina presa ao quadro e lidas com eles, para que não houvesse dúvidas quanto à dinâmica do jogo. A turma foi dividida previamente em grupos de 4 (5) alunos, sendo um deles escolhido para responder as perguntas do jogo. Os alunos podiam se reunir para formular a resposta e passá-la ao representante.

O objetivo dessa atividade foi sistematizar os conhecimentos acerca da pontuação trabalhados por meio das aulas que envolveram os exercícios sobre fábulas e a própria pontuação. Além disso, foi objetivo, por meio do jogo, propor uma atividade que despertasse o interesse dos alunos pelo assunto pontuação por meio do gênero textual fábula. Em seguida, foi proposta a produção de uma fábula, a fim de averiguar o progresso dos alunos em relação ao assunto.

A seguir, apresenta-se o jogo. Após os resultados das demais atividades, serão apresentados os resultados do jogo.

## **Jogo didático - “A caminho do ponto”**

### **Componentes**

1 tabuleiro

2 peões

1 dado adaptado (com 3 números apenas)

### **Regras para o jogo**

- O ganhador é o primeiro a percorrer o trajeto do tabuleiro com o seu peão.
- O jogador lançará o dado e avançará até a casa correspondente ao número do dado (1, 2 ou 3 casas). De lá, só poderá lançar novamente o dado após responder **CORRETAMENTE** à pergunta da casa/número.
- O jogador ficará “preso” na casa por DUAS tentativas de resposta à pergunta. Depois das duas tentativas poderá jogar o dado novamente.
- O jogo será disputado por equipes que escolherão um representante para responder as perguntas.
- Os alunos se reunirão para formular a resposta e passá-la ao representante do grupo.
- Se o adversário responder à pergunta na vez do oponente, será substituído por outra equipe.

### **Preparação**

- Os alunos se dividirão em equipes de 5 membros, sendo um representante.
- Não poderão consultar o material. Para participar, é necessário ter estudado as fábulas dadas em aula e ter feito as atividades sobre pontuação.
- Poderão usar papel e caneta para formular as respostas.

### Perguntas para as casas

1. Qual é o objetivo da moral nas fábulas?
2. Na fábula “O corvo e a raposa”, qual a função do travessão?
3. Qual alimento o corvo carregava em seu bico?
4. A raposa, nas fábulas, é caracterizada por qual comportamento humano?
5. Na frase “Acho que nunca vi ave mais bela.”, o ponto final poderia ser substituído por qual sinal de pontuação sem que houvesse prejuízo no sentido?/ para dar mais expressividade à fala da raposa?
6. Como podemos caracterizar o corvo?
7. No trecho “Bom dia, Mestre Corvo!”, a vírgula foi empregada para indicar o quê?
8. Cite uma característica do gênero fábula.
9. Na fábula “A lebre e a tartaruga”, a lebre mostrou-se.../ como podemos caracterizar a lebre?
10. No trecho “Vamos ver...”, de “A lebre e a tartaruga”, as reticências poderiam ser substituídas por qual sinal de pontuação para indicar o fim da conversa?
11. Sabendo que não venceria a lebre devido às suas características físicas, o que usou a tartaruga para vencer a corrida?
12. Qual é a função dos dois-pontos nas fábulas que estudamos para o desafio?
13. O início da versão de “A cigarra e a formiga” lida para o desafio é mais comum em qual gênero de texto?
14. No trecho “Colhiam pedaços de folhas para forrar o berçário das formigas recém-nascidas. Transportavam grãos para que no inverno tivessem o que comer.”, o ponto poderia ser substituído por qual sinal de pontuação sem prejuízo para o entendimento do texto?
15. A cigarra é caracterizada por qual comportamento humano?
16. Em qual fábula a lebre apresentou um comportamento diferente do convencionalmente atribuído a ela?
17. Em qual fábula o cão apresentou um comportamento diferente do convencionalmente atribuído a ele?
18. Na fábula “O cão e a lebre”, podemos dizer que o cão foi...
19. Para qual tipo de leitor as fábulas são escritas?
20. Cite uma função da vírgula/ponto/dois-pontos.

## 6 RESULTADOS DA ATIVIDADE DIDÁTICA

Este capítulo tem por objetivo mostrar os resultados das atividades didáticas sobre pontuação na escrita dos alunos da turma em que a pesquisa foi aplicada. As atividades se propunham a trabalhar alguns dos aspectos prosódicos, sintático-semânticos e discursivos, relevantes à pontuação, numa turma de 6º ano de escolaridade.

Sabemos que nem todos os aspectos trabalhados são captáveis nesse ano de escolaridade, devido ao fato de que a sintaxe não é trabalhada até esse período. Por esse motivo, optamos por termos sem muita exatidão técnica, como no caso do vocativo, que foi tratado com “chamamento”. O que se pretendeu foi elaborar uma metodologia que proporcionasse aos alunos um aprendizado significativo da pontuação, para que eles percebessem a importância do emprego da pontuação no significado das mensagens, uma vez que em alguns textos da diagnose foi encontrado apenas um sinal. O foco das atividades recaiu sobre cinco sinais de pontuação (vírgula, ponto, ponto de interrogação, travessão e dois-pontos), cujo recorte já foi mencionado em seção anterior, mas outros também foram abordados, levando-se em consideração o conhecimento prévio deles e as aulas sobre pontuação.

