



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ANA MARIA DA SILVA

**O ENSINO DOS USOS DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO: um estudo de propostas  
metodológicas de professores de língua portuguesa do 6º ano do ensino  
fundamental**

Recife  
2019

ANA MARIA DA SILVA

**O ENSINO DOS USOS DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO: um estudo de propostas metodológicas de professores de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos

**Orientadora:** Profa. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento.

**Coorientadora:** Profa. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima.

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

S586e Silva, Ana Maria da  
O ensino dos usos dos sinais de pontuação: um estudo de propostas metodológicas de professores de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental / Ana Maria da Silva. – Recife, 2019.  
163f.: il.

Orientadora: Gláucia Renata Pereira do Nascimento.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2019.

Inclui referências e apêndices.

1. Pontuação. 2. Ensino. 3. Metodologia do ensino do português. I. Nascimento, Gláucia Renata Pereira do (Orientadora). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2019-184)

ANA MARIA DA SILVA

**O ENSINO DOS USOS DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO: um estudo de propostas metodológicas de professores de lingua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Aprovada em: 31/05/2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Coorientadora)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

---

Profa. Dra. Marcela Regina V. S. Nascimento (Examinadora interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Lívia Suassuna (Examinadora externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

A Deus toda honra e toda glória.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, criador de mim e desse universo que tanto admiro.

Aos meus pais pelo dom da vida.

A Dnilson Castelo Branco pelo amor, cuidado, carinho... Por não me deixar desistir, por me dizer diariamente "você pode, você consegue, estou com você". Te amo, meu Castelo.

A minha orientadora, Dra. Gláucia Nascimento por todo apoio, desde o início da pesquisa.

A minha coorientadora, Dra. Hérica Karina por apontar caminhos a seguir.

À Banca examinadora: Dra. Livia Suassuna, que ofereceu ricas contribuições para esta pesquisa, desde a minha participação no SEDA em 2017, e Dra. Marcela Regina Nascimento pela leitura desta dissertação e contribuições.

Aos professores do curso de mestrado em Letras: Dra. Gláucia Nascimento, Dra. Rosiane Xypas, Dra. Dilma Luciano, Dr. Fred Machado, Dra. Hérica Karina, Dra. Ana Lima, Dra. Clara Catanho, meu muito obrigada por toda contribuição para o meu crescimento intelectual e conseqüentemente moral.

Aos colegas de turma, obrigada pelo companheirismo.

Aos professores de Passira, participantes da pesquisa, obrigada.

A Aurizete Bernardo, Rosiane Bernardo e Izabel Barros que me incentivaram e me deram apoio logístico durante o curso de Mestrado, que Deus as abençoe.

Meu muito obrigada, a todos vocês!

## QUESTÃO DE PONTUAÇÃO

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

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

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

(MELO NETO, 1985)

## RESUMO

Ao longo dos nossos estudos, vimos que a pontuação é um conteúdo proposto nos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, também está presente nos currículos escolares das rede estadual e municipal onde se deu a pesquisa. O objetivo geral deste estudo foi investigar como se dá o ensino da pontuação em turmas do 6º ano do ensino fundamental e, especificamente, verificar por meio de entrevistas semiestruturadas e de observação das aulas dos professores de língua portuguesa, suas concepções sobre o ensino dos sinais de pontuação, descrevendo as aulas observadas e analisando como se dão as propostas metodológicas dos professores voluntários relacionadas ao ensino da pontuação. O estudo aqui proposto está ancorado em discussões teóricas sobre o ensino do português como língua materna por meio de leitura, produção textual e análise linguística, que objetiva preparar os estudantes para atuarem com proficiência em diferentes práticas de letramento, as quais se dão por meio de práticas de leitura e de escrita. O tema desta dissertação justifica-se pela importância que tem o emprego adequado da pontuação na sociedade grafocêntrica em que vivemos. Ressalta-se, também, que neste estudo revelam-se aspectos como: a origem, a funcionalidade, a empregabilidade adequada, o ensino da pontuação, os saberes e concepções que os professores de língua portuguesa têm com relação a esse ensino e como lidam no dia a dia com a temática 'sinais de pontuação'. A fundamentação da nossa dissertação está ancorada principalmente nas reflexões sobre o ensino de língua materna, através dos trabalhos de Geraldi (1984; 2002), Lukeman (2011), Dacanal (2016), Cavacas (2013), que abordam questões sobre a pontuação, dentre outros. A análise dos dados evidenciou que os professores entrevistados e que tiveram suas aulas observadas ainda ensinam pontuação no nível da frase solta/isolada, não contribuindo, dessa forma, para que o estudante apreenda os sentidos dos sinais de pontuação num texto mais longo, por exemplo. Defendemos, neste estudo, que o ensino da pontuação deva se dar numa abordagem textual-discursiva, tendo o texto como objeto de análise, mas sem desconsiderar as regras de usos prescritas pela gramática tradicional, que nos auxiliam com relação ao emprego adequado. Sabemos que a pontuação, muitas vezes, é vista como estilo, e não deixa de o ser, mas, além de ser estilo, seu uso

pode ser sintático, semântico ou pragmático. Assim, até mesmo para subverter alguma regra de uso dos sinais, é necessário conhecê-las. Os resultados destes estudos gerou um livreto como proposta para o enfrentamento das dificuldades de pontuar dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, trazendo sugestões de atividades. Será entregue aos professores participantes da pesquisa como sugestões para o ensino da pontuação, assim como será disponibilizado no formato e-book com acesso livre na internet a todos os que tiverem interesse em lê-lo.

**Palavras-chaves:** Pontuação. Ensino. Metodologia do ensino do português.

## ABSTRACT

Throughout our studies, we have seen that punctuation is a content proposed in official documents such as the National Curricular Parameters, the National Curricular Common Base and the Parameters for Basic Education of the State of Pernambuco, is also present in the school curricula of the state and where the research was conducted. The general objective of this study was to investigate how the teaching of punctuation in 6th grade classes of elementary school is given and, specifically, to verify by means of semistructured interviews and observation of the classes of the Portuguese language teachers, their conceptions about the teaching of signs of scoring, describing the classes observed and analyzing how the methodological proposals of volunteer teachers related to the teaching of punctuation are given. The study proposed here is anchored in theoretical discussions about the teaching of Portuguese as mother tongue through reading, textual production and linguistic analysis, which aims to prepare students to act with proficiency in different literacy practices, which are given through reading and writing practices. The theme of this dissertation is justified by the importance of the proper use of punctuation in the grafocentric society in which we live. It is also worth noting that this study reveals aspects such as: origin, functionality, adequate employability, punctuation teaching, knowledge and conceptions that Portuguese-speaking teachers have in relation to this teaching and how they deal in day by day with the theme 'punctuation marks'. The fundamentals of our dissertation are anchored mainly in the reflections on the teaching of mother tongue, through the works of Gerald (1984, 2002), Lukeman (2011), Dacanal (2016), Cavacas (2013), that address questions about punctuation, among others. The analysis of the data showed that the teachers interviewed and who had their classes observed still teach score at the loose / isolated sentence level, thus not helping the student to understand the meanings of the punctuation marks in a longer text, for example. In this study, we defended that the teaching of punctuation should take place in a textual-discursive approach, with the text as an object of analysis, but without disregarding the rules of use prescribed by traditional grammar, which help us with regard to adequate employment. We know that punctuation is often seen as style, and it does not cease to be, but, in addition to being style, its use can be syntactic, semantic or pragmatic. Thus, even to subvert some rule of use of the signals, it is necessary to know them. The results of these

studies generated a booklet as a proposal to address the difficulties of punctuating the students of the final years of elementary school, bringing suggestions of activities. It will be given to the teachers participating in the research as suggestions for the teaching of the punctuation, as will be available in e-book format with free access on the internet to all who have an interest in reading it.

**Keywords:** Score. Teaching. Methodology of the teaching of Portuguese.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os conceitos e os sinais de pontuação presentes em sete gramáticas de língua portuguesa.....	59
Quadro 2 – Síntese da primeira entrevista.....	104
Quadro 3 – Síntese das observações das aulas.....	131
Quadro 4 – Síntese da segunda entrevista.....	147

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Texto "Pontos de vista" .....	112
Imagem 2 - Texto lido pelo P2.....	115
Imagem 3 - Folha distribuída pelo P1.....	119
Imagem 4 - Atividade realizada pelos estudantes.....	124
Imagem 5 - Atividade utilizada pelo P1 tarefa de casa.....	127
Imagem 6 - Retirada do livro "Tecendo linguagens".....	142
Imagem 7 - Retirada do livro "Tecendo linguagens" .....	143

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA PONTUAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DA GRAMÁTICA TRADICIONAL À ANÁLISE LINGUÍSTICA.....</b>	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>O ENSINO DA PONTUAÇÃO.....</b>	<b>45</b>
4.1	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE O ENSINO DA PONTUAÇÃO.....	53
4.2	REFLEXÕES SOBRE ABORDAGENS DO ENSINO DE PONTUAÇÃO.....	59
4.2.1	<b>Sinais de pontuação e regras de uso definidas pela gramática tradicional.....</b>	<b>59</b>
4.2.2	<b>Reflexões sobre o ensino da pontuação na abordagem textual-discursiva.....</b>	<b>71</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>78</b>
5.1	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	78
5.2	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
5.3	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA A - CAMPO DA PESQUISA I.....	86
5.4	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA B - CAMPO DA PESQUISA II.....	87
5.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	89
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>90</b>
6.1	ANÁLISE REFERENTE AOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES 1 E 2.....	90
6.2	ANÁLISE REFERENTE AOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROFESSORES 1 E 2.....	106
6.3	ANÁLISE REFERENTE AOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES 1 E 2.....	132
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>149</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
	<b>APÊNDICE A - PERGUNTAS FEITAS AOS PROFESSORES 1 E 2 NA REALIZAÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA.....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE B - PERGUNTAS FEITAS AOS PROFESSORES 1 E 2 NA REALIZAÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA.....</b>	<b>163</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No mundo, com exceção dos que vivem em sociedades ágrafas, precisamos lidar com a escrita o tempo todo. O nosso envolvimento em práticas de escrita é o que nos possibilita desenvolver habilidades e competências de letramento, ou letramentos, termo que se refere ao contato de um sujeito com a diversidade de gêneros textuais escritos que circulam socialmente em suas formas de uso no cotidiano. Significa, segundo Rojo (2009), os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a leitura e a escrita, valorizados ou não, locais ou globais nos diversos contextos sociais, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Por isso, faz-se relevante que reconheçamos a multiplicidade de práticas de letramento, as quais, conforme postula Street (2014, p. 18), “são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”. Por evento letrado, o mesmo autor entende que seja qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos.

Para os indivíduos que participam de um evento letrado ou de práticas de letramento, é fundamental que conheçam os sinais de pontuação e como estes contribuem para a produção de sentidos dos textos escritos em diferentes eventos de letramento. Os sinais de pontuação ajudam a regular a arquitetura do texto escrito, indicando os limites e as relações entre diferentes partes de um texto, além de indicar pausas a serem feitas durante a leitura e a entonação de certos segmentos para a produção de sentidos, no caso da leitura em voz alta.

A pontuação é um aspecto da escrita e, dessa forma, deve ser empregada adequadamente para que as ideias presentes no texto fluam e atendam aos propósitos comunicativos do autor. Para alguns estudiosos, a pontuação é considerada um recurso estilístico, e não deixa de o ser, mas é importante que não a tratemos apenas como algo relacionado a estilo, pois a pontuação exige uma série de tomada de decisões para a produção de sentidos pretendidos pelo autor do texto que não têm a ver com estilo.

Entendemos que o ensino dos usos dos sinais de pontuação contribui também para o bom êxito de práticas de letramento, ao possibilitar que os indivíduos

possam refletir quanto a modos de organização de seus textos, a fim de conseguir alcançar seus objetivos comunicativos. E esses objetivos podem ser alcançados, em diferentes situações, não apenas por meio da observância às regras de pontuação, mas também por meio da subversão dessas regras.

Destacamos que, no emprego da pontuação, existem algumas regras a serem seguidas, mas que a subversão dessas regras da pontuação pode revelar mais do que um suposto desconhecimento delas, cujo adequado uso envolve o conhecimento da sintaxe da língua e de estratégias discursivas. Ou seja, mais do que saber as regras definidas, é preciso saber que, muitas vezes, o uso da pontuação está posto para atender a determinados objetivos discursivos. Isso pode envolver um manejo inusitado da sintaxe de uma sentença, pois o escritor pode, por exemplo, desejar enfatizar uma sequência por meio do uso de uma vírgula o qual a norma não prescreve.

O desconhecimento dos sinais de pontuação e das regras de uso pode dificultar que se consiga dizer por escrito o que se pretende com a devida clareza. Por exemplo, os sinais de pontuação têm como uma de suas funções indicar, na escrita, pausas e algumas interrupções que fazemos quando falamos e que podem dizer mais do que as palavras em si. A não indicação ou a indicação equivocada dessas pausas e interrupções pode comprometer o sentido de um texto e, assim, inviabilizar a comunicação que se poderia construir a partir dele.

A pontuação é, pois, um importante elemento da ortografia, que, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), constitui o conjunto de regras instituídas pela gramática normativa que instrui a grafia adequada das palavras, o uso de sinais gráficos que separam vogais tônicas, abertas ou fechadas, processos fonológicos e os sinais de pontuação elucidativos de funções sintáticas da língua e motivados por tais funções, entre outros.

Assim, compreendemos que a escrita adequada de um texto está, também, condicionada ao emprego adequado da pontuação. Para entendermos melhor como usar a pontuação, precisamos conhecer os sinais e as funções básicas de cada um. Nas gramáticas tradicionais, a pontuação constitui um capítulo à parte. Muitos gramáticos não têm destacado o ensino da pontuação, o qual, a nosso ver, é muito importante para a escrita.

Alguns gramáticos abordam de forma mais completa os sinais de pontuação, outros trazem como exemplos de 10 a 15 sinais. Dentre eles, destacamos os mais

comuns: ponto final (.); vírgula ou coma (,); ponto e vírgula (;); dois pontos (:); ponto de interrogação (?); ponto de exclamação ou admiração (!); reticências (...); travessão (—); parênteses ( ); aspas (" "); traço de união ou hífen (-); letra maiúscula (A, B, C...); parágrafo (§); chaveta ou chave { }; alínea a), b), c) etc. Costa (1994) traz ainda o parágrafo, o itálico, o sublinhado e o negrito como também marcadores de pontuação.

Conquanto não consigam dar conta de toda a riqueza melódica da linguagem oral, os sinais de pontuação estruturam os textos escritos e objetivam assinalar as pausas e as inflexões de voz (entoação) na leitura; separar palavras, expressões e orações; e elucidar o sentido da frase, afastando possíveis imprecisões.