As atividades sobre pontuação foram programadas para serem aplicadas no período de um mês e meio, o que equivaleria a uma média de 20 tempos de aula. As aulas eram divididas em 2 tempos num dia e 1 tempo em dois dias da semana, o que demandou um pouco mais de tempo para que todas as atividades fossem aplicadas. Foram aplicadas no último trimestre de 2019, mais especificamente no último bimestre letivo.

As aulas foram divididas em dois grandes blocos: Fábulas e pontuação. Como a atividade girou em torno de um gênero textual, foi necessário primeiramente trabalhar os textos para depois trabalhar os aspectos da pontuação em gêneros diversos, tais como bilhete, piada, *posts* de redes sociais, e nas fábulas, pois em nenhum momento a intenção foi fechar as possibilidades de uso da pontuação num único gênero, mas a partir de um gênero mostrar a importância da pontuação para os alunos, para a produção textual deles. Para a pesquisa, serão apresentados apenas os resultados das atividades referentes às aulas sobre pontuação.

### 6.1 Relato de experiência: seção 1 das atividades de estímulo

Antes da atividade motivacional (vídeo “Repente da pontuação”), a temática da aula foi apresentada aos alunos para um levantamento prévio sobre os conhecimentos acerca da pontuação. Logo os alunos mencionaram os sinais como exclamação, interrogação, vírgula e ponto e disseram usar pouco a pontuação, especialmente a vírgula. Alguns afirmaram saber usar os sinais de pontuação em seus textos.

Em seguida, os alunos assistiram ao vídeo “Repente da pontuação”. Apesar de ser um vídeo direcionado ao público infantil, mostraram interesse e cantaram a música reproduzida pela tartaruga. Logo após o vídeo, os sinais citados pelo personagem foram elencados no quadro, juntamente com as funções cantadas pelo mesmo.

Chamou a atenção dos alunos o fato de serem atividades com *posts* das redes sociais. Os exercícios foram projetados na sala de vídeo, aproveitando o ensejo da atividade motivacional. Isso favoreceu a participação dos alunos, pois não houve um momento como esse anteriormente nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao lerem o primeiro *post* (Propaganda da ABI), não perceberam a diferença significativa que a ausência ou presença da vírgula produz. Precisaram se apoiar na oralidade para entender os enunciados. A leitura em voz alta foi fundamental em vários exercícios. Essa atividade precisou ser mediada pela professora. O mesmo se deu com o exercício 2, que se constituiu de um comercial do medicamento Aspirina. Leram várias vezes até conseguirem responder.

O exercício 3, sobre *posts* com enumerações de elementos, causaram risos, devido ao sentido produzido pela ausência de pontuação. Perceberam logo que a vírgula era necessária para não haver ambiguidade.

Houve mais dificuldade nos exercícios 4 e 5. No *post* do exercício 4, não identificaram a necessidade de pontuação. Por ser uma reprodução de conversa do *WhatsApp* e um contexto conhecido deles, provavelmente essa foi a causa de tal fato. Uma aluna comentou que não precisa de pontos, o que mostra a necessidade de trabalhar o conteúdo pontuação considerando os diferentes aspectos que o assunto abarca em diferentes textos e contextos.

No exercício 5, os alunos não conseguiram identificar o sentido da mensagem “Silêncio gravando!!!” reproduzida no *post*. Somente com a mediação da professora conseguiram identificar que havia outro sentido que não aquele mais óbvio para um cartaz do tipo.

## 6.2 Relato de experiência – seção 2 das atividades de estímulo

Dentre todas as atividades propostas na seção 2, essa foi especialmente produtiva. Trabalharam, auxiliados pela oralidade, com as várias possibilidades de pontuação no texto para conseguir os sentidos solicitados no exercício. Os alunos interagiram entre si diante das várias possibilidades de pontuação. As respostas foram anotadas no quadro pela professora, para que pudessem visualizá-las e, assim, compará-las entre si.

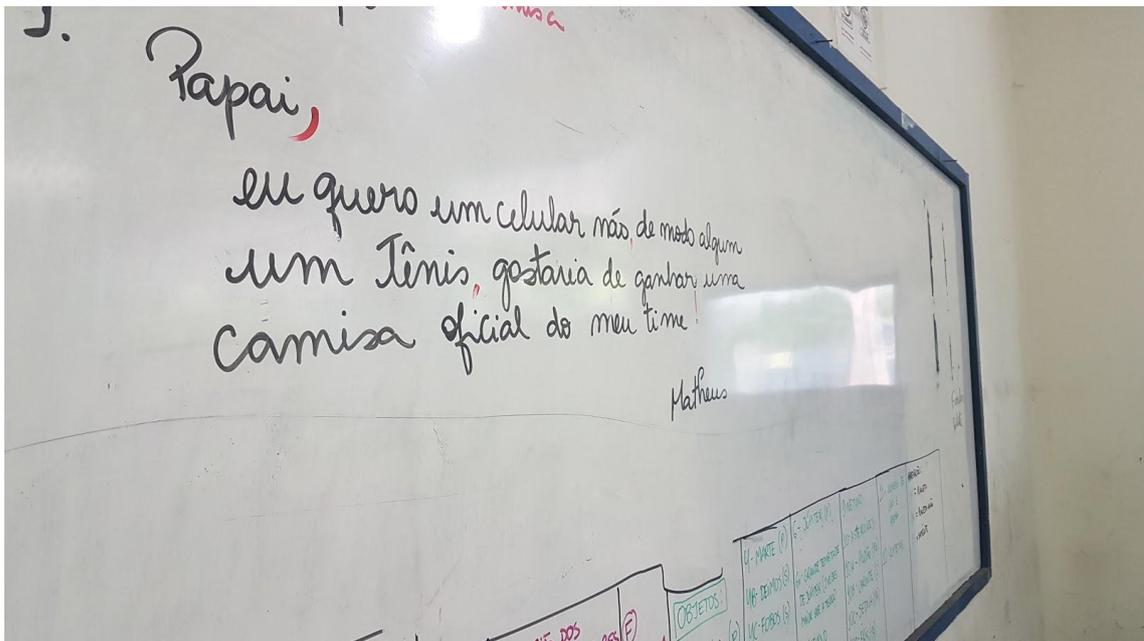


Figura 24– Quadro branco, com frase de apoio

Em relação ao exercício 2 (“Para você pontuar”), apesar de parecer mais simples devido ao fato de o texto estar organizado em parágrafos, apareceram respostas inesperadas, como exclamação em entrada de diálogo. A maior dificuldade está em dividir o texto em parágrafos. Por isso, encontramos textos em blocos e sem nenhuma marca de pontuação, como foi possível constatar pela atividade de diagnose. Assim, o terceiro objetivo proposto para esse grupo de exercícios não foi alcançado plenamente. Alguns alunos conseguiram melhor resultado na pontuação do texto seguinte (exercício 3), que pareceu mais simples para eles.

O exercício 4 contemplou todos os sinais selecionados para a análise da pesquisa. Nos chamamentos não houve pontuação. O vocativo é dificuldade na escrita porque, quando se apoiam na oralidade, não percebem ou não realizam a entonação. A leitura realizada por eles

não sensibiliza para a pausa nesse contexto. Em algumas situações, mesmo com a mediação da professora, não conseguiram perceber a pausa nesse tipo de estrutura.

O exercício 5 foi o menos produtivo desta seção. Como já mencionado no relato do exercício 2 desta mesma seção, há uma grande dificuldade na organização de parágrafos. Levando-se em consideração que no texto dessa atividade não havia divisão por letra maiúscula ou qualquer outro elemento facilitador, poucos alunos conseguiram organizar o texto em parágrafos por completo. Dentre o total de textos, 5 (55,5%) organizaram alguns diálogos com travessão.

### 6.3 Relato de experiência – seção 3 das atividades de estímulo

As atividades dessa seção contemplaram a oralidade na construção dos sentidos. Assim, todas as respostas foram discutidas entre os alunos (trabalharam em duplas) para depois haver a interação com a professora. Nessas situações, o chamamento foi identificado como uma estrutura que necessita da pausa na escrita e na fala, O que não acontece quando a mesma estrutura está inserida nos produzidos pelos alunos. A seguir, temos exemplos das respostas dadas pelos alunos a um dos grupos de frases:

Minha filha arruma o quarto.

Minha filha, arruma o quarto. (Resposta da dupla)

Minha filha, arruma o quarto! (Resposta da dupla)

### 6.4 Resultados pós-jogo

Em relação aos resultados após a aplicação do jogo “A caminho do ponto”, há considerações relevantes a fazer.

Em primeiro lugar, é importante destacar o interesse dos alunos por atividades que saiam da rotina de uma aula tradicional. Logo no início das atividades de estímulo, comentaram o fato de a aula ser na sala de vídeo, uma vez que foi um espaço pouco usado nas aulas de LP durante o ano letivo. Quando souberam que haveria um jogo, ficaram motivados a participar de uma “competição” envolvendo um conteúdo da disciplina. Esse fato confirma a afirmação de Sacchetto *et al* (2011) sobre o fato de que

“O ambiente lúdico é o campo fértil para que essa aprendizagem significativa ocorra. Ao sondar os conhecimentos prévios dos alunos, problematizar os fatos e fornecer ferramentas que auxiliem os alunos a sistematizar este conhecimento, em

um espaço propício, munidos de ferramentas que permitam o jogo simbólico, a expressão da criatividade e da fantasia não há como negar a ocorrência de uma aprendizagem de fato”. (p. 31)

Após a aplicação do jogo, foi solicitada a produção de uma fábula, a fim de verificar a aprendizagem efetiva dos alunos quanto ao conteúdo pontuação, assunto desta pesquisa. Foram analisados 14 textos produzidos após o jogo, visto que alguns alunos, ao saberem que a atividade não seria considerada uma avaliação bimestral, optaram por não escrever. Partindo dos resultados obtidos e comparando-os com os textos da diagnose, pode-se notar um progresso efetivo no emprego dos sinais. Apenas uma produção não apresentou nenhuma marca gráfica de pontuação e cinco redações não apresentaram ponto final no último parágrafo. No contexto enunciação de fala, houve 11 ocorrências de travessão (78,5%), 8 empregos de dois-pontos em abertura de fala do personagem (57,7%) e ponto final em final de texto em 9 produções (64,2%).