Essas reflexões iniciais foram o ponto de partida para a realização do trabalho de pesquisa que deu origem a esta dissertação de mestrado, intitulada "O ensino dos usos dos sinais de pontuação: uma análise de propostas metodológicas de professores de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental. O objetivo geral da pesquisa foi investigar como se dá o ensino da pontuação em turmas do 6º ano do ensino fundamental e os objetivos específicos foram os seguintes: verificar, por meio de entrevistas semiestruturadas e da observação das aulas dos professores, suas concepções sobre o ensino dos sinais de pontuação e descrever as aulas observadas, analisando como se dão as propostas dos professores relacionadas ao ensino da pontuação.

No decorrer do nosso trabalho, veremos que a pontuação é um conteúdo proposto em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco e a Base Nacional Comum Curricular, a pontuação também está presente nos currículos escolares das redes estadual e municipais do estado de Pernambuco. Informaremos como cada documento destaca o ensino da pontuação.

Consideramos, ainda, que o ensino da pontuação é relevante em todas as etapas da educação básica, pois se reflete não somente na compreensão de textos escritos e de textos oralizados, como também, na aquisição de competências de leitura e de escrita. Salientamos a importância de se desenvolver o ensino da pontuação durante toda a educação básica, pois ensinar os estudantes a pontuar um texto adequadamente não é uma tarefa fácil, nem rápida. Exige do professor a elaboração de instrumentos de ensino que deem conta de diferentes aspectos que envolvem a construção desse conhecimento, porque, tradicionalmente, gramáticas

escolares e livros didáticos, materiais de uso corrente do professor, oferecem propostas de ensino da pontuação de maneira fragmentada, sem muitas reflexões, que deveriam ser feitas em atividades de leitura e de produção de textos.

Há ainda atividades didáticas nesses materiais que consistem na análise de frases soltas/isoladas. Isso faz com que o estudante decore algumas regras - como as do emprego das vírgulas -, por exemplo, mas não lhes permite a oportunidade de pensar em possibilidades, em atividades de reescrita, por exemplo, de um novo emprego de determinado sinal de pontuação.

O ensino dos sinais de pontuação é uma tarefa que exige do professor conhecimentos relacionados à gramática da língua portuguesa e à gramática tradicional. É preciso saber como os gramáticos tratam desse assunto. Podemos observar que muitos de nossos estudantes têm utilizado os sinais de pontuação desconhecendo as regras gramaticais, apenas de forma intuitiva e isso pode ocasionar problemas de interpretação quanto àquilo que se escreveu.

Entendemos que esses estudantes estão num processo de aprendizagens que começou nos anos iniciais e que se estenderá até o último ano do ensino médio. Mas, entendemos também que é necessário que dificuldades sejam superadas a cada ano da escolaridade e que há inadequações que podem ser evitadas desde muito cedo. A separação do sujeito do predicado por vírgula, por exemplo, é uma regra relativamente simples de ser ensinada a estudantes do último ano da primeira fase do ensino fundamental. Porém, é muito frequente verificarmos esse uso inadequado em textos escritos por muitos estudantes em todas os anos do ensino fundamental e também do ensino médio.

Consideramos importante que os professores tenham um olhar reflexivo sobre o que têm ensinado acerca da pontuação em suas propostas nas aulas de leitura e de produção textual. Sabemos que a apropriação de um conteúdo não é uma tarefa fácil. É preciso que o estudante vivencie, por meio de uma didática adeequada, atividades frequentes para que a aprendizagem seja consolidada.

O estudo aqui proposto está ancorado em discussões teóricas sobre o ensino do português como língua materna por meio de leitura, produção textual e análise linguística, que objetiva preparar os estudantes para atuarem com proficiência em diferentes práticas de letramento.

Na condição de professora de língua portuguesa do ensino fundamental, entendemos que muitos problemas relacionados ao emprego inadequado dos sinais

de pontuação em textos escritos por estudantes do ensino fundamental podem decorrer, dentre outros fatores, de propostas metodológicas de ensino ineficientes. É importante que nossos estudantes aprendam e apreendam a funcionalidade da pontuação, empregando-a com eficiência e eficácia nos textos produzidos ao longo da vida; e é na escola, por meio das práticas de ensino de linguagem, que essa aprendizagem deve se efetivar.

A proposta desta dissertação justifica-se pela importância que tem o emprego adequado da pontuação na sociedade grafocêntrica em que vivemos. Isso porque, nas sociedades letradas, as pessoas se comunicam por meio da fala e da escrita e os textos escritos precisam ser pontuados adequadamente para que haja entendimento do leitor sobre o que está escrito e bem mais que isso, para que haja eficiência na comunicação estabelecida por meio do texto.

Dessa forma, é relevante que os nossos estudantes conheçam os sinais de pontuação para melhor expressão de suas ideias na escrita, fazendo-se entender e possibilitando a atribuição de sentido pretendido por eles na condição de autores do seus textos. Conhecer os modos de uso da pontuação também é importante para o desenvolvimento de capacidades de leitura. Por isso, todo trabalho de pesquisa que enfoque esse tema nos parece relevante.

Ressalta-se, também, a importância da realização desta pesquisa para um estudo aprofundado acerca da temática pontuação, revelando aspectos como: a origem, a funcionalidade, a empregabilidade adequada, o ensino e a metodologia utilizada pelos professores, os saberes e concepções que os professores de língua portuguesa têm com relação ao ensino dos sinais de pontuação e como lidam no dia a dia com a temática 'sinais de pontuação'.

Apesar da importância que tem a temática na produção de um texto, observamos que há poucos trabalhos acadêmicos recentes sobre o assunto. Essa nossa afirmação está calcada num levantamento de dados que realizamos, a fim de verificar o atual estado da arte acerca do tema.

O levantamento de dados foi realizado por meio de uma pesquisa online dos anais de eventos publicados nos últimos 10 anos pela Associação Brasileira de Lingüística – ABRALIN, bem como nos trabalhos publicados pelo Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste – GELNE e em repositórios de dissertações e teses de universidades federais brasileiras, também examinando a última década. Fizemos o levantamento nas cinco regiões brasileiras e, em cada região, foram contemplados

alguns estados da federação, escolhidos de forma aleatória, entre aqueles em que há universidades públicas federais com programas de pós-graduação em Letras ou em Linguística.

Em síntese, no levantamento de dados que fizemos constatamos que houve apenas uma publicação relacionada ao tema, "Uso da pontuação em textos narrativos de alunos do sétimo ano do ensino fundamental" de autoria de Francielly Rodrigues Soares, Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba que, no entanto, não faz referência direta ao ensino da pontuação e às propostas metodológicas dos professores de língua portuguesa para tal ensino.

Dessa forma, após a pesquisa realizada, não conseguimos encontrar, nos últimos dez anos, qualquer produção acadêmica nos programas de Pós-graduação em Letras/Linguística de Instituições de Ensino Superior brasileiras consultadas, que abordasse diretamente propostas metodológicas para o ensino de pontuação no 6º ano do ensino fundamental por professores de língua portuguesa. Na busca realizada sobre todos os tipos de publicações relacionadas ao tema de nossa pesquisa, encontramos 86 trabalhos com a temática "pontuação", publicados entre os anos de 2007 a 2017. Foram teses, dissertações e artigos.

Sobre os trabalhos que abordam o ensino de pontuação, a maioria apresenta resultados de estudos acerca do ensino desse tema nos anos iniciais do ensino fundamental. Há ainda autores que abordaram a pontuação nos livros didáticos e nas gramáticas, e a dificuldade dos estudantes de pontuarem o texto. Parece, a nosso ver, que os programas de pós-graduação em Letras das Universidades Públicas Federais brasileiras têm estudado pouco o tema 'pontuação' com relação aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio, e as propostas metodológicas para esse ensino. Não encontramos, até esse momento, trabalho publicado que trate de tema afim ao proposto por nós para a pesquisa aqui apresentada.

Assim, entendemos que o tema em questão é relevante para uma dissertação de mestrado, já que pode motivar reflexões úteis para ações em prol da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos sinais de pontuação na escola básica. Estamos convictas da importância do nosso tema de pesquisa para que seja possível dar uma contribuição significativa, especialmente, a professores de língua portuguesa que tiverem acesso ao nosso trabalho .

A fundamentação da nossa dissertação está ancorada nas reflexões sobre o ensino de língua materna feita por autores como Geraldini (1984; 2002), Lukeman (2011), Dacanal (2016), Bechara (2015), Cunha & Cintra (2016), Texeira (2013), Azeredo (2014), Cavacas (2013), Junke (1995), Bardin (2011), Vieira (2018), dentre outros.

Na primeira parte da dissertação, iremos discorrer acerca dos Fundamentos Históricos da Pontuação. Veremos que a História da Pontuação foi tributária de práticas sociais de leitura e escrita. Assim, os primeiros manuscritos pontuados datam do século II a. C.; antes não havia nenhuma separação entre as palavras, conforme poderemos compreender ao longo do trabalho.

Em seguida, apresentaremos os nossos estudos realizados acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil: da gramática tradicional à análise linguística. Veremos como se deu o ensino da língua portuguesa ao longo dos anos.

Serão também, abordados pontos como: o ensino da pontuação e o que dizem os documentos oficiais sobre esse ensino. Apesar do fato de que os documentos oficiais não devem se constituir em referenciais teóricos, é importante ressaltar que, para esta dissertação, foi imprescindível discorrer um pouco sobre eles, já que os professores participantes da pesquisa os citaram como fundamentos para suas aulas de língua portuguesa. Continuando, abordaremos os sinais de pontuação e regras de uso definidas pela gramática tradicional faremos reflexões sobre o ensino da pontuação na abordagem textual-discursiva; assim, poderemos observar como alguns gramáticos apresentam e conceituam a pontuação, os sinais utilizados na escrita e as regras de usos. Aqui, deixaremos claro que, embora existam as regras definidas pela gramática tradicional, as intenções do autor podem ditar maneiras de pontuar. Ressaltamos, portanto, que os processos que põem em sinalização a forma adequada de pontuar devem ser compreendidos pelos estudantes para que haja facilidades quanto ao uso adequado dos sinais de pontuação e as interpretações que esse uso propõe dentro de uma perspectiva textual-discursiva.

Trataremos dos Fundamentos e Procedimentos Metodológicos para a realização da dissertação: os participantes da pesquisa, a caracterização dos campos I e II, a coleta de dados e as categorias de análise.

A análise das categorias definidas estão presentes na seção 6. Assim, veremos como os professores participantes da pesquisa implementam suas metodologias para o ensino da pontuação no 6º ano do ensino fundamental. Para

isso, tomaremos a entrevista realizada com eles, o diário de bordo da pesquisadora em que anotamos o que se observou durante as duas aulas de cada um dos professores e a segunda entrevista realizada com eles.

Os resultados dos estudos do tema pontuação presentes nesta dissertação geraram um livreto que será entregue aos professores participantes da pesquisa como sugestões para o ensino da pontuação. O livreto é composto por quatro capítulos e, além de pontos acerca da história e do ensino da pontuação, traz também, atividades elaboradas para o ensino dos sinais de pontuação numa abordagem textual-discursiva, sem deixar de considerar as regras de uso desses sinais. Esclarecemos que o livreto poderá ser usado em processos de formação continuada das redes públicas de ensino, uma vez que faremos a divulgação do material junto a gestores escolares e o disponibilizaremos gratuitamente no formato e-book na internet.

## 2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA PONTUAÇÃO

A invenção da imprensa no século XV e a propagação das máquinas de escrever contribuíram para a difusão da escrita ao longo do tempo. Conforme Higounet (2003, p. 10), “a história da humanidade divide-se em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Vivemos os séculos da civilização escrita”. Em meio às práticas sociais da leitura e da escrita, encontramos o emprego da pontuação, que segue seu percurso histórico na linha do tempo. Assim, a história da pontuação está atrelada à história da leitura e da escrita.

A história da pontuação é tributária da história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler, incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura. Na página impressa, a pontuação — aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas — organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa reencontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito. (BRASIL, 1997, p. 59)

A essa citação presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) subjaz a concepção textual-discursiva acerca da função da pontuação, defendida por nós nesta dissertação. A pontuação tem grande valor para as práticas letradas, porque contribui para a organização do texto, de modo a oportunizar a indicação de muitos dos sentidos que podem ser produzidos por meio da leitura. Entretanto, historicamente, a pontuação foi uma invenção que chegou tardiamente no processo de evolução da escrita, embora estivesse presente desde o século II a. C., quando, de acordo com Cagliari (1995, p. 179), foi introduzido o primeiro sistema de pontuação por Aristófanos de Bizâncio<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Aristófanos de Bizâncio, gramático e crítico da época de Alexandria, no segundo século antes de Cristo, foi quem primeiro se esmerou em pontuar seus manuscritos, até porque antes não havia nenhuma separação entre as palavras. Aristófanos distinguiu os diferentes membros do discurso por meio de três sinais: o ponto perfeito, o subponto e o ponto médio. Correspondiam essas anotações, respectivamente, aos nossos: ponto, dois pontos e vírgula. Aristófanos de Bizâncio foi imitado por muitos gramáticos. (PASSOS, 1959, p. 21).

Nesse processo lento e tardio de incorporação ao sistema de escrita, os sinais de pontuação que conhecemos hoje não constituíram ao mesmo tempo o conjunto de notações atualmente existente, mas foram incorporados gradativamente ao sistema de escrita. Nos primórdios da escrita, as palavras eram grafadas sem segmentação e ao leitor era dada a responsabilidade de, ao oralizar o texto, dar conta dessa segmentação, visto que a escrita era tida como um registro da fala.

De acordo com Cagliari (2001, p. 91), a escrita passou por três fases importantes: pictórica, ideográfica e alfabética. Quando esta última se popularizou, as palavras ainda não eram separadas umas das outras e não se utilizavam sinais de pontuação. Como já foi dito, os leitores demarcavam a pontuação na hora em que liam os textos. Essa afirmação é confirmada por Rocha (1997, p. 3), segundo o qual “[...] na Antiguidade Clássica, a pontuação, por estranho que pareça, não era posta na composição, mas atribuída pelo leitor/orador na interpretação do texto, para evitar ambiguidade”. Ferreiro (1996, p. 126) também afirma que:

Na Antiguidade clássica, quando ler era equivalente a “devolver voz ao texto”, a localização da pontuação era tarefa do leitor (não do autor ou do escriba): durante os primeiros seis séculos [de nossa era] sempre a pontuação foi empregada pelos leitores. (p. 19).

Para Ferreiro (1996), na Antiguidade Clássica, estavam presentes duas teorias que defendiam o ensino da pontuação: a teoria da pontuação como separador lógico, sintático ou retórico; e a teoria da pontuação como lugar natural da marcação da respiração do leitor. Entretanto, o predomínio da segunda teoria naquela época era maior do que na atualidade, pois, tomando por base os estudos realizados acerca da pontuação nos dias de hoje, podemos concebê-la não mais como a indicação de pausas para respirar durante a leitura em voz alta, mas como demarcadora de fronteiras sintático-semânticas que auxiliam na produção de sentidos para o texto, seja ele lido em voz alta ou lido silenciosamente.