Quanto ao emprego da vírgula intraparágrafos, houve uma mudança significativa em relação à oscilação com o ponto final. Embora não tivesse havido um trabalho específico (dentro das atividades) com as estruturas sintáticas tradicionalmente separadas por vírgulas, como, por exemplo, orações coordenadas e subordinadas, na construção dos próprios textos, os alunos mostraram um domínio melhor desse sinal, diminuindo consideravelmente as ocorrências que contrariam os manuais gramaticais.

Ainda em relação ao emprego da vírgula, o vocativo seguiu como a única estrutura em que não houve mudança quanto ao uso do sinal. Apenas dois textos (14,2%) apresentaram vírgula nesse contexto, corroborando com o resultado da atividade de estímulo da seção 3 (atividade 1- produção de bilhete), o que nos leva a considerar a necessidade de outra abordagem ou que ela seja aplicável a outro ano de escolaridade. Quando inserida em texto, tal estrutura ou não é ou raramente é pontuada pelos alunos.

O ponto de interrogação foi usado nas perguntas diretas nas poucas redações em que apareceu (4 textos). Em produções anteriores, esse sinal foi usado em todas as frases interrogativas constantes nos textos. Isso mostra que o uso desse sinal já era de domínio dos alunos mesmo antes da atividade.

A seguir, para fins de ilustração, seguem as reproduções de quatro redações, duas de uma aluna e duas de um aluno. Os dois primeiros textos são constituintes da diagnose, enquanto os outros dois são textos produzidos após as atividades didáticas. Foram escolhidos esses exemplos porque são textos de alunos que participaram ativamente das aulas durante todo o processo de aplicação da sequência didática da pesquisa.

Relato aluna A.

#### Antonny e Helena

Foi em 18/01/19 quando meu primo nasceu hoje ele tem 5 meses ele tá muito esperto nome dele é: Antonny Loretto. Ele nasceu no hospital da mulher em São João de Meriti foi um dia feliz pra mim e minha família todos estava esperando ele quando ele chegou foi uma festança ele tá grandão ele foi pra Três Rios casa da minha tia morri de saudade dele mas ele chegou sabado a mãe dele e a melhor tia e mãe gosto muito dele e o nome dela é Fabiana, ela também tem uma irmã muito legal que umas filha que eu gosto: Rebeca, bia e Maria o Loretto é muito importante porque todo ano nasce um bebe e ele foi o ultimo. Minha tia também está grávida já sabemos o sexo é menina o nome dela será: Helena sendo que já tem Helena na família mas o pai insiste em bota o nome de Helena ela será a única menina porque a ultima menina que nasceu já tem 3 anos e ela será muito mimada porque só nasce meninos e somos 23 para minha avó e meu avô bom somos uma família feliz!

Esse texto é constituído de dois parágrafos relatando sobre o nascimento de dois bebês na família da aluna A. Notam-se poucos sinais, considerando sua extensão. Chama a atenção o emprego equivocado de dois-pontos, em trecho já mostrado em seção/capítulo anterior, além de haver apenas uma ocorrência de vírgula. O ponto final foi usado no final do primeiro parágrafo, assim como o ponto de exclamação no último.

Narrativa aluno T.

#### O cachorro e o Poço

num pase de magica Troquei de corpo com o cachorro em 1992 um menino que todos os dias pegava água no Poço para pegar água o cachorro ia ajudar

Mais um belo dia o cachorro caiu no Poço e era muito fundo, e o menino chamou todo o mundo e ligou ao bombeiro mais era muito fundo e estreito

Os bombeiros teve que destruir o poço todo cem machucar o cachorro e pegar ele demorou 3h. o cachorro estava cansado de tanto nadar ai eles coseguiram pegalo e todo o mundo comemorou e depois disso eles brincavam muito e tomaram muito cuidado. E depois todos ficaram felizes

Baseado em fatos reais

fim

O texto do aluno T., apesar de não ser um relato pessoal, gênero escolhido para análise da diagnose, chamou atenção pelo fato de, apesar da organização em parágrafos, apresentar apenas três sinais de pontuação: uma vírgula e duas ocorrências de ponto final.

Fábula aluna A.

O Pavão e o Rato

Um dia no parque estava o pavão e o rato. Quando o Rato ouviu um choro. O rato estava procurando enquanto o Pavão dizia:

- Eu não procuro porque se fosse comigo ninguém iria me ajudar.  
Enquanto isso o rato procurava...

Até quando o rato entrou num beco, e encontrou um cachorro todo machucado. O rato perguntou:

- Você está bem?  
O cachorro respondeu:

- Sim e que minha pata estava presa... mas obrigado.  
Então os dois saíram e esqueceram o Pavão.