Conforme Junkes (1995), pode-se afirmar que a padronização dos sinais de pontuação foi-se firmando com muita lentidão, porque no século XII ainda aparecem manuscritos não pontuados. Segundo a autora, a pontuação foi muito arbitrária nos primeiros anos da imprensa; e, somente no final do século XV, Aldo Manucci (1959), famoso tipógrafo, tentou regularizar os sinais de pontuação (isso, por ele ter feito estudos em grego e latim).

Na Idade Média, existiam duas orientações para a utilização da pontuação, conforme aponta Silva (2010, p. 2):

[...] a de caráter prosódico (atendendo às pausas para respirar) e a gramatical (baseada na lógica sintática), em virtude ainda de uma prática de oralização existente nessa época, que exigia fluência por parte do orador, permitindo que os ouvintes, especialmente os que não dominavam a escrita, pudessem compreender e deleitar-se com o texto lido.

Um evento curioso sobre a prática da pontuação na Idade Média é o fato de o ponto ser inserido nos textos narrativos antes dos nomes dos heróis ou de um personagem importante da narrativa, por questões de respeito ou só para que seu nome fosse enfatizado.

Por meio do advento da imprensa, a partir do século XV, o uso da pontuação vai se ampliando e ganhando espaço nas produções escritas. Outro autor por nós consultado, Bechara (2015, p. 624), informa que os sinais de pontuação são recentes na história da escrita, embora alguns sinais existam desde os gregos, latinos e Alta Idade Média.

Foi no século XVI que começou a haver a definição de regras para usos dos sinais de pontuação. Conforme Cavacas (2013):

É exatamente no século XVI que se vai sentir o alargamento e a arrumação da pontuação – sobretudo na segunda metade do século. Trata-se, entretanto, de uma pontuação com valor pausal, de uma pontuação que traduziria (traduzirá) a necessidade de apoiar o leitor na sua leitura do texto e de assim também balizar a compreensão. (p. 32).

Na Idade Moderna, entre os séculos XV e XVIII, ainda vigoravam as orientações pausal e gramatical para o uso da pontuação, embora as de ordem gramatical importassem mais. Isso “[...] em virtude da ideia de que a pontuação tinha um papel lógico a desempenhar”. (ROCHA, 1997, p.8).

A partir dos séculos XVI, XVII e XVIII, a orientação gramatical para o uso da pontuação foi se generalizando e ganhando espaço em decorrência de que os textos produzidos em larga escala ampliavam o número de leitores autônomos, minimizando a prática de leitura em voz alta. (LEAL;GUIMARÃES, 2002, p. 130).

Mas, ainda assim, Rocha (1998) postula que no século XIX a pontuação era usada para demarcar aspectos da oralização. Por esse motivo, em textos dessa época encontravam-se violações gramaticais, por exemplo, o uso de vírgulas separando o sujeito do predicado, uma vez que a leitura com fatiamento entre essas duas partes de uma sentença é comum na linguagem falada.

Passos (1959) nos diz que:

Um dos fatos mais interessantes da linguagem é a pontuação. Há alguns séculos, considerada de menor valia, os escritores e gramáticos, no decorrer do século XIX, vieram, entretanto à custa de esforços, enaltecê-la, procurando colocá-la no lugar a que tem direito, como um dos recursos mais necessários para o domínio da respiração e mesmo do descanso, na exteriorização do discurso escrito ou falado, seja ele longo ou breve. (PASSOS, 1959, p. 11).

No século XIX, como vimos na citação acima, a pontuação ainda era concebida como um indicador de pausa, respiração, descanso. Nesse percurso, chega-se ao século XX, em que ainda havia poucos trabalhos relacionados à pontuação, precisamente antes da década de 1970, pois esse tema não era uma grande preocupação da Linguística Moderna, embora Schmitt (1999) afirme em sua obra que o tratamento normativo oficial da pontuação adscreeve-se no Brasil às instruções normativas contidas no formulário ortográfico no século XVII. (SCHMITT, 1999, p. 8).

No Brasil, o ensino da pontuação foi oficializado por meio da Nomenclatura Gramatical Brasileira, doravante NGB (1958), que objetivou padronizar a nomenclatura da gramática do português no Brasil e se propôs a definir e hierarquizar as diferentes formas de se abordar os fenômenos linguísticos. “É uma iniciativa oficial do Estado Brasileiro para estabelecer uma terminologia única para as gramáticas, publicada pelo Ministério da Educação em 1958.” (BALDINI, 1999).

Na NGB (1958), a nomenclatura para o ensino da pontuação está colocada no apêndice. Provavelmente, essa é a razão pela qual muitos gramáticos trazem esse conteúdo na parte final de suas obras, inclusive nos dias atuais. De acordo com a NGB (1958), são 13 os sinais de pontuação: aspas, asteriscos, colchete, dois pontos, parágrafo, parêntese, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto e vírgula, ponto final, reticência, travessão e vírgula. Mas nem todos esses sinais são apresentados por todos os gramáticos consultados por nós. Por exemplo: Cunha,

(1986, p. 590), cita, em sua obra “Gramática da Língua Portuguesa”, 11 sinais de pontuação e não inclui nem os asteriscos, que estão presentes na NGB, nem os indicadores de parágrafos. Trinta anos depois, na Edição da “Nova Gramática do Português contemporâneo”, Cunha e Cintra (2016, p. 657) permanecem com os 11 sinais de pontuação. Bechara (2015) inclui, em sua gramática, 14 sinais de pontuação, e Azeredo (2014), apenas 10. Alguns autores, a exemplo de Bagno, na sua “Gramática Pedagógica”, e Castilho, em sua “Nova Gramática do Português Brasileiro”, não mencionam o conteúdo pontuação.

Com relação às abordagens gramaticais acerca do ensino da pontuação, gramáticos, a exemplo de Azeredo (2014), Bechara (2015), Cunha (2016) e outros, encaminham esse ensino exclusivamente por meio de frases isoladas, geralmente transcritas de obras de grandes escritores literários. Nessa perspectiva, esse ensino não condiz com as orientações para o ensino da pontuação na atualidade, o qual, a nosso ver, deve se dar, principalmente, por meio de uma abordagem que aqui denominamos de textual-discursiva, perspectiva também presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) e na Base Nacional Comum Curricular (2017), documentos que norteiam o ensino de pontuação.

É importante frisar que os gramáticos trabalham com recortes textuais para explicar as regras gramaticais. Entendemos que esta é uma necessidade, mas não defendemos que o ensino se construa exclusivamente por meio da análise de frases ou recortes de textos. Assim, mesmo utilizando excertos de textos para explicar o conteúdo pontuação, em algum momento da aula, cabe ao professor levar aos estudantes o texto na íntegra. Dessa forma, a aprendizagem acontecerá de forma significativa por meio de reflexões sobre as várias possibilidades de emprego da pontuação para garantir aspectos rítmicos e semânticos, por exemplo, bem como a construção de sentidos do texto como um todo.

Autores a exemplo de Dacanal (2016), Lukeman (2011), Cavacas (2013), Passos (1959), Lauria (1989) Schimitt (1999) e Silva (2010) consideram que existem aqueles sinais de pontuação que são mais utilizados, mas, num sentido amplo, a pontuação engloba todos os sinais visuais que produzem sentido no texto. Daí a inclusão do negrito, do itálico, do sublinhado, dos tamanhos e tipos de fonte, dos espaços em branco. Há também alguns sinais de pontuação citados por Passos (1959) que não estão presentes nos textos a que temos acesso na atualidade,

principalmente naqueles lidos e/ou produzidos nas escolas, a exemplo da linha pontuada, da chave, da alínea e dos marcos de separação.

Beltrão & Beltrão (1999, p. 11) ressaltam que, pelos séculos afora, os sinais de pontuação surgiram, modificaram-se ou desapareceram. E nada para. Se uns sinais somem no passado, outros nascem para que a comunicação escrita se torne eficiente. Dessa forma, compreendemos ser relevante o conhecimento histórico dos sinais de pontuação na nossa pesquisa e em processos de formação inicial e continuada de professores de português.

Pelo exposto até o momento, percebemos que os sinais de pontuação que hoje utilizamos surgiram há muito tempo e, em sua origem, não possuíam as mesmas funções que possuem na atualidade. E, mesmo quando se popularizou a escrita alfabética, os textos não eram pontuados. Foi por meio da imprensa que a pontuação tornou-se popular e, atualmente, é normal que os nossos textos escritos, independentemente do gênero, apareçam pontuados, de forma a permitir a construção de sentidos pretendidos pelos autores por parte dos leitores, o que pode possibilitar uma interação mais eficiente por escrito.

A imprensa e o tratamento informatizado de texto são dois progressos tecnológicos que trouxeram grande contribuição à estabilidade e à universalidade do sistema de pontuação, seja em sua configuração, seja em suas regras de utilização. Esses progressos contribuíram para a padronização dos sinais de pontuação: “nas várias línguas do globo há poucas variações quanto ao sistema de pontuação, apesar das barreiras linguísticas e dos diferentes alfabetos utilizados” (COSTA, 1994, p.15).

Acerca da pontuação e a sonoridade do texto, Lukeman ressalta que esses sinais são bem mais que simples marcações:

A pontuação pode ser vista muitas vezes, apenas como os sinais de pausa em um texto. No entanto, autores criativos sabem que a função desses pontos, linhas e curvas são mais do que simples marcações. Quando bem empregada, a pontuação produz uma simbiose com a narração, o estilo, a perspectiva e até mesmo com o próprio enredo transformando a sonoridade do texto. (LUKEMAN, 2011).

De maneira geral, devemos considerar as normas prescritas pela gramática tradicional com relação ao emprego adequado dos sinais de pontuação no texto,

embora seja importante destacar que estas podem ser subvertidas para atender aos objetivos de quem escreve. Assim, é oportuno o ensino da pontuação ao longo de toda a educação básica e que esse ensino não se limite à análise de frases soltas/isoladas, mas se dê, também, por meio de práticas textual-discursivas, ou seja, por meio da análise de textos nos quais sejam abordados os possíveis significados a serem construídos.

A pontuação tem um papel muito importante na escrita, pois contribui para expressão de ideias de maneira que o pensamento do autor seja compreendido e, por conseguinte, contribuirá também para orientar o leitor durante o processo de leitura.

O ensino da pontuação em todas as etapas do ensino fundamental pode dar ao estudante autonomia para ler ou escrever o texto com propriedade, além de condições para que empregue os sinais de acordo com suas necessidades comunicativas, a fim de fazer com que o interlocutor entenda o sentido pretendido. Defendemos que é importante que os professores trabalhem os sinais de pontuação numa perspectiva textual-discursiva, mas também gramatical-normativa, pois entendemos que as duas são abordagens complementares. Reiteramos que, para que o ensino dos usos dos sinais de pontuação seja satisfatório, ele deve se dar por meio da análise de textos, pois é somente através do texto que a pontuação ganha sentido.

A seguir, apresentaremos como se dá o ensino de língua portuguesa no Brasil, desde o ensino por meio da gramática, até o advento da linguística textual, teorias do texto/discurso que trouxeram o texto para o centro do ensino de língua materna.

### **3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: DA GRAMÁTICA TRADICIONAL À ANÁLISE LINGUÍSTICA**

O modelo de ensino de língua portuguesa no Brasil, pautado na proposta do texto como objeto de ensino e análise, tem estado presente nos currículos escolares desde o final da década de 1980. A adoção dessa proposta ocorreu em oposição à prática de ensino de língua materna que se construía quase que exclusivamente por meio do ensino de regras de gramática tradicional em frases descontextualizadas. O impacto negativo dessa prática na qualidade do ensino começou a ser questionado já na década de 1960, quando o ensino respaldado na perspectiva da gramática tradicional ainda parecia adequado nas escolas brasileiras.

Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCE), publicados em 2012, informam que, até a década de 1970, o ensino de língua portuguesa nas escolas ainda era realizado por meio do trabalho com a gramática tradicional, que combina o ensino da metalinguagem com regras gramaticais, sem muitos questionamentos. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 17), na década de 1960 e início da de 1970, as propostas de reformulação do ensino de língua portuguesa já indicavam, fundamentalmente, necessidade de mudanças na maneira de ensinar.

Essa necessidade de reformulação emergiu das críticas ao ensino da gramática tradicional advindas da linguística, que, segundo Vieira (2018, p. 238), começaram desde a década de 1960:

Nos idos anos 1960, a partir da institucionalização da linguística no Brasil e dos novos posicionamentos exigidos para a prática de ensino de português e gramática [...], começaram a surgir críticas à gramática tradicional, no que diz respeito tanto a seus frágeis aspectos teórico-metodológicos quanto a seu posicionamento político-ideológico de subserviência a um comportamento linguístico ideal e irreal.

Para Oliveira e Quarazemin (2016, p. 28), naquela época, "o papel da Linguística parece ter sido essencialmente de crítica à gramática normativa e ao modo como se ensinava gramática nas escolas. Uma crítica às aulas de português".

As críticas diziam respeito à teoria e à metodologia, evidenciando a falta de clareza quanto aos objetivos do estudo de conteúdos gramaticais, a inconsistências teóricas, ao estímulo à “decoreba” de regras gramaticais, à inadequação da teoria gramatical subjacente às gramáticas pedagógicas; e à desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea (BRITO, 1997).

Apesar de também discordar do ensino de língua materna realizado exclusivamente por frases descontextualizadas, entendemos, como Vieira (2018), a importância da presença das gramáticas tradicionais na escola, considerando que:

Apesar das críticas à doutrina gramatical reverberadas pelos estudos linguísticos contemporâneos, são as gramáticas tradicionais - até pela lacuna que existe no mercado editorial - que ainda circulam no espaço escolar, mesmo não cumprindo alguns requisitos fundamentais para o ensino de língua portuguesa no Brasil, divulgados amplamente pelas instâncias acadêmicas e governamentais que o regulam. Esse conservadorismo é até compreensível, visto que nossas salas de aula são espaço de transição onde práticas inovadoras ainda convivem com práticas tradicionais, o que parece ser próprio da constituição histórica dos saberes escolares. (VIEIRA, 2018, p. 13-14)

Embora, como já informamos, a necessidade de mudança de orientação para o ensino do português no Brasil só tenha começado a ser discutida na década de 1960, os problemas relacionados ao ensino de língua portuguesa no Brasil vêm de longe. "Até meados do século XVIII, esse ensino era restrito à alfabetização. Poucos estudantes tinham acesso à escolarização mais prolongada. Os privilegiados estudavam a gramática da língua latina, a Retórica e a Poética". (SOARES, 1998, p. 54). Ainda de acordo com Soares (1998), naquele momento histórico, a gramática normativa continuava nas mãos de amadores. E somente no final do século XIX, com o Brasil "independente", os ensinamentos de Gramática, Retórica e Poética cedem seu lugar à disciplina chamada “língua portuguesa”, que se baseava no estudo da gramática da língua e leitura de antologias que privilegiavam autores portugueses e alguns brasileiros que se destacavam por imitação dos clássicos. (SOARES, 1998, p. 55). Para a autora, a disciplina de Português passou a fazer parte dos currículos escolares brasileiros muito tardiamente.