Moral: Ajudar o próximo sempre é bom. Ajude o próximo

A fábula produzida pela aluna A. apresenta a divisão em parágrafos, um fator que se mostrou importante para que os alunos empreguem os sinais de pontuação. Os travessões não estão recuados da margem, mas foram empregados na apresentação das falas dos personagens, assim como os dois-pontos em abertura de diálogo, o ponto de interrogação nas perguntas diretas e o ponto final em fim de parágrafos. Não houve nenhum emprego de vírgula. Usou as reticências, mesmo não sendo um sinal enfatizado nas atividades.

Fábula aluno T.

A galinha e seu Pintinho

Era uma vez uma família de galos e galinhas, um belo dia um pintinho muito abusado sismou de voar, mais pintinhos não voam e sua mãe Disse:

- Meu filho, você é um pintinho, e pintinho não voam, só passarinhos.

E o pintinho respondeu:

- Mãe, eu quero voar igual uma águia, mas eu tenho a aza pequena

E depois a galinha, falou com um amigo falcão e o pintinho acabou voando com ele

Fim

Moral da história: Não desista dos seus sonhos

Em relação à fabula produzida pelo aluno T., vemos também a paragrafação, os travessões e os dois-pontos na construção dos diálogos. Mas, diferentemente do texto da aluna A., não usou o ponto no final de todos os parágrafos e usou a vírgula em seu texto, inclusive no turno de fala (vocativo).

Esses textos mostram que os alunos, quando estimulados e apresentados aos assuntos de maneira atrativa, conseguem depreender os conteúdos e, assim, ter uma aprendizagem significativa para que consolidem o conhecimento.

#### 6.5 Breve comentário pós-jogo

Após comentar a experiência do jogo com turma de sétimo ano em que esta professora atua, os alunos pediram para que a atividade também fosse feita com eles. Não foram aplicadas as demais atividades, apenas o jogo. As fábulas foram lidas para eles, assim como os sinais foram lembrados numa breve explanação. Logo após a explicação das regras, eles se reuniram em torno do tabuleiro e começaram a jogar. Mostraram boa memória quanto aos detalhes das fábulas lidas e quanto aos conhecimentos acerca dos sinais de pontuação. Chamaram atenção duas situações: o fato de proporem regras diferentes para o andamento do jogo, como por exemplo, não usar o dado se não houver equipes e o fato de um aluno surdo ter participado da atividade, com mediação da intérprete de Libras.

Tais fatos demonstram ser possível a adaptação do jogo a diferentes níveis de escolaridade. Além disso, assim mostram que a proposição de uma atividade lúdica para a aprendizagem estimula a criatividade e a participação dos alunos nas aulas de LP, até mesmo daqueles considerados atípicos e que necessitam da mediação de profissionais especializados no processo de aprendizagem e interação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve o objetivo de levar alunos do 6º ano a atentar para a importância da pontuação na leitura de enunciados e textos e na produção escrita dos gêneros textuais a que tiveram acesso. Para eles, não parecia ter ficado claro, até então, que os sinais de pontuação não são meras marcas gráficas no texto. Eles são elementos fundamentais para leitura e escrita eficientes. Por isso, elaboramos uma estratégia pedagógica que despertasse a atenção dos alunos para um conteúdo, cuja relevância não é considerada nas aulas de Língua Portuguesa e nos livros didáticos, e que levasse à sua aprendizagem significativa por meio de atividades de motivação e uma atividade lúdica.

A escolha pela aplicação de uma atividade lúdica para a obtenção do produto final se deu por ela ser um motivador para a participação dos alunos nas aulas em tempos de redes sociais e jogos em celulares. Aulas tradicionais não têm despertado tanto o interesse dos alunos em adquirir novos conhecimentos, acarretando problemas disciplinares e mesmo reprovações sucessivas nos anos de escolaridade.

Em uma análise geral, pode-se considerar que o objetivo de abordar o assunto pontuação numa turma de sexto ano de escolaridade por meio de uma série de atividades de motivação, culminando com uma atividade lúdica, gerou resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos.

Além de motivá-los à aprendizagem, destacamos também o trabalho em equipe e as experimentações feitas com os mecanismos linguísticos para chegarem ao resultado esperado. Notou-se que a prosódia é o aspecto que auxilia diretamente no uso dos sinais de pontuação. Esse é o foco dos LD para o ano de escolaridade em questão, mas também os aspectos semânticos e discursivos podem ser trabalhados, especialmente quando outras metodologias diferentes daquela tradicionalmente aplicada para o ensino de pontuação são usadas. Quanto aos aspectos sintáticos, verificou-se a dificuldade de trabalhá-los no 6º ano, uma vez que não faz parte do escopo desse ano de escolaridade o estudo das relações sintáticas. Entretanto, entende-se que haverá um melhor êxito na pontuação em períodos caso seja empregada uma metodologia de ensino mais voltada para a construção do texto e menos ligada a frases isoladas.

Era necessário um corpus para o desenvolvimento da pesquisa. Sendo assim, partiu-se para a diagnose acerca do emprego dos sinais de pontuação nas produções escritas dos alunos. O gênero escolhido foi o relato pessoal, uma vez que crianças costumam relatar seu dia a dia

e/ ou os fatos mais marcantes de suas vidas. O aplicativo *WhatsApp* também foi usado como mais uma ferramenta de diagnose.

Na análise dos dois contextos, percebeu-se a oscilação no uso da pontuação. Em muitas produções escritas, havia apenas um sinal de pontuação, o que ratificou nossa impressão inicial e pareceu indicar que a aprendizagem até então não foi significativa. Assim, foram elaboradas aulas com o gênero textual fábula, gênero esse constituinte do escopo do 6º ano de escolaridade, para mostrar a importância da pontuação na construção dos textos.

Também foram elaboradas três seções de atividades abrangendo os aspectos que envolvem a pontuação em diferentes gêneros que circulam na sociedade e que faziam parte do repertório dos alunos. Essas atividades tinham por objetivos levá-los a refletir acerca do tema, a aprimorar o emprego da pontuação na escrita de seus textos e atender ao que orientam os PCN quanto ao ensino da língua: uso-reflexão-uso.

O trabalho teve como base a análise do tema nos documentos oficiais (PCN e BNCC) que norteiam o ensino de LP, assim como a proposta de Marcuschi (1997) acerca da língua falada como mediadora da escrita no ensino. Segundo os PCN, para os anos finais do EF II, a abordagem da pontuação é dividida em: aspectos prosódicos (6º e 7º anos) e aspectos sintáticos (8º e 9º anos). Já a BNCC recomenda uma continuidade do assunto durante os anos de escolaridade. Sendo esses documentos basilares, analisaram-se os LD, a fim de averiguar se essas orientações se concretizariam no principal material de apoio ao ensino de LP.

Embora os livros analisados não estejam, ainda, sob as orientações da BNCC, esta pesquisa chama atenção para essa abordagem indicada pelo documento, particularmente no que concerne à pontuação, que costuma ser trabalhada de maneira assistemática nos livros didáticos.

Após a aplicação das atividades, notou-se mudança significativa na escrita dos aprendizes. Enquanto nos textos de diagnose houve casos de pontuação nula, nas fábulas usadas como avaliação dos resultados, temos uma redução quase a zero de textos sem nenhum sinal gráfico. Também se percebeu uma maior conscientização para os usos que envolvem alterações semânticas nos enunciados, ocasionando muitas vezes o riso, aspecto que muitos não depreendem quando, em questões de interpretação de textos, se questiona sobre o humor do texto e os recursos linguísticos que levaram a ele. Essas observações nos levam a concluir que, se os alunos forem estimulados em todos os anos de escolaridade aos aspectos discursivos da pontuação, sem deixar de considerar os aspectos prosódicos e sintáticos envolvidos no tema, haverá um aprendizado mais significativo do conteúdo e,

consequentemente, um uso mais efetivo nas diversas produções textuais a que forem apresentados durante o Ensino Fundamental II.

Consideramos também de suma importância o papel do professor como mediador para a efetividade de trabalhos como o desenvolvido nesta pesquisa. Para isso, é importante que o professor conheça seus alunos, suas crenças e suas habilidades, para assim criar situações onde o aluno possa expor aquilo que sabe e aprender aquilo que não sabe, tornando-se sujeito agente no processo de ensino-aprendizagem. O PROFLETRAS proporciona a nós, professores de Língua Portuguesa, desenvolver estratégias que levam ao ensino significativo do nosso idioma ao promover a integração entre as teorias linguísticas em voga e a sala de aula, diminuindo a distância entre o Ensino Superior e a Educação Básica.

A pontuação é um tema vasto, cuja relevância não é valorizada no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e que, por esse motivo, apresenta consequências na escrita de alunos dos Ensinos Médio e Superior. Assim, cabe ao professor buscar estratégias que os auxiliem na formação de sujeitos capazes de dominar recurso tão relevante no ensino de língua materna, como por exemplo, a antecipação de alguns usos de pontuação para outros anos de escolaridade, conforme preconiza a BNCC.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo, Parábola, 2007.

BENTO, Carla R. **Teoria e prática no ensino de pontuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma abordagem inicial**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

BERNARDES, Ana Cristina de Aguiar. “Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial”. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas:47(1/2), 109-117, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. Campinas: UNICAMP, 2002. Tese (Doutorado de Linguística, na área da Psicolinguística) – IEL, UNICAMP, Campinas, 2002.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha C.H.; MARCHEZI, Vera Lúcia de C. **Projeto Teláris: Português 6º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Teláris: Português 7º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Teláris: Português 8º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Teláris: Português 9º ano**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, Fernando C., SOARES, Joceli V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. **Revista Psico-Psico-USF**, v. 9, n. 1, p. 39-47, 2004

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens 6º ano**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens 7º ano**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens 8º ano**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **Português: linguagens 9º ano**. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista e-Ped–FACOS/CNEC Osório Vol.2 – Nº 1– AGO/2012 ,p. 144-152.

COELHO, Simone S. B.; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O gênero discursivo na sala de aula: uma experiência com a carta do leitor. **Travessias**, v. 9, n. 01-23, 2015.