Nas primeiras décadas do século XX, a concepção de língua que orientava o ensino de língua portuguesa era a de sistema único, fato que dificultava a aceitação das variedades linguísticas. Ensinar língua portuguesa significava levar os

estudantes ao reconhecimento do sistema linguístico pela aprendizagem das regras prescritas pela gramática tradicional. Isso era um consenso. Porém, havia diferentes conteúdos e terminologias adotados no território nacional para os fenômenos gramaticais.

Segundo Clare (2003, p.10), quando as concepções da linguística europeia e norte-americana<sup>2</sup> começaram a chegar ao Brasil na década de 1940, estas foram mal interpretadas por professores da época e isso levou à formação da comissão criadora da Nomenclatura Gramatical Brasileira (1957-1959), pois o professor ensinava a gramática tradicional e os conteúdos abordados eram os que ele achava mais relevantes ou os que sabia ensinar.

Ainda não havia um consenso sobre o que e como ensinar. Cada professor estabelecia o seu planejamento, selecionando, à sua moda, o que considerava importante para o estabelecimento de um programa de ensino (CLARE, 2003, p. 10). Com relação ao ensino de língua portuguesa, as nomenclaturas eram muito variáveis. Portanto, cada professor seguia uma linha diferente para o ensino. Por esse motivo, foram compilados termos técnicos relacionados à língua portuguesa por um grupo de gramáticos, por delegação do governo federal. Esse glossário de termos foi publicado em 1959 com o título de 'Nomenclatura Gramatical Brasileira' (NGB), encontrando-se em vigor até os dias atuais.

De acordo com Malfacini (2015, p. 48), a década de 1950 trouxe importante contribuição para o ensino normativo da língua com a promulgação da Portaria nº 36 de 28 de janeiro de 1959, conhecida até hoje como Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB). Para Henriques (2009, p. 23): "até 1958, havia no ensino do português no país um total conflito no emprego de termos gramaticais, gerando polêmicas e discussões, prejudicando sobremaneira o estudante que viria a prestar concurso". Assim, a criação da NGB foi muito importante, mas não resolveu o problema do ensino, já que este não se restringia à nomenclatura empregada pelos professores, mas sobre a falta de consenso também relacionada à sobre o que ensinar e como ensinar.

Na década de 1960, foi implantada a disciplina Linguística no currículo mínimo dos Cursos de Letras. Mas, para Uchôa (1991, p. 34), essa foi uma decisão

---

<sup>2</sup> Na linguística surgiram duas vertentes do estruturalismo: o europeu e o americano. O primeiro começou em 1916 na Europa com a publicação do Curso de linguística Geral, de Ferdinand Saussure. O segundo é fundamentado, principalmente nas teorias de Leonard Bloomfield.

precipitada, que causou graves distorções na formação inicial de professores de português, pois professores sem formação linguística se tornaram responsáveis por seu ensino. Kato (1988, p. 52) informa o seguinte, com relação à implantação da disciplina Linguística:

Em virtude da falta de formação específica da maioria dos professores de Linguística da década de 1963-1973, muitas aberrações podem ter sido cometidas em nome dela. Assim, a ciência passa a ser questionada por culpa de uma legislação precipitada e dessa formação precária que levou muitos professores treinados nessa época, e também autores de livros didáticos, a proporem e utilizarem propostas pedagógicas em cima de conceitos e princípios mal compreendidos.

Assim, "o ensino normativo passou a ser menos rígido em relação aos modelos cultos da língua portuguesa, e lecionar gramática passou a ser algo ultrapassado." (CLARE, 2003, p. 14).

Ao referir-se à introdução da linguística nas escolas, Matêncio (2001) informa que esta interferiu no componente curricular de língua portuguesa:

Nos anos de 1980, vemos a Linguística aplicada ao ensino do Português chegando às escolas, sobretudo, com as vertentes da Sociolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso, isso como consequência da introdução das ciências linguísticas nos cursos de Letras a partir da década de 1960, que interferiram de forma significativa no componente curricular língua portuguesa. (p. 65).

Conforme Soares (1998, p. 58), com o advento da linguística, o professor que ensinasse gramática era considerado desprestigiado: foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental.

Mas, voltando ao contexto dos anos de 1980, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, é importante lembrar que os estudos desenvolvidos na área da linguística possibilitaram avanços no que se refere à aquisição da escrita; e entre as críticas mais frequentes que estes estudos faziam ao ensino tradicional estavam:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (Op. cit., p. 18).

As mudanças ocorridas desde então, com relação às orientações para esse ensino, foram muito significativas, pois se passou a valorizar o ensino da língua materna com base em atividades relacionadas à oralidade, à leitura, à produção textual escrita e à análise linguística, em detrimento do ensino centrado na gramática tradicional. Assim como para outros estudiosos que refletem sobre o ensino de língua materna com base nas ideias divulgadas nos idos de 1980/1990, para Travaglia (2006), o ensino dos conteúdos gramaticais deve estar atrelado a uma maior compreensão do sistema linguístico e de todas suas potencialidades de uso, ou seja, o estudo da língua deve enfatizar os efeitos de sentido produzidos nas situações sociais de interação.

A proposta é também trabalhar a gramática numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua, uma vez que a língua funciona em textos que atuam em situações específicas de interação comunicativa e não em palavras e frases isoladas e abstraídas de qualquer situação ou contexto de comunicação. (TRAVAGLIA, 2006, p. 109)

Ainda nessa mesma linha de considerações, Travaglia (2006) propõe que o ensino de gramática seja essencialmente voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, com o auxílio de um pouco de gramática *teórica* e *normativa*, sendo muito importante que o professor não se esqueça das questões de interação em uma situação específica de comunicação por meio do texto.

Foi desses avanços possibilitados pela linguística contemporânea que emergiram as contribuições para o ensino de língua materna apresentadas em 1984 por João Wanderley Geraldi, o qual organizou e publicou pela editora Assoeste o livro “O texto na sala de aula”, no intuito de repensar o ensino da língua portuguesa,

pretendendo constituir, assim, um novo modelo de ensino, ao menos no sentido teórico, embora na prática, observamos, ainda hoje em muitas escolas, metodologias pautadas no ensino tradicional, tal como afirmou Vieira (2018), tal como pôde ser visto em citação já feita neste capítulo. Acerca disso, Antunes (2003, p.109) afirma que:

Pela observação de como atuam os professores, é possível constatar que as coisas funcionam (salvo honrosas exceções) mais ou menos assim: se o professor pretende ensinar sobre o "pronome", por exemplo, começa por selecionar as definições e classificações desta classe de palavras e, depois, escolhe um texto em que apareçam pronomes, para nele identificar suas várias ocorrências e classificá-las conforme a nomenclatura gramatical. O texto serve, portanto, apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega a ser o objeto de estudo.

Partindo desse modelo tradicional para um novo modelo de ensino de língua materna, Geraldi (1984), no capítulo intitulado "Unidades Básicas do Ensino de Português", traz sugestões de atividades para serem desenvolvidas, tendo por base a concepção de linguagem como forma de interação. Nesse livro, o autor informou acreditar que essa concepção implicaria "uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição das relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos". (GERALDI, 1984, p. 43).

Dentre as concepções de linguagem, três são apontadas por Geraldi: a) *a linguagem como expressão do pensamento*; essa concepção relaciona-se aos estudos tradicionais (Gramática tradicional); b) *a linguagem como instrumento de comunicação*; essa concepção vê a língua como um conjunto de signos que se combinam, segundo regras, capazes de transmitir ao receptor uma certa mensagem. (Estruturalismo); c) *a linguagem como forma de interação*; essa concepção vê a linguagem como um lugar de interação humana, (Linguística da enunciação).

Como vimos no texto de Geraldi (1984; 2002), "Concepções de linguagem e ensino de português", a linguagem como expressão do pensamento é a concepção que respalda os estudos tradicionais, estando subjacente a ela a ideia de que aqueles que não conseguem se expressar não pensam. Com relação a essa concepção de linguagem, Travaglia (2006, p. 21) esclarece que "a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução."

Na concepção que toma a linguagem como instrumento de comunicação, defende-se que são os signos que se combinam segundo regras e permitem ao usuário da língua transmitir uma determinada mensagem ao seu receptor, com o qual partilha dos mesmos signos linguísticos.

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em um código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação. (TRAVAGLIA, 2006, p. 22-23).

Geraldi (1984; 2002) e Travaglia (2006) explicam que, conforme a terceira concepção de linguagem, a língua é vista como uma *forma de interação*, portanto, não serve apenas para transmitir informações de um emissor a um receptor, mas é vista como lugar de interação humana. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais. Os PCN refletem o acolhimento da concepção da linguagem como forma de interação e defendem que “não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a interação, a comunicação com um outro, dentro de um espaço social [...]” (BRASIL, 2000, p. 5).

Assim, as orientações para o ensino de língua portuguesa nas escolas partem da concepção do uso da linguagem como uma forma de interação, o que pode possibilitar aos estudantes dar significado ao mundo que os cerca e aos diversos papéis sociais que são desempenhados por eles mesmos, mediados pela linguagem.

Possenti (1984; 2002), no capítulo “Sobre o Ensino de Português na escola”, esclarece que: “No caso específico do ensino de português, nada será resolvido se não mudar a concepção de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga)”. Ou seja, as palavras de Possenti nos permitem inferir que mudou a concepção de língua que norteia as orientações para o ensino do Português nos documentos oficiais desde o final da década de 1980 do século passado, mas ainda há professores que encaminham o seu trabalho com base em concepções mais antigas.

É possível afirmar que, ainda há, nas escolas brasileiras, práticas pedagógicas de língua portuguesa voltadas para o ensino de gramática tradicional. Essa constatação se apoia em Neves (2001, p. 9), que, num estudo realizado na cidade de São Paulo com 170 professores do ensino fundamental e médio, constatou que 62,67% das aulas de língua portuguesa são voltadas para o ensino pautado na gramática tradicional. Dessa maneira, vê-se que a implementação de práticas de ensino de língua portuguesa que tomem o texto como objeto de estudo, ainda não se deu a contento. Ou seja, quando o texto está presente nas aulas de língua portuguesa e a concepção de linguagem informada como sendo a adotada é a língua como forma de interação, conforme Oliveira (2010, p. 48), os professores dizem ensinar gramática contextualizada, mas o que fazem é o usar o texto como pretexto para examinar a gramática, retirando dele nomes, sentenças, para nomearem e classificarem de acordo com as regras. Mas, "o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno". (GERALDI, 1984, p. 63).

Sobre o trabalho com o texto e a prática de produção de textos, Geraldi (1984) sugere, além das leituras como busca de informação, estudo do texto, pretexto<sup>3</sup> e fruição do texto, dar um destino para os textos produzidos na sala de aula pelos estudantes, de modo que estas produções textuais, não tenham como finalidade apenas a leitura do professor para correção de aspectos ortográfico-gramaticais e/ou atribuição de notas. Assim, o autor recomenda atividades para serem realizadas de acordo com cada ano do segundo segmento do ensino fundamental, desde a publicação de antologias, até a organização de um jornal de circulação mensal em que a comunidade escolar pudesse ler os textos produzidos.

Com relação à prática de análise linguística, Geraldi (1984) tece algumas considerações de ordem geral sobre os tipos de atividades a serem realizadas:

a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto "bem escritinho", do bom autor selecionado pelo "fazedor de livros didáticos". Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso, partirá do texto do aluno;

---

<sup>3</sup> A leitura do texto - pretexto para Geraldi (1984) envolve uma rede muito grande de questões. Pretexto para o aluno (aquele, que sendo o aprendiz, deveria dirigir sua aprendizagem); pretextos para o professor: o texto que estamos estudando - Apêndice 1, página 100 - poderia ser pretexto para a produção de outro texto sobre inflação, para escrever uma carta ao jornal ou para aprender uma possível estruturação de um texto argumentativo.

- b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto como tema da aula de análise;
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos, um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
- g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a auto-correção”. (GERLADI, 1984, p. 63).

Deixamos claro que na perspectiva do trabalho com a língua portuguesa proposto por Geraldi (1984), as expressões “análise linguística” e “produção de texto” foram usadas em substituição às práticas escolares tradicionais de gramática/redação.

No ano de 1997, surgem os PCN e neles podemos ver evidenciadas as ideias de Geraldi, que trouxeram grandes contribuições nos aspectos conceitual e metodológico para o ensino de língua materna. Entendemos, porém, que as orientações apresentadas nos PCN, entre elas, o texto ser objeto do ensino de língua portuguesa, ainda não conseguiram se consolidar significativamente na escola. Observamos também que existem muitos professores de língua portuguesa que se atêm ao ensino descontextualizado da gramática tradicional, como vimos em Neves (2001) e Antunes (2003) e, dessa forma, o texto, a leitura e a escrita ficam em segundo plano. Perini (2003, p. 28) vê inconsistência no privilégio que se dá ao ensino de gramática, em detrimento do trabalho com leitura e escrita. Na sua concepção, uma das formas de se compreender bem a metalinguagem presente nas análises linguísticas é tendo bom domínio de leitura da escrita.

A proposta de Geraldi, em que, por meio da análise linguística podemos ensinar aspectos gramaticais, desde que incidam sobre problemas materializados no texto de ordem sintática, morfológica, fonológica e/ou do próprio texto, utilizando a própria produção textual dos estudantes, apesar de tão difundida, também não se consolidou nas práticas pedagógicas dos professores. Muitos deles ainda não

conseguiram entender como fazer a prática de análise linguística por meio das produções textuais dos estudantes. Compreendem que é uma tarefa complicada e que demanda muito tempo.

Embora a maioria dos professores ajude a ecoar as críticas ao ensino tradicional de gramática, há ainda uma insegurança muito grande em relação a como modificar sua prática docente de modo efetivo, na preparação e na condução da aula de Português de todo dia. Acreditamos que essa insegurança diante do “novo” se agrava pela fragilidade ou superficialidade das relações que o docente consegue estabelecer entre a prática que ele desenvolve em sala de aula e o conhecimento teórico construído pelo estudo científico da linguagem. (SAMPAIO, SANTOS, FONSECA, 2016, p. 03)

Assim, Pagnan, Nantes e Simm (2014, p. 53) afirmam que, conquanto a maioria dos professores demonstrem ter o conhecimento sobre as concepções contemporâneas de ensino de língua portuguesa, muitos seguem práticas anteriores por dificuldades encontradas ao longo do processo.

Para Mendonça (2006):

As atividades de análise linguística, seja em caráter prospectivo, quando ocorrem antes da produção; seja em caráter retrospectivo, após o texto ter sido elaborado e avaliado ou durante a produção, podem ser de grande importância para ampliar a apropriação, por parte dos alunos, das habilidades e dos conhecimentos necessários para rever e aprimorar as suas produções, movimento que mesmo os mais proficientes autores fazem ao longo de toda a vida. Os impactos das práticas de análise linguística sobre a qualidade dos textos produzidos na escola são proporcionais à natureza reflexiva de tais atividades: ao induzir os alunos a perceberem os efeitos e/ou as regularidades dos usos linguísticos, contribui-se para que sintam a sua língua, cada vez mais sua. (p. 2)

Ainda sobre a prática de análise linguística, Geraldi (1984) a conceitua da seguinte forma:

Entendo por prática de análise linguística a recuperação sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e a prática de produção de textos como uso efetivo e concreto da linguagem com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever. (Op. cit. p. 79).