COSTA VAL, Maria da Graça. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA Jr., Juvenal (orgs). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação** - Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, p. 113-128.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DAHLET, Véronique. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-41, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. **As (man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DAMULAKIS, Gean N.; QUEIROZ, Verônica T. de. “A retomada de vibrante em coda final em ambientes on-line e off-line: a internet influenciou a escrita dos alunos”. **Letras & Letras**, v.32, p.2, jul/dez, 2016.

FABRÍCIO, Marília Rosana B. **Os sinais de pontuação no ensino fundamental: uma abordagem reflexiva**. Assis, São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS), Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2016.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1985. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso.

GONÇALVES, Suzana. “Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino”. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, p. 135-151, 2008.

JUNG, Neiva Maria; SALEH, Pascoalina B. O. Letramentos: concepções de escrita e pontuação. **Línguas & Letras**, v.12, n. 22, p.195-216, 2011.

LIMA, Margareth B. de Q. **O uso e a compreensão da pontuação por crianças**. Recife, 2003. Universidade Federal de Pernambuco. CFCH, psicologia. 120p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de Português do Primeiro e Segundo graus: uma visão crítica. **Cadernos do IEL**, n.30, p.39-79, 1997. Campinas: UNICAMP.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, K.L., BORUCHOVITVH, E., & SANTOS, A.A.A. **Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental**. Paideia, 2008, 18(41), 531-540.

OLIVEIRA, Tânia A. *et al.* **Tecendo Linguagens**. 6º ano. 4. ed. São Paulo: Ibep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Tecendo Linguagens**. 7º ano. 4. ed. São Paulo: Ibep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Tecendo Linguagens**. 8º ano. 4. ed. São Paulo: Ibep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Tecendo Linguagens**. 9º ano. 4. ed. São Paulo: Ibep, 2015.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. 6º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

\_\_\_\_\_. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. 7º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

\_\_\_\_\_. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. 8º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

\_\_\_\_\_. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. 9º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto da Palestra apresentada no Seminário "*Expressões e linguagens*", patrocinado pelo CLA (Centro de Letras e Artes), da UFRJ, no dia 23 de setembro de 2017.

PERRONI, Priscila Braga Costa. A origem e o uso da pontuação na gramática de língua portuguesa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Curso de Especialização em Gramática e Ensino de Língua Portuguesa, 2015.

PRESTES, Maria Luci M. *O ensino de pontuação em uma perspectiva textual*. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE\\_IV/IV\\_SENALE/Maria\\_Luci\\_Prestes.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Maria_Luci_Prestes.htm)>. Acesso em 08 dez. 2019.

ROCHA, Iúta. L. V. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. **Delta**. São Paulo, v.14, n. 1, 1998.

\_\_\_\_\_. Aquisição da escrita: o que as crianças sabem sobre a pontuação que usam. **Rev. de Letras**, Ceará, v. (1/2), n. 31, 2012.

\_\_\_\_\_. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **Delta**, São Paulo, v. 13, n. 1, 1997.

SACCHETTO, Karen K. *et al.* O ambiente lúdico como fator motivacional. **Cadernos de Pós-Graduação**, v.11, n.1, p. 28-36, 2011.

SILVA, A.C. **A pontuação e a constituição de sentidos: um estudo sob o viés bakhtiniano**. Taubaté, 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2009.

SILVA, A. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel/ Pelotas** [35]: 139-169, janeiro/abril. 2010.

SILVA, A.C. **Estudo dos sinais de pontuação em material de língua portuguesa do Ensino Fundamental II: uma análise crítica**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SWIDERSKI, Rosiane M. S.; COSTA-HÜBES, Terezinha C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**. v. 10, n.18, p. 113-118, 2009.

**TCE -RJ. Estudo sócio-econômico de Duque de Caxias, Nova Iguaçu e Niterói – 2004 e 2006**. Tribunal de Contas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/>>. Acesso em 11 jun. 2019.

VAREJÃO, Filomena. Variação de registro e orações relativas na passagem do texto oral ao escrito: relato de experiência didática. **Revista Investigações**, Recife, v.30, n. 2, p. 10-37, jul./dez.2017.

VILLELA, A. M. N. Qual o papel na pontuação na representação escrita da língua? In: **Scripta**, Belo Horizonte, v.8, n. 16, p.184-200, 2005.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Banhos de mar

Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda, Recife.

Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Como explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio que nos levaria para Olinda ainda na escuridão?

De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoroço, eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. Vestíamos depressa e saíamos em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum.

Saímos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada. E esperávamos o bonde. Até que lá de longe ouvíamos o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido nos banhava e banhava o mundo.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: "Olhe um porco de verdade!" gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras da minha família, que de vez em quando me dizia rindo: "Olhe um porco de verdade."

Passávamos por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer.

Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito infeliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária.

No bonde mesmo, começava a amanhecer. Meu coração batia forte ao nos aproximarmos de Olinda. Finalmente saltávamos e íamos andando para as cabinas pisando em terreno já de areia misturada com plantas. Mudávamos de roupa nas cabinas. E nunca um corpo desabrochou como o meu quando eu saía da cabina e sabia o que me esperava.