Em Mendonça, (2006, p. 205) temos a seguinte definição de análise linguística: "O termo análise linguística, surgiu para denominar uma nova perspectiva

de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos".

É a prática da análise linguística a que aludem os PCN, quando defendem que o texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, de forma articuladas às práticas de escuta e leitura e de análise linguística. (1998, p. 37).

Tendo em vista o ensino de língua portuguesa pautado na centralidade do texto, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, o trabalho com a leitura e a produção de gêneros textuais na sala de aula é muito importante porque traz para o ambiente os textos que circulam socialmente, tornando-os o centro do ensino e proporcionando significados para o estudante que entra em contato com eles, dentro e fora do universo escolar.

Ainda de acordo com Geraldi (1984; 2002, p. 74) e em consonância com os PCN (1998): "É na prática da análise linguística que os estudantes aprendem a produzir seus textos e esta, inclui ainda, tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto". Para isso, porém, é preciso muito mais do que o contato anteriormente à produção textual com as leituras das diversidades de gêneros textuais, é preciso que o estudante, de acordo com Geraldi (1984), produza melhor o seu texto, sendo orientado pelo professor a investir na refacção ou reescrita, fazendo uso, nesse processo de reelaboração, da análise linguística, a qual se constitui numa prática que pode ensiná-lo a dar qualidade a sua produção textual porque não se limita à higienização de seus aspectos gramaticais e ortográficos, encaminhando um trabalho que leva o estudante a refletir acerca de outros aspectos do texto e, assim, tornar seu objetivo claro perante os leitores a que o texto se destina. (GERALDI, 1984).

Acerca do ensino aprendizagem das diferentes práticas de linguagem os PCN sugerem que:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deve organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a

produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Considerando a linguagem em uso, ou seja, os diferentes gêneros discursivos que circulam nos diferentes campos da atividade humana, observamos aqui a importância de os conteúdos de língua portuguesa estarem atrelados às dimensões pragmática, semântica e gramatical da língua.

Conforme os PCN (1998), esses conteúdos articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem, organizados, por um lado, em práticas de escuta e de leitura de textos e práticas de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo uso, ou seja, pautadas nos gêneros textuais e portadores de gêneros a que temos acesso no cotidiano, seja por meio da leitura, da escuta ou produção; e, por outro lado, em práticas de análise linguística, organizada no eixo reflexão. Observamos a importância do trabalho proposto por Geraldí, em que, por meio da análise linguística podemos refletir acerca das melhorias do texto construído, tanto nos aspectos gramaticais, quanto nos aspectos pragmáticos e semânticos.

As orientações para o ensino de língua portuguesa devem considerar a realidade das escolas de modo a desenvolver nos estudantes o hábito de ler e escrever por meio de competências linguísticas adquiridas em seu processo de ensino-aprendizagem. Os PCN mencionam entre os objetivos do ensino de língua portuguesa no contexto escolar, usar os conhecimentos linguísticos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica dos estudantes. (PCN,1998, p.33).

Dessa forma, é importante que a prática de análise linguística esteja presente no dia a dia, com a finalidade de auxiliar os estudantes a desenvolver competências linguísticas, principalmente no trato com a linguagem escrita. Essa é a proposta de ensino feita por Geraldí, no texto "Unidade Básicas do Ensino do Português" com relação à prática de produção de texto.

Entendemos que a prática da análise linguística pode levar também ao acolhimento, na prática de produção de texto, do português padrão, considerando-se, evidentemente, os graus de formalidade dos textos a serem produzidos. Sem

desconsiderar nenhuma das variedades do português, a escola precisa assegurar o estudo dos diferentes aspectos da norma padrão. É essa norma que predomina nos textos que compõem os livros didáticos, na forma como o professor deve escrever e em muitos dos gêneros textuais com os quais os estudantes lidam (ou vão lidar vida afora) no dia a dia, em situações mais formais de interlocução. É uma variedade linguística que é aceita nas instituições de ensino, ensinada nas escolas e, por isso, a nosso ver, deveria ser posta como horizonte a ser atingido nas atividades de produção textual dos estudantes.

Aprende-se o português padrão e/ou culto no convívio com a língua padrão/culta, o que na escola, se dá com a leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros e a escuta da fala culta dos professores e de outras pessoas (por meio de palestras, por exemplo, ou em outros eventos que podem chegar aos estudantes via vídeos), que usam em seus textos e falas as regras gramaticais que estão presentes na gramática tradicional, as quais devem ser ensinadas para contribuir com o desempenho do estudante na elaboração de seus textos.

Também para a apropriação das regras da gramática tradicional, defendemos que a gramática deva estar presente nas aulas de língua portuguesa, no intuito de fazer com que o estudante possa consultá-la e tirar dúvidas referentes ao uso da norma padrão empregada em seu texto tanto oral, quanto escrito, adequando-o a diferentes situações comunicativas.

Para Geraldi (1984):

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ensino da metalinguagem. A opção de um ensino de língua considerando as relações humanas que ela perpassa, (conectando a linguagem como lugar de um processo de interação) a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que" ensinamos. (p. 46).

Possenti (2002, p. 33) reforça a ideia do ensino do português padrão ao afirmar que "o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco, político e pedagógico".

O ensino de língua portuguesa começa ainda nos anos iniciais do ensino fundamental com a questão da alfabetização e do letramento; e na escola esse acesso se dá por meio do conhecimento da variedade padrão/culta. Os conteúdos abordados se desdobram em objetos de conhecimento que geram expectativas de aprendizagem a serem alcançadas pelo estudante. Os documentos oficiais apresentam os conteúdos a serem abordados para cada ano de ensino e estes são contemplados em eixos de aprendizagem, constituindo assim, o currículo escolar.

Vimos até aqui, que é o texto, na forma de diferentes gêneros, que deve ser o centro do ensino de língua portuguesa, seja ele na modalidade oral ou escrita, já que surge como um conjunto de enunciados que conserva a forma linguística e a coerência com os momentos históricos. Num texto, podemos observar, além das normas estabelecidas para a época, as marcas históricas e culturais associadas à prática do dizer. O texto é uma forma excepcional de o sujeito se fazer presente na sociedade ao longo dos tempos, transmitindo marcas pessoais e sociais aprendidas e apreendidas culturalmente.

Sabemos que os objetivos de ensino expressos nos diferentes documentos de referência trazem como objeto do ensino da língua portuguesa a linguagem em uso. Isso nos remete aos textos orais e escritos que são produzidos pela sociedade, usados para informação, partilha de opiniões, orientação, registro de memórias, expressão de ideias, produção cultural etc.

Embora pareça que os conteúdos gramaticais nos currículos escolares foram relegados a segundo plano, sabemos da importância desses conteúdos para a vida dos estudantes, pois, conforme os PCN, a atividade metalinguística “[...] desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas” (BRASIL, 1997, p. 39). A questão que todos os professores devem ter em mente é como, por que e para que ensinar os conteúdos gramaticais e isso já foi destacado por nós, por meio da proposta para o ensino de língua portuguesa trazida por Geraldi (1984; 2002).

Reforçamos também que as propostas para o ensino de língua portuguesa sejam colocadas de maneira objetiva nos currículos escolares e que o texto seja o centro das questões de ensino como está posto nos PCN (1998). Por meio do texto, é possível construir e aperfeiçoar de maneira progressiva o domínio da linguagem verbal do estudante, seja ela na modalidade oral ou escrita. Porém, é importante

considerar as questões de cunho gramatical que tendem a contribuir também para um texto bem escrito.

Assim, a escolha da linguagem, o uso da pontuação adequada e construções sintáticas bem ordenadas contribuem para a clareza textual. Esses aspectos podem ser ensinados por meio de uma análise linguística relacionada ao texto dos estudantes.

O ensino de língua portuguesa em nossa prática pedagógica é baseado em teorias que, a depender da nossa concepção de linguagem e de nossas leituras, podem contribuir significativamente para a aprendizagem dos estudantes. A proposta de ensino sustentada por Geraldini desde 1984 continua sendo muito importante para a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa.

Sabemos que mudar as concepções de ensino não é uma tarefa fácil e não se faz da noite para o dia. Entendemos e concordamos com Vieira (2018, p.14), quando este diz que: "o ensino de língua pautado na doutrina gramatical remonta há séculos, enquanto a linguística da variação, do texto, do gênero, do discurso vem pensando esse ensino, somente há algumas décadas".

Nesse contexto, podemos entender a dificuldade das mudanças dos professores nas salas de aula em termos das novas concepções de ensino de língua materna e o que tem incidido na continuidade dada a tradição gramatical, do ensino pautado em atividades metalinguísticas com foco na gramática normativa, prejudiciais a não difusão de um ensino que tem como base a prática de análise linguística por meio do texto dos estudantes.

Neste texto, foi visto que o ensino de língua portuguesa ao longo do tempo e mesmo depois do advento da linguística tem sido caracterizado nas salas de aula por uma sequência de conteúdos assinalado pelo ensino da gramática tradicional e de regras por meio de frases soltas e descontextualizadas. Essa sequência é levada para os estudantes e o texto não é trabalhado em sua totalidade, funcionando apenas como pretexto para se aprender nomenclaturas gramaticais e classificação.

Antunes (2003, p. 31), com relação às práticas de ensino de língua portuguesa pautadas em atividades gramaticais tendo o texto como pretexto, diz que:

Pelo fato de ainda persistirem tais práticas, pode-se dizer que a escola mudou muito pouco, pois agora, o mais significativo é que a

análise da classe gramatical da palavra ou da classificação das orações analisadas já não são feitas ao acaso ou em frases inventadas na hora da aula. São feitas em fragmentos tirados de um texto, o qual, dessa forma, como diz Lajolo (1986, p. 52), serviu de pretexto para o ensino do mesmo: o reconhecimento das unidades gramaticais e de suas classificações.

É importante que pesquisadores das áreas de linguística e metodologia do ensino da língua portuguesa busquem práticas de ensino que possam contribuir para um melhor uso e compreensão da língua em suas diversas manifestações, tendo no texto a unidade básica de ensino.

Os PCN (1998) consideram o texto, em seus diferentes gêneros, como o ponto-chave para o ensino de língua portuguesa. Segundo eles, é importante desenvolver nos alunos a capacidade de compreender textos orais e escritos, produzir textos em situações sociais específicas.

É preciso que os professores de língua portuguesa se proponham ensinar os diferentes usos da linguagem por meio de textos reais, levando os estudantes a refletir acerca dos textos produzidos por meio do ensino-aprendizagem da análise linguística.

No próximo capítulo, abordaremos os estudos acerca do ensino dos usos dos sinais de pontuação e apontaremos o quanto estas implicam nas produções textuais que realizamos.

## 4 O ENSINO DA PONTUAÇÃO

Sabemos que o ato de escrever exige conhecimentos que ultrapassam o conhecimento sobre as palavras e as regras de organização destas nos enunciados. A escrita de textos exige, entre outros, o conhecimento de sinais gráficos que indicam as inflexões da voz e as pausas a serem realizadas durante a leitura em voz alta, concorrendo, dessa forma, para a produção de sentidos do texto.

Assim, a escolha dos sinais de pontuação a serem utilizados não deve ser feita ao acaso. Há regras definidas pela gramática tradicional que nos orientam quanto ao emprego adequado dos sinais de pontuação, em especial, na escrita mais formal. Para Ferreira, (2004, p.1600), a pontuação é:

Ato ou efeito de pontuar, significa também a colocação de sinais ortográficos na escrita; é um sistema de sinais que indica, na língua escrita, o maior ou menor grau de coesão entre as unidades do texto, e que pode ainda, numa relação complexa, transcrever elementos prosódicos da fala.

Os sinais de pontuação marcam limites entre diferentes porções do texto que têm integralidade relativa (vírgula(s) que separa(m) um aposto, por exemplo, de outra porção do texto que o aposto descreve ou qualifica), ou integralidade plena (um ponto no final de uma oração simples ou de uma oração complexa, por exemplo, que contempla uma ideia em sua completude). Damião (2010) aborda em seu trabalho as funções básicas da pontuação de acordo com Catch (1980): organização sintática, correspondência com o oral e suplemento semântico. Segundo o autor, é importante que o professor compreenda as várias funções que a pontuação pode assumir no texto.

O ensino da pontuação deve estar atrelado ao ensino da leitura e da escrita, ou seja, ao ensino das práticas de letramento, pois a pontuação concorre para que o texto escrito faça sentido para quem produz e, acima de tudo, para quem vai lê-lo. “Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade.” (BRASIL, 1997, p. 60). É importante compreendermos que a pontuação está diretamente relacionada aos gêneros textuais nos quais ela aparece e os diferentes gêneros

textuais apresentam usos característicos da pontuação, o que requer do escritor versatilidade na forma de pontuar, conforme observaram Rocha (1998) e Leal e Guimarães (2002).

Os estudos empíricos acerca do ensino dos usos dos sinais de pontuação no português têm englobado, de acordo com o levantamento bibliográfico que realizamos para este trabalho, os anos iniciais do ensino fundamental. Essa constatação se deu por meio da identificação dos trabalhos publicados entre os anos de 2002 e 2016 e que encontramos por meio do levantamento bibliográfico que fizemos para fundamentar esta pesquisa, entre eles: Silva, Pessoa e Lima (2012), Silva (2004), Silva (2010), Silva e Souza (2016), Leal e Guimarães (2002), Silva e Brandão (2006), Prestes (2005), dentre outros.

Há pouca bibliografia na qual o professor possa se apoiar para obter informações relevantes acerca do ensino dos usos dos sinais de pontuação ou de propostas metodológicas para esse ensino. Estamos em 2019 e o que afirmou Damião, num trabalho de 2010, ainda continua válido, a saber: "em termos didáticos, a bibliografia consagrada ao ensino da pontuação é diminuta, pelo que ensinar a pontuar requer a construção de materiais adequados às necessidades dos alunos pelos próprios professores". (DAMIÃO, 2010).

Os poucos trabalhos acerca do ensino da pontuação não são suficientes para ajudar na superação das dificuldades dos professores quanto ao ensino-aprendizagem e talvez estas estejam relacionadas ao que foi afirmado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, segundo os quais, "o ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação". (BRASIL, 1997, p. 87).

Evidentemente, há diferença entre ensinar pontuação e ensinar os usos dos sinais de pontuação. Também há diferença entre as propostas relacionadas a esse ensino, se por meio de textos, considerando-se as especificidades dos gêneros nos quais se configuram esses textos, se por meio de frases soltas/isoladas. São duas formas diferentes de abordagem: a primeira consiste no ensino da pontuação, considerando-se vários aspectos referentes ao texto, ao gênero no qual este se organiza e o contexto em que ele está inserido, de modo a produzir sentidos. Quanto à segunda, esta consiste principalmente no ensino das regras de uso dos sinais de pontuação prescritas pela gramática tradicional. Nessa abordagem, o ensino dos sinais de pontuação estaria resumido a um "serve para", com exemplificação em

frases. É preciso compreender que a atividade de pontuar objetiva contribuir para que seja possível um leitor atribuir alguns sentidos e não outros a um texto.

De acordo com os PCN, ao planejarmos um texto, devemos articular conhecimentos linguísticos diferenciados, por exemplo, sobre: gramática, convenções ortográficas, pontuação, paragrafação para que estes sejam validados e efetivados em sua comunicação (BRASIL, 1998, p. 38). Para Leal e Guimarães (2002), "além dos necessários conhecimentos textuais, a tarefa de pontuar exige também a capacidade de resolver os conflitos entre a entonação provável ou possível da leitura e as determinações gramaticais do texto". Ou seja, é preciso considerar, no ensino de pontuação, questões de natureza textual-discursiva, sem desconsiderar regras de uso dos sinais de pontuação determinadas por questões gramaticais da língua e por regras prescritas pela gramática tradicional.

Evidentemente, os objetivos do autor do texto podem levá-lo a subverter uma ou outra regra, mas é importante levar os estudantes a reconhecerem as sequências textuais em que, a princípio, cabem sinais de pontuação. Essa é uma reflexão que terá como base o reconhecimento das relações sintático-semânticas existentes na superfície linguística dos textos. Os PCN (1998) tratam dessa questão. Vejamos:

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes, frases que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos. A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar. (BRASIL, 1998, p. 59).

Ou seja, nos PCN, o ensino da pontuação orientado numa perspectiva textual-discursiva, considerando também um enfoque gramatical, é recomendado para um trabalho produtivo com o estudante. Afinal, são convenções que necessitamos conhecer e aprender a operar para organizar a superfície textual dos textos que produzimos no cotidiano.

É imprescindível que o professor tenha consciência de que o ensino da pontuação é crucial para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. Porém, é também importante que o docente seja capaz de encontrar estratégias adequadas às necessidades dos seus alunos para o ensino da pontuação, não esquecendo que

se trata de um subsistema que implica várias funções e que, por essa mesma razão, suscita dificuldades, conforme (DAMIÃO, 2010).

Nesse sentido, os professores necessitam orientar os estudantes durante as atividades de escrita e reescrita para que eles encontrem uma lógica que balize suas escolhas quanto ao emprego adequado dos sinais de pontuação em diversos gêneros textuais durante a leitura e produção textual.

Os sinais de pontuação precisam ser tratados de forma associada aos gêneros escritos nos quais eles aparecem, uma vez que os diversos gêneros que circulam na sociedade apresentam características distintas, sejam elas linguísticas, textuais ou discursivas, que influenciam tanto a escolha como o uso dos sinais de pontuação. (SILVA; PESSOA; LIMA, 2012, p. 149).

É importante destacar, como já dissemos anteriormente, que o ensino da pontuação na escola deva ser feito por meio de gêneros textuais, pois é no gênero textual que a pontuação se materializa e faz sentido para o leitor e este poderá perceber de maneira clara as diferenças que existem entre pontuar um poema, uma fábula, um conto, entre outros. Silva, Pessoa e Lima (2012), Silva (2004) e Silva (2010) compreendem que o ensino da pontuação deva se dar por meio dos gêneros textuais. A pontuação não pode ser tratada de forma dissociada dos gêneros textuais nos quais ela aparece, pois estes apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas distintas, que influenciam tanto a escolha, quanto o emprego dos sinais de pontuação (SILVA, 2010).

Assim, enfatizamos que o trabalho com os gêneros textuais irá auxiliar os estudantes na percepção dos sinais utilizados para pontuar um anúncio, por exemplo, fazendo-os perceber que os textos não se pontuam da mesma maneira e que o sentido que se quer produzir poderá auxiliar nas escolhas dos sinais a serem utilizados. Também é relevante que o estudante tenha conhecimento de que a pontuação não deverá ser interpretada simplesmente em termos de "certo ou errado", existem algumas regras que não autorizam uma liberdade total nos usos dos sinais de pontuação. (SILVA; PESSOA; LIMA; 2012, p. 135).

Como já disse Nascimento (2013), o ato de pontuar não foge a regras, mas provém do próprio ato de comunicação. Assim, algo importante a ser informado aqui diz respeito aos diferentes conjuntos de sinais de pontuação e de regras de usos apresentados por diferentes autores. Silva e Souza (2016) afirmam que a

diversidade de visões a respeito da pontuação decorre das perspectivas teóricas nas quais os gramáticos estão ancorados, o que revela não haver um posicionamento único e correto sobre a estruturação do conteúdo, desvelando nuances que precisam ser percebidas pelos professores de português, para que possam alertar seus alunos sobre essa peculiaridade, tornando-os mais críticos a respeito da própria língua (p. 264).

Conquanto seja adequado o trabalho com a pontuação por meio dos gêneros textuais e se reconhecem a importância das regras de usos dos sinais e das peculiaridades relacionadas ao ato de pontuar o texto, Prestes (2005) nos informa que:

Ainda encontramos como prática, em muitas escolas, o ensino de pontuação como um conteúdo, poderíamos dizer, isolado. Esse conteúdo, na maioria das vezes, já está restabelecido 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. (PRESTES, 2005, p. 06).

Leal e Guimarães (2002), Silva e Brandão (2006), Prestes (2005) e Silva (2010) dizem que o ensino de pontuação continua acontecendo por meio de frases-soltas, isoladas e essa forma de ensino não tem contribuído para a aprendizagem do estudante.

Para Prestes (2005, p. 06), 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.

Essa forma de ensinar pontuação, além de não contribuir para que o estudante utilize os sinais de pontuação adequadamente em seus textos, também não coopera para que ele tenha bom desempenho em suas produções textuais. Andrade e Coudry (2013) apontam que, no caso das produções textuais de estudantes do II ciclo (4<sup>o</sup>/5<sup>o</sup> ano do ensino fundamental), o texto dos alunos possui

“obscuridades e equívocos”, ausência de precisão/distinção das ideias e a falta de iniciais maiúsculas com ausência ou inadequação de marcas formais de pontuação.

Segundo Nascimento (2013, p. 6): "o ensino da pontuação deve ser abordado em todos os momentos em que se discute e ensina gramática, observado e comparado com textos antigos em relação aos atuais, na forma de escrita dos diversos autores".

Acreditamos que o ensino da pontuação realizado por meio do texto, considerando-se as especificidades dos gêneros a que pertence, e da comparação entre diversos exemplares, faz com que o estudante adquira autonomia com relação ao emprego adequado dos sinais de pontuação, percebendo o modo de pontuar dos autores nos textos de diferentes gêneros.

Embora saibamos, de acordo com Silva e Brandão (2005, p. 124), que na escola ainda predomina uma visão distorcida acerca dos sinais de pontuação, sendo comum escutar-se de professores e alunos afirmações como estas: "a vírgula serve para um descanso ou respiradinha", "no ponto se dá uma parada maior" e "nos dois pontos se dá uma parada quase igual ao ponto final", é oportuno ressaltar que os sinais de pontuação devem ser vistos como partes constituintes da escrita e não apenas como demarcadores de pausas e/ou delimitadores de marcas entoacionais na leitura. Eles concedem ao texto, significados nos quais o leitor/escritor vai direcionando as ideias, constituindo sentidos de forma que sejam compreendidas. É importante destacar que a maioria dos professores de língua portuguesa também necessitam reciclar-se com relação às novas concepções de ensino.

Ainda de acordo com Silva e Brandão (2005), no ensino da pontuação, esta deve ser primeiramente transformada em algo observável para o estudante, o qual precisa ser levado a explorar as situações de pontuação nos próprios textos impressos trabalhados em sala, bem como nos textos produzidos por ele mesmo. Nesse sentido, cabe ao professor criar situações didáticas em que o aluno descubra as funções dessas “marcas” gráficas e passe a utilizá-las em suas produções escritas.

Segundo Silva e Sousa (2016), para ensinar pontuação na etapa inicial do ensino fundamental, é preciso começar a partir do texto, pois, se houver destaque para um ensino abstrato, por meio de regras tradicionalmente prescritas nas gramáticas, o estudante não conseguirá entender a função que cada sinal de

pontuação possui dentro do texto. Entendemos que essa estratégia se aplica também aos anos finais do ensino fundamental e às séries do ensino médio.

Assim como no ensino de qualquer outro conteúdo, é fundamental que o docente de língua materna esteja consciente dos conhecimentos prévios dos seus alunos acerca do emprego dos sinais de pontuação, para que adote estratégias de ensino compatíveis e adequadas às suas necessidades. "É ainda fundamental que o professor seja capaz de avaliar a evolução quanto à aquisição da pontuação e ensinar aos alunos as múltiplas funções e importância dos diversos usos da pontuação na escrita" (LEAL & GUIMARÃES, 2002).

Para o professor empreender um ensino de pontuação com base em textos, ele pode - e deve - explorar não apenas as situações em que a pontuação se dá de acordo com o que preconizam as gramáticas ou os manuais a ela dedicados, mas também aquelas que "subvertem" as regras, como muitas que aparecem em textos literários e publicitários. (PRESTES, 2005).

O exercício de leitura dos diversos gêneros textuais, como, por exemplo, o poema ou poesia, a letra de música, poderá fazer com que o estudante perceba não apenas as regras de uso dos sinais de pontuação, mas também a subversão de alguma regra relacionada ao emprego adequado dos sinais de pontuação num texto específico.

Segundo Silva (2010):

Nas práticas escolares de "análise linguística" devem ser garantidos momentos sistemáticos de análise e reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros escritos, compreendendo que não se pontuam textos abstratos, mas, sim, gêneros que apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas peculiares.

Entendemos que o ensino da pontuação deva ser realizado por meio dos mais variados gêneros textuais, de modo que eles possam perceber e refletir sobre o sentido causado pelo emprego de determinado sinal de pontuação no texto que lê ou produz.

Para Leal e Guimarães (2002):

O ensino da pontuação nas séries iniciais tem se apresentado como uma tarefa difícil, em que alguns educadores apegam-se a

explicações imprecisas e muitas vezes equivocadas. Muitos professores realizam exercícios de pontuar sentenças isoladas e pequenos textos que não requerem análises mais aprofundadas da própria língua. A questão que se coloca é quanto aos motivos que fazem com que eles limitem-se a ensinar pontuação dessa forma, não explorando o poder que esse recurso pode ter na construção do texto, na sua organização coesiva.

O ensino da pontuação nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido difícil como informam Leal e Guimarães (2002). No entanto, essa dificuldade se estende também para os anos finais. Talvez seja necessário que o professor de língua portuguesa, reelaborem suas metodologias para o ensino da pontuação e que este se dê por meio de gêneros textuais diversos.

E, de acordo com Silva e Sousa (2016), o ensino da pontuação deve começar a partir do texto, pois se houver destaque para um ensino abstrato, o estudante não conseguirá entender a função que cada sinal de pontuação possui dentro do texto.

É importante compreender que o ensino do emprego dos sinais de pontuação por meio do gênero textual constitui-se num aspecto prioritário a ser considerado na elaboração de atividades, tendo como objetivo a apropriação pelos estudantes do emprego adequado da pontuação em suas leituras e produções textuais, também se faz necessário que recorramos a metodologias de ensino que promovam o emprego adequado dos sinais de pontuação para a construção de sentido textual, levando o estudante a pontuar o seu texto de maneira lógica para quem o lê, e não fazê-lo intuitivamente.

Para que essa autonomia no uso adequado da pontuação seja adquirida, o ensino da pontuação deve ser direcionado para a comparação entre textos pontuados de modos diferentes, para a comparação com textos antigos em relação aos atuais, para a forma de escrever dos diversos escritores brasileiros e acima de tudo, o trabalho deve acontecer por meio da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente.

Vejamos a seguir como os documentos oficiais tratam o tema pontuação e o quanto contribuem para a prática pedagógica do professor no sentido de orientar e/ou prescrever o ensino.

#### 4.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS SOBRE O ENSINO DA PONTUAÇÃO

A pontuação é um conteúdo, ou objeto de ensino, proposto nos documentos curriculares oficiais do Brasil e presente nos currículos atualmente vigentes no estado de Pernambuco. Consideramos importante, para este trabalho, verificar como cada documento aborda o ensino da pontuação, uma vez que estes orientam os currículos da educação básica.

Sabemos que documentos oficiais usualmente não se constituem em referenciais teóricos, porém na presente pesquisa recoremos a alguns deles, já que, nas entrevistas os professores disseram utilizar os PCN e do currículo da rede estadual de Pernambuco no planejamento e na execução do ensino.

Acerca do currículo, Sacristán (2013, p. 20) postula:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processo de ensino e aprendizagem: ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Assim, reconhecemos a importância do conhecimento do currículo adotado na rede de ensino pelos professores, pois as práticas pedagógicas que se realizam na sala de aula não existem de forma autônoma e independente; elas se encontram entrelaçadas entre si e com outras práticas, não necessariamente pedagógicas, que estão inseridas no currículo escolar. De acordo com Aguiar (2017, p. 06), o termo currículo é usado dentro e fora da sala de aula de várias maneiras e com vários sentidos, conceitos ou definições. Pode denotar o conteúdo programático de uma área de estudo ou o programa total das disciplinas de uma escola.

Dentre os documentos de abrangência nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), que foram o norte para a atividade de docentes que atuaram em escolas nas últimas 2 décadas, e a Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2017), recentemente publicada, que é o documento

sucessor dos PCN, que os professores começaram a conhecer em eventos de formação continuada recentemente. Além desses, vamos abordar os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco - PCE (2012), que norteia, desde o ano de sua publicação, o ensino atualmente no estado de Pernambuco e na rede municipal de Passira, município onde se deu a coleta dos dados da pesquisa aqui apresentada.

Vejamos, primeiramente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que surgiram da necessidade de se construírem referenciais nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões do Brasil. Esse documento pretendeu apoiar a reflexão sobre a prática pedagógica e o planejamento das ações didáticas por parte dos docentes brasileiros atuantes na educação básica. Com relação ao componente curricular língua portuguesa e a todos os demais, os parâmetros objetivavam constituir-se em referência para as discussões da área e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Sobre o ensino da pontuação no Eixo Uso de Língua Oral e Escrita, vimos, segundo os PCN (1998), que, dentre os critérios estabelecidos relacionados à avaliação da aprendizagem, está “redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual”. (Op. Cit., p. 97). Logo, esses documentos orientam o ensino de pontuação, o que inclui o ensino de aspectos da gramática da língua e de regras da gramática tradicional.

Conforme PCN, fazer uso adequado dos sinais de pontuação, isto é, partir e reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, e estabelecer formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido, não é uma tarefa fácil. “Na pontuação, a fronteira entre o certo e o errado nem sempre é bem definida. Um procedimento que só é possível aprender sob tutoria, isto é, fazendo juntamente com quem sabe.” (BRASIL, 1997, p. 59). Ou seja, a aprendizagem da pontuação exige a assistência de um professor.