O mar de Olinda era muito perigoso. Davam-se alguns passos em um fundo raso e de repente caía-se num fundo de dois metros, calculo.

Outras pessoas também acreditavam em tomar banho de mar quando o sol nascia. Havia um salva vidas que, por uma ninharia de dinheiro, levava as senhoras para o banho: abria os dois braços, e as senhoras, em cada um dos braços, agarravam o banhista para lutar contra as ondas fortíssimas do mar.

O cheiro do mar me invadia e me embriagava. As algas boiavam. Oh, bem sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever. O mar de Olinda era muito iodado e salgado. E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu as mergulhava nas águas, e trazia um pouco de mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele.

Não demorávamos muito. O sol já se levantara todo, e meu pai tinha que trabalhar cedo. Mudávamos de roupa, e a roupa ficava impregnada de sal. Meus cabelos salgados me colavam na cabeça.

Então esperávamos, ao vento, a vinda do bonde para Recife. No bonde a brisa ía secando meus cabelos duros de sal. Eu às vezes lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo.

Chegávamos em casa e só então tomávamos café. E quando eu me lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura. Meu pai acreditava que não se devia tomar logo banho de água doce: o mar devia ficar na nossa pele por algumas horas. Era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro que me deixava límpida e sem o mar.

A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais?

Nunca mais.

Nunca.

## Anexo 2

### O corvo e a raposa

O senhor Corvo estava empoleirado num galho de árvore, com um pedaço de queijo no bico. Comadre Raposa aproximou-se, atraída pelo cheiro. E cumprimentou alegremente o Corvo:

- Bom dia, Mestre Corvo! Como você está bonito! Acho que nunca vi ave mais bela. Francamente, se a sua voz é tão formosa como a sua plumagem, você é o rei dos pássaros.

Ouvindo esses elogios, o Corvo quase estourou de satisfação. E querendo mostrar que nem mesmo uma bela voz lhe faltava, abriu o bico para cantar. O queijo caiu e mais que depressa a raposa apanhou-o. Antes de ir saborear o petisco, disse:

- Caro compadre, aprenda que todo bajulador vive à custa de quem o escuta. Acho que esta lição vale bem um pedaço de queijo.

Hans Gartner e Lisbeth Zwerger. **12 fábulas de Esopo**. São Paulo, Ática, 1994.

### Anexo 3

#### A lebre e a tartaruga

Um dia, uma lebre se gabava de sua fantástica velocidade:

- Ninguém corre mais depressa do que eu! Sou mais veloz do que o vento! Desafio qualquer animal a correr comigo!

Ninguém se dispunha a aceitar, quando a tartaruga disse:

- Eu topo.

Todos riram, principalmente a lebre:

- Você espera vencer-me?

- Vamos ver...

Combinaram que correriam ao redor do bosque, até voltarem ao ponto de partida. Dado o sinal, a lebre estava tão distante, que resolveu descansar na relva macia. E dormiu. Por ela passou a tartaruga, lentamente. E lentamente chegou ao final, antes da lebre.

"Paciência vale mais do que pressa".

Adaptação de Guilherme Figueiredo. **Fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro. Ediouro, s/d.

## Anexo 4

### O cão e a lebre

Uma lebre brincava alegremente num campo, quando de súbito veio um cão pulando em sua direção. A lebre soltou um grito de terror, julgando que ele a mataria. O grande cão a acuou com seus enormes dentes. A lebre fechou os olhos, esperando o pior. Para sua surpresa, o cão não mordeu. Em vez disso, parou de rosnar e de acuá-la. A lebre abriu os olhos e espiou o cão.

- Venha brincar comigo - disse o cão, abanando a cauda.

- De forma alguma - disparou a lebre. Eu nem sonharia em fazê-lo.

- Por que não? Perguntou o cão desesperado.

- Porque não sei o que pensar de você - replicou a lebre. Se você é meu amigo, por que tentou me morder, e, se é meu inimigo, por que deseja brincar comigo?

Moral: Gostamos que as pessoas se mostrem a nós tal como de fato são.

Esopo. **Fábulas de Esopo**. Tradução de Odail. U. Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1995, p.32.

## Anexo 5

### A cigarra e as formigas.

Era uma vez uma jovem cigarra que não fazia outra coisa na vida a não ser cantar.

Entoava as mais lindas canções perto de um formigueiro.

Enquanto isso, as formigas trabalhavam sem parar.

Colhiam pedaços de folhas para forrar o berçário das formigas recém-nascidas.

Transportavam grãos para que no inverno tivessem o que comer. Enfim, viviam atarefadas, entrando e saindo do formigueiro.

O inverno chegou. O frio era tanto que a cigarra quase ficou congelada.

Então, bateu na porta do formigueiro à procura de um lugar quentinho para se abrigar.

— Olá! Será que eu posso entrar? Estou com frio e com fome!

A guardiã do formigueiro não se conteve:

— O quê? Enquanto nós trabalhávamos duro, você só pensava em se divertir. Pois agora: boa diversão! — disse.

E bateu a porta na cara da cigarra, que foi obrigada a cantar em outra freguesia.

**Moral da história:** Os preguiçosos nada têm a colher.