O papel dos professores de língua portuguesa seria apresentar, nesse caso, estratégias de ensino que tomem por base práticas significativas de leitura e escrita, fazendo com que os estudantes reflitam sobre o emprego adequado dos sinais de pontuação num texto e as ideias que serão comunicadas para que o interlocutor

perceba até mesmo as sutilezas das variações melódicas que deverão ocorrer numa eventual leitura em voz alta.

Diante do que nos mostram os PCN (1998), é imprescindível que os professores planejem suas aulas e elaborem metodologias que tenham como base práticas de letramento, para ensinar aos estudantes esse tema, de modo a assegurar suas aprendizagens para a organização coerente das ideias em textos escritos.

Os sinais de pontuação ajudam a regular a arquitetura do texto escrito, indicando pausas a serem feitas durante a leitura, além da entonação de certos segmentos para a produção de sentidos. Dessa forma, é importante que, no ensino da pontuação, sejam considerados aspectos relevantes para a aprendizagem do estudante e que o ensino não seja apenas direcionado para a “correção” do texto, pois isso pode resultar num processo que podemos denominar de “higienização”<sup>4</sup>, o qual poderá ocasionar a perda da força da expressão do que se pretendeu dizer.

De acordo com Leal e Guimarães (2002), "além dos necessários conhecimentos textuais, a tarefa de pontuar exige também a capacidade de resolver os conflitos entre a entonação provável ou possível da leitura e as determinações gramaticais do texto". Ou seja, é preciso considerar, no ensino de pontuação, questões de natureza textual-discursiva, mas também observar as regras de uso dos sinais de pontuação, determinadas por questões gramaticais da língua e por regras prescritas pela gramática normativa.

Evidentemente, os objetivos do autor do texto podem levá-lo a subverter uma ou outra regra, mas é importante levar os estudantes a reconhecerem as sequências textuais em que cabem sinais de pontuação. Essa é uma reflexão que terá como base o reconhecimento das relações sintático-semânticas existentes na superfície linguística dos textos. Os PCN (1998) tratam dessa questão. Vejamos:

---

<sup>4</sup> Referimo-nos com o termo “higienização” a uma ação que está calcada na concepção de que devemos separar no texto, o que é certo do que errado. Leva-se em conta aqui uma correção sem reflexão, baseada apenas na correção ortográfica e gramatical. Nessa perspectiva é que costuma ocorrer o ensino de gramática descontextualizada, que não se preocupa com o conteúdo do que é dito, mas apenas com a forma. Sobre isso é importante destacar a proposta de João Wanderley Geraldi em “O texto na sala de aula” (1984; 2002), onde o autor critica o ensino da disciplina Língua Portuguesa o qual se centra no domínio da gramática sem propor interações com as práticas sociais de leitura e escrita em que o estudante interaja e encontre significado.

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes frase que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos. A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar. (BRASIL, 1998, p. 59).

Ou seja, nos PCN, o ensino da pontuação orientado numa perspectiva textual-discursiva, considerando também um enfoque gramatical não normativo, é exigência para o trabalho produtivo com o estudante da educação básica. Por outras palavras, os PCN orientam um ensino de base textual-discursiva, mas que considere a gramática da língua. Defendemos que, além disso, é preciso considerar regras prescritas pela gramática tradicional. Afinal, são convenções que necessitamos conhecer e aprender a operar para organizar a superfície textual de textos mais formais.

Os PCE assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho, de maneira que ele esteja sempre relacionado a “seus contextos de produção e desenvolvimento de habilidades e ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (PERNAMBUCO, 2012, p. 65). Isso é muito positivo e tido como um avanço no ensino da língua portuguesa, nas últimas décadas.

No Eixo integrante da Escrita, os PCE orientam que os estudantes do 6º ano do ensino fundamental comecem a aprender a selecionar sinais de pontuação para estabelecer a coesão textual, assim estão postos na expectativa de aprendizagem número 14. “EA14 - Selecionar sinais de pontuação para estabelecer a coesão textual.” (PERNAMBUCO, 2012, p. 113). E a apropriação dessa expectativa de aprendizagem vai se consolidar a partir do 2º ano do ensino médio. Observamos também, que, nos PCE, a aprendizagem da pontuação é um processo que necessita de um trabalho sistemático de leitura e escrita.

O currículo para o estado de Pernambuco considera que as expectativas de aprendizagem com relação ao ensino da pontuação devem ser abordadas sistematicamente a cada ano letivo para serem consolidadas nas etapas subsequentes de escolarização. Assim, o ensino da pontuação está prescrito desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A nosso ver, essa proposta de ensino é importante, pois, no início do processo de escolarização, a criança ainda não dá conta de tantas atividades envolvendo a leitura e a escrita. Nesse sentido, faz-se relevante que a apropriação do emprego da pontuação adequada, seja proposta sistematicamente, mais perto dos anos finais do ensino fundamental. Isso traz o amadurecimento do leitor/escritor quanto à seleção dos sinais de pontuação que produzam o efeito desejado numa dada proposta textual-discursiva.

Com relação ao ensino da pontuação, a proposta dos PCE nos parece a mais adequada porque sedimenta o conteúdo desde os anos iniciais até o Ensino Médio, numa progressão quanto à abordagem dos objetos do conhecimento trabalhados pelo grau de dificuldades, e dessa maneira contribui para o desenvolvimento da competência textual discursiva do estudante.

Defendemos com esse trabalho, o ensino da pontuação por meio de uma abordagem textual-discursiva, com a utilização da diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente para dar sentido à prática pedagógica. Também entendemos que, ao adotarmos uma abordagem textual-discursiva, é importante trazer o estudo da gramática da língua para que o estudante possa conhecer os aspectos sintático-semânticos do idioma e também as regras prescritas pela gramática normativa. A proposta não é limitar o ensino à gramática normativa, porém, fazer com que os estudantes conheçam as regras que são requeridas na produção de textos formais e subvertê-las caso necessitem.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular– BNCC (2017), documento oficial prescritivo de abrangência nacional e recentemente publicado no país, a indicação do ensino de pontuação aparece também desde o primeiro ano do ensino fundamental, como podemos constatar por meio das habilidades que deverão ser construídas pelos estudantes em seu processo de ensino aprendizagem. No sexto e sétimo ano do ensino fundamental, de acordo com a BNCC, o estudante deverá 'pontuar textos adequadamente' (EF67LP33)<sup>5</sup>. A expectativa criada por esse documento é que o estudante ganhe autonomia para pontuar textos ao final dos anos iniciais do ensino fundamental. Entendemos que o estudante precisa de mais

---

<sup>5</sup> O código alfanumérico utilizado pela BNCC (2017) diz respeito aos objetivos e habilidades a serem construídas pelos estudantes em cada etapa da Educação Básica. Com relação ao ensino fundamental, o primeiro par de letras indica a etapa de ensino EF = Ensino Fundamental. O primeiro par de números indica o ano a que se refere à habilidade (1º ao 9º). O segundo par de letras indica o nome do componente curricular: LP = Língua Portuguesa. O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

tempo até para conhecer gêneros textuais mais complexos e poder, assim, esboçar um bom desempenho na prática da pontuação. A nosso ver, é razoável que isso seja esperado até o final do ensino médio. Mas, concordamos em que o ensino da pontuação deva se dar o mais cedo possível.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), o ensino da pontuação deve acontecer de forma progressiva e a ampliação dos usos dos sinais ocorrerá de maneira ampla e gradativa. Destacamos, porém, que a promoção de atividades em que a pontuação esteja presente, seja vista pelo estudante (parte do ato de escrever), assim, o ensino torna-se pertinente.

A compreensão da pontuação não se dá por meio de estudos de frases isoladas em que ocorre o uso dos sinais de pontuação, mas por meio da análise e reflexão das ocorrências dos sinais no texto e os sentidos que são capazes de produzir decorrente de várias situações de escrita.

Como a BNCC é um documento normativo a partir do qual as redes de ensino devem elaborar seus currículos, é importante que seja feita a organização do ensino de pontuação, considerando-se a progressão vertical dos sinais de pontuação para que a ampliação dos usos se dê gradativamente. Também importa que a complexidade dos textos abordados seja em conformidade com a etapa/nível dos estudantes para que estes possam ir adquirindo autonomia. Assim, nos anos iniciais, a prática de leitura e escrita no primeiro semestre deverá ser realizada, a nosso ver, de forma colaborativa para que a autonomia dos estudantes se estabeleça paulatinamente.

A proposta da BNCC para o Componente Curricular Língua Portuguesa 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. (BRASIL, 2017, p. 63).

A BNCC esclarece que, ao produzir textos, é importante utilizar 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. (BRASIL, 2017, p. 76).

Com relação ao ensino da pontuação, a BNCC traz orientações para que o professor sistematize os conhecimentos do estudante a cada ano de ensino e

quando prescreve a pontuação do texto adequadamente como é o caso da habilidade proposta para o 6º e 7º ano do ensino fundamental, podemos observar que a BNCC visa à consolidação das aprendizagens da maioria dos sinais de pontuação até o 7º ano.

Após esse breve texto, acerca dos documentos oficiais, apresentaremos resultados de nossas reflexões acerca do ensino de pontuação.

## 4.2 REFLEXÕES SOBRE ABORDAGENS DO ENSINO DE PONTUAÇÃO

Nesta seção iremos refletir acerca do ensino da pontuação tendo por base a abordagem gramatical-normativa e a abordagem textual-discursiva. É importante lembrar que defendemos nesta dissertação, que o ensino deva se dar por meio do texto, mas sem desconsiderar as regras de usos dos sinais de pontuação.

### 4.2.1 Sinais de pontuação e regras de uso definidas pela gramática tradicional

Procedemos à identificação dessas regras e as registramos aqui. Para tanto, consultamos sete gramáticas para conhecer os sinais de pontuação contemplados nesses compêndios. O critério para a escolha dessas gramáticas foi a menção a elas pelos professores participantes de nossa pesquisa em contatos informais que tivemos com eles antes da coleta de dados e a disponibilidade de algumas delas na biblioteca das escolas.

Percebe-se, de acordo com a nossa pesquisa, que não há unidade quanto à quantidade de sinais de pontuação nas gramáticas consultadas, tal como já informamos. Nesse conjunto, encontramos orientações que apresentam entre 10 (dez) e 15 (quinze) sinais de pontuação. Vejamos no quadro abaixo:

**Quadro 1** - Os conceitos e os sinais de pontuação presentes em sete gramáticas da língua portuguesa

GRAMÁTICO	CONCEITO DE PONTUAÇÃO	SINAIS ADOTADOS

<p>CEGALLA, Domingos Paschoal. <b>Novíssima gramática da língua portuguesa.</b> 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. (p. 428 a 435).</p>	<p>Tríplice é a finalidade da pontuação:</p> <p>a) assinalar as pausas e as inflexões da voz (entoação) na leitura;</p> <p>b) separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas;</p> <p>c) esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambiguidade.</p>	<p><b>13 sinais</b></p> <p>, vírgula ; ponto e vírgula : dois pontos . ponto final ? ponto de interrogação ! ponto de exclamação ... reticências ( ) parênteses _ travessão " " aspas [ ] colchetes * asterisco § parágrafo</p>
<p>ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. <b>Gramática normativa da língua portuguesa.</b> 45ª ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2006. (p. 458 a 471).</p>	<p>A pontuação é uma espécie de pausas rítmicas, assinaladas na pronúncia por entoações características e na escrita por sinais especiais e são de três espécies:</p> <p>1) pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída;</p> <p>2) pausa que indica o término do discurso ou parte dele;</p> <p>3) pausa que serve para frisar uma intenção ou</p>	<p><b>11 sinais</b></p> <p>, vírgula _ travessão ( ) parênteses ; ponto e vírgula : dois pontos . ponto simples . ponto parágrafo . ponto final ? ponto de interrogação ! ponto de exclamação ... reticência</p>

	estado emotivo.	
<p>CEREJA, Willian Roberto. <b>Gramática reflexiva: texto, semântica e interação.</b> São Paulo: Atual, 1999. (p. 313 a 322).</p>	<p>Os sinais de pontuação estão diretamente relacionados com a sintaxe das orações e das frases, servindo para marcar as pausas e a entonação e também para substituir outros componentes específicos da língua falada, como os gestos e a expressão facial. Desse modo, facilitam a leitura e tornam o texto mais claro e preciso. A pontuação marca na escrita as diferenças de entonação, contribuindo para tornar mais preciso o sentido que se quer dar ao texto.</p>	<p><b>10 sinais</b>  , vírgula  ; ponto e vírgula  . ponto final  ? ponto de interrogação  ! ponto de exclamação  : dois pontos  " " aspas  ( ) parênteses  _ travessão  ... reticências</p>
<p>AZEREDO, José Carlos de. <b>Gramática Houaiss da Língua Portuguesa.</b> São Paulo: Publifolha: 2014. (p. 519 a 530).</p>	<p>Azeredo não conceitua a pontuação. Faz uma abordagem relacionada às pausas, que segundo ele são de dois tipos: as que marcam fronteiras sintáticas - e por isso são pistas para o processamento do sentido e as que indicam</p>	<p><b>10 sinais</b>  , vírgula  ; ponto e vírgula  : dois pontos  . ponto final  ... reticências  _ travessão  ( ) parênteses  " " aspas  ? ponto de interrogação</p>

	atos diversos de hesitação ou procedimentos intencionais de retardamento do fluxo da informação, geralmente assinalados por reticências.	! ponto de exclamação
BECHARA, Evanildo. <b>Moderna gramática portuguesa.</b> 38. ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. (624 a 634).	A pontuação é um sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Estes sinais também participam de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semântica.	<b>15 sinais</b> , vírgula ; ponto e vírgula : dois pontos . ponto final ? ponto de interrogação ! ponto de exclamação ... reticências " " aspas _ travessão * asterisco { } chaves [ ] colchetes ( ) parênteses a) alínea § parágrafo
MESQUITA. Roberto Melo. MATOS, Cloder Rivas. <b>Gramática Pedagógica.</b> 21ª. edição. São Paulo: Editora Saraiva, 1994. (p. 57 a 62).	Pontuação é o conjunto de sinais gráficos que indicam na escrita as pausas da linguagem oral.	<b>15 sinais</b> . ponto , vírgula ; ponto e vírgula : dois pontos ... reticências ( ) parênteses

		<p>! ponto de exclamação  ? ponto de interrogação  _ travessão  " " aspas  § parágrafo  [ ] colchetes  { } chaves  * asterisco  / barra</p>
<p>CUNHA, Celso Ferreira da. <b>Gramática da língua portuguesa</b>. 11 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. (591 a 619).</p> <p>——— <b>Nova gramática do português contemporâneo</b>. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016. (p. 657 a 683).</p>	<p>Pontuar é sinalizar gramatical e expressivamente um texto. O emprego inadequado de um sinal de pontuação pode não só prejudicar, mas até alterar o seu sentido. Cumpre, pois, utilizar com precisão todos os sinais. Os sinais de pontuação podem ser classificados em dois grupos: o primeiro compreende os sinais que fundamentalmente servem para marcar as pausas. O segundo grupo abarca os sinais cuja função essencial é marcar a melodia, a entoação.</p>	<p><b>11 sinais</b></p> <p>, vírgula  . ponto final  ; ponto e vírgula  : dois pontos  ? ponto de interrogação  ! ponto de exclamação  ... reticências  " " aspas  ( ) parênteses  [ ] colchetes  _ travessão</p>

Com relação ao ( . ) **ponto final**, Mesquita (1994) informa que geralmente é empregado para indicar o final de uma frase declarativa (p.57). Cereja (1999) afirma o mesmo (p.314). Esses autores são breves em suas definições acerca do ponto final. Cunha (1986, p.598; 2016, p. 664) postula que o ponto final assinala a pausa máxima da voz, depois de um grupo fônico de final descendente. Segundo o autor, emprega-se fundamentalmente para indicar o término de uma oração declarativa, seja ela, absoluta, seja a derradeira de um período composto. Também faz menção ao ponto simples, o qual segundo Rocha Lima, (2006), é usado nas abreviaturas e no final das orações independentes (p. 466). Para Cegalla (2005, p.431), o ponto final emprega-se principalmente para fechar o período e nas abreviaturas. Azeredo (2014, p.524) afirma que o ponto final assinala normalmente o fim de uma sequência declarativa de sentido completo sob a forma de um período sintático. Rocha Lima, (2006, p. 467) e Bechara (2015, p. 626) mencionam o ponto parágrafo, o qual é usado no fim de um período para o início de outro com diferente assunto centro de interesse. Inicia-se nova linha, com a mesma distância da margem com que começamos o escrito. De acordo com Bechara, o ponto final é o que denota maior pausa, serve para encerrar períodos que terminem por qualquer tipo de oração que não seja a interrogativa direta, a exclamativa e as reticências. De maneira geral, os gramáticos concordam com a função do ponto, ele encerra, conclui, termina a frase ou o período.

Sobre o uso das ( , ) **vírgulas**, Mesquita (1994, p. 57) e Cereja (1999, p. 315) remetem seus usos às datas e endereços, vocativos, apostos, separação de orações, expressões explicativas etc. Para Cunha (1986; 2016), as vírgulas indicam uma pausa de pequena duração. Separam não só elementos de uma oração, mas também orações de um período. De acordo com Bechara (2015, p. 628), Cegalla (2005, p. 429), Rocha Lima (2006, p. 459), e Azeredo (2014, p. 520), às vírgulas é dada a função primordial de separar, sejam termos coordenados, orações coordenadas, palavras, vocativos, apostos, expressões explicativas, sejam orações reduzidas de gerúndio, particípio e infinitivo etc. Apenas Cunha (1986, p. 591-598; 2016, p. 658-664) conceitua as vírgulas como sinal indicador de pausa. Os demais autores ressaltam o emprego das vírgulas, que seguem regras determinadas, e uso delas para separação de termos.

Para tornar elucidativo o conceito de vírgula, observamos o que diz Dahlet (2006, p. 142): "A vírgula, sem dúvida nenhuma, separa. Porém, sua função não se

limita a isso, pois, ao separar segmentos da cadeia escrita, ela ativa outras operações sintáticas, que podem se resumir a isto: adicionar, subtrair, inverter". Dentre os sinais de pontuação, a vírgula, sem dúvida é o que mais aparece nas diversas situações do discurso escrito. Segundo Dacanal (2016, p. 37), "a vírgula tem por função separar unidades sintático-semânticas contíguas e relacionadas entre si. Se a definição é simples, a prática da virgulação, não é tanto". Assim, é importante mencionarmos as dificuldades que muitos de nós temos, quanto ao emprego adequado das vírgulas em nossos escritos.

Quanto ao **ponto e vírgula**( ; ), este sinal denota, na concepção de Cegalla (2005, p. 430), uma pausa mais sensível que a vírgula. Assim, vemos que o autor indiretamente trata a vírgula como indicadora de *pausa*. Bechara (2015, p. 632) também adota a mesma concepção. Para este autor, o ponto e vírgula "representa uma *pausa* mais forte que a vírgula e menos que o ponto". Para Mesquita (1994, p. 58), o ponto e vírgula é usado para separar as partes de um período, separar os itens de uma lei, de um decreto, de uma sequência. Conforme Cereja (1999, p. 316), separa orações, desde que a segunda contenha zeugma. Também separa enunciados enumerativos e é usado nas orações sindéticas adversativas e conclusivas, quando apresentam a conjunção proposta ao verbo. Rocha Lima (2006, p. 463) e Azeredo (2014, p. 523) vinculam o uso do ponto e vírgula à separação das partes coordenadas, distintas de um período. Cunha (1986, p. 599-602; 2016, p. 666) compreende o ponto e vírgula como um caminho intermediário entre o ponto e a vírgula. Ora se aproxima mais de um do que de outro, classificando-o, ora em ponto reduzido, ora em vírgula alongada.

Se partirmos do princípio de que o ponto e vírgula nada mais é que um sinal intermediário entre a vírgula e o ponto, poderemos pensar que esta pausa não tem uma duração claramente definida: ora indica um silêncio menor, ora um silêncio maior, tudo depende da situação em que aparece na frase e também dos efeitos que pretende alcançar quem o emprega. De qualquer forma, a utilização do ponto e vírgula está ligada a certo desejo de organização no interior do período: ordena enumerações mais longas; dá ênfase àquilo que será enunciado; indica a não-conclusão de um raciocínio. (LAURIA, 1989, p. 19).

Com relação ao ( ? ) **ponto de interrogação**, Mesquita (1994, p. 60) e Cereja (1999, p. 317) informam a mesma função: "É utilizado no final de frases (perguntas) interrogativas diretas". Cunha (1986, p. 603-604; 2016, p. 670) dá a mesma

informação: "É o sinal que se usa no fim de qualquer interrogação direta, ainda que a pergunta não exija resposta". Cegalla (2005, p. 431), Rocha Lima (2006, p. 464) e Azeredo (2014, p. 527) também admitem que é usado nas interrogações diretas, indicando uma entoação ascendente. Para Bechara (2015, p. 627): O ponto de interrogação "põe-se no fim da oração enunciada com entonação interrogativa, ou de incerteza, real ou fingida, também chamada retórica". De acordo com Lauria (1989, p. 35): o ponto de interrogação "parece ser um dos sinais de pontuação cujo emprego praticamente não apresenta dificuldades."

Os ( : ) **dois pontos**, segundo Cunha (1986, p. 602-603; 2016, p. 669), marcam na escrita, uma sensível suspensão da voz na melodia de uma frase não concluída. Azeredo (2014, p. 523) confirma essa suspensão do discurso na fala de alguém com relação aos dois pontos. Para Mesquita (1994, p. 58), Cereja (1999, p. 317), Cegalla (2005, p. 430), Rocha Lima (2006, p. 465) e Bechara (2015, p. 631) empregam-se os dois pontos antes de uma citação, na enumeração, para anunciar falas de personagens, dar uma explicação, introduzir palavras, expressões, orações ou citações que servem para enumerar ou esclarecer o que se afirmou anteriormente; nas expressões que se seguem aos verbos dizer, retrucar, responder (e semelhantes) e que encerram a declaração textual, ou que assim julgamos, de outra pessoa.

Sobre o ( ! ) **ponto de exclamação**, "é o sinal que se põe a qualquer enunciado de entoação exclamativa. Mas, como a melodia das exclamações apresenta muitas variedades, o seu valor só pode ser depreendido do contexto". (CUNHA, 1986, p. 605-607; 2016, p. 671). Bechara (2015, p. 627) afirma que o ponto de exclamação põe-se no fim da oração enunciada com entonação exclamativa. Mesquita (1994, p.60) informa que o ponto de exclamação é usado depois de palavras ou frases que indicam estado emocional; pode substituir a vírgula depois de um vocativo mais forte. Por exemplo: Amigo! ponha um ponto final nessas suas extravagâncias. Para Cereja (1999, p. 317) é empregado no final de frases exclamativas com a finalidade de indicar estados emocionais como: espanto, surpresa, dor, alegria, súplica, etc., em frases imperativas que expressam ordem. Cegalla (2005, p. 432), não conceitua, apenas diz de seus usos: depois das interjeições, locuções ou frases exclamativas, que se profere com entoação descendente exprimindo surpresa, espanto, susto, indignação, piedade, ordem, etc. Para Azeredo (2014, p. 527), marca entonação variável para um variado espectro de

sentimentos: tristeza, surpresa, espanto, alegria, entusiasmo, súplica, dor, decepção, etc. que só podem ser reconstituídos graças ao contexto. Rocha Lima (2006, p. 468), também menciona os usos: depois de qualquer palavra, expressão ou frase, na qual, com entoação apropriada, se indique espanto, surpresa, entusiasmo, susto, cólera, súplica.

As (...) **reticências**, conforme os gramáticos consultados, indicam de maneira geral, interrupção. Mesquita (1994, p. 59) e Cereja (1999, p. 318) informam que as reticências indicam a interrupção, supressão de frases ou palavras para indicar dúvidas, hesitação, surpresa. Azeredo (2014, p. 524), também confirma que "assinalam interrupções e hesitações em geral". De acordo com Cegalla (2005, p. 432), as reticências indicam suspensão ou interrupção do pensamento, ou ainda, corte da frase de um personagem pelo interlocutor nos diálogos, prolongamento de ideias. Para Rocha Lima (2006, p. 469): "As reticências indicam nas citações, que fora suprimidas algumas palavras". Cunha (1986, p. 607-611; 2016, p. 673-676) afirma que marcam uma interrupção da frase e, conseqüentemente, a suspensão de sua melodia. Para Bechara (2015, p. 628) as reticências denotam interrupção ou incompletude do pensamento (ou porque se quer deixar em suspenso, ou porque os fatos se dão com breve espaço de tempo intervalar, ou porque o nosso interlocutor nos toma a palavra), ou hesitação em enunciá-lo.

Quanto às (" ") **aspas**:

Empregam-se principalmente no início e no fim de uma citação, para distingui-la do resto do contexto; para fazer sobressair termos ou expressões, geralmente não peculiares à linguagem normal de quem escreve (estrangeirismos, arcaísmos, neologismos, vulgarismos, etc. (CUNHA, 1986, p. 611-613; 2016, p. 676-681).

Mesquita (1994, p. 60) afirma que as aspas são usadas para assinalar transcrições, para pôr palavras em evidência. Cereja (1999, p. 317) e Cegalla (2005, p. 434) concordam com Cunha quanto ao uso das aspas e mencionam o uso para indicação da mudança de interlocutor nos diálogos. De acordo com Azeredo (2014, p. 526), as aspas são usadas para delimitar trechos que estejam sendo citados textualmente, fala de algum personagem ou fala alheia. Para Bechara (2015, p. 633), as aspas são usadas para dar a certa expressão sentido particular, para ressaltar uma expressão dentro do contexto ou para apontar uma palavra como

estrangeirismo ou gíria. Rocha Lima (2006) não cita o uso das aspas em sua gramática normativa da Língua Portuguesa.

O ( - ) **travessão**, segundo Mesquita (1994, p. 60) e Cereja (1999, p. 318), indica início da fala da personagem, mudança de interlocutor, destaque de frases ou expressões explicativas. Rocha Lima (2006) não traz exemplos do uso do travessão. Para Cegalla (2005, p. 433) e Azeredo (2014, p. 525) o travessão é um traço maior que o hífen, usa-se nos diálogos para indicar fala de personagem, mudança de interlocutor, isolar palavras ou orações que se quer realçar ou enfatizar. Serve para delimitar um adendo, comentário, uma ponderação que se intercala no discurso. Cunha (1986, p. 616-617; 2016, p. 682-683) afirma que o travessão emprega-se principalmente em dois casos: para isolar, num contexto, palavras ou frases; para indicar nos diálogos, a mudança de interlocutor; e Bechara (2015, p. 632) diz que o travessão pode substituir vírgulas, parênteses, colchetes e também é usado para assinalar uma expressão intercalada.

Com relação ao uso dos [ ] **colchetes** Mesquita (1994, p. 61) afirma que são utilizados na linguagem científica. Cereja (1999) e Rocha Lima (2006) não citam o uso dos colchetes em suas gramáticas. Para Cegalla (2005, p. 434), os colchetes têm a mesma finalidade que os parênteses; todavia, seu uso se restringe aos escritos de cunho didático, filológico, científico. Bechara (2015, p. 633) afirma que os colchetes estão intimamente ligados aos parênteses pela sua função discursiva. Segundo o autor, são utilizados quando já se acham empregados os parênteses para introduzirem uma nova inserção. Usam-se também para preencher lacunas de textos ou para introduzir adendos ou explicações que facilitam o entendimento do texto.

De acordo com Cunha (1986, p. 615-616; 2016, p. 681):

Os colchetes são uma variedade dos parênteses, mas de uso restrito. Empregam-se quando, numa transcrição de um texto alheio, o autor intercala observações próprias; quando se quer isolar uma construção internamente já separada por parênteses; quando se deseja incluir, numa referência bibliográfica escrita entre parênteses, qualquer indicação que não conste da obra citada.

Quanto ao uso das { } **chaves**, apenas Mesquita (1994, p. 60) e Bechara (2015 p. 634) fazem referência aos seus usos. Para Mesquita é utilizada para dividir

um assunto, enquanto para Bechara, esse sinal tem aplicação maior em obras de caráter científico.

Os ( ) **parênteses** não são citados por Rocha Lima (2006). Para Mesquita (1994, p. 59) os parênteses são usados para isolar palavras explicativas, destacar datas, isolar frases intercaladas e Cereja (1999, p. 318) acrescenta o seu uso nas citações bibliográficas. Para Cegalla (2005, p. 433), usam-se os parênteses para isolar palavras, locuções ou frases intercaladas no período, com caráter explicativo, as quais são proferidas em tom mais baixo. Na concepção de Cegalla, os parênteses, às vezes, substituem a vírgula ou o travessão. Para Azeredo (2014, p. 525) os parênteses são usados na indicação de uma fonte bibliográfica, nas indicações cênicas (das peças de teatro, por exemplo) e para esclarecer algo ou informar o significado de alguma palavra ou expressão. Cunha (1986, p. 613-615; 2016, p. 679-681) afirma que os parênteses são empregados para intercalar num texto qualquer indicação acessória e de acordo com Bechara (2015, p. 633) assinala um isolamento sintático e semântico mais completo dentro do enunciado, além de estabelecer maior intimidade entre o autor e seu leitor.

Sobre o ( \* ) **asterisco**, apenas três gramáticos citam seus usos. Para Mesquita (1994), é usado para chamar a atenção do leitor para alguma nota (observação). Cegalla (2005, p. 435) afirma que o asterisco remete a uma nota ou explicação ao pé da página ou no fim de um capítulo, nos dicionários e enciclopédias, remete a um verbete. Usa-se no lugar de um nome próprio que não se quer mencionar. Para Bechara (2015, p. 634) o asterisco é colocado depois e em cima de uma palavra ou trecho para se fazer uma citação ou comentário qualquer sobre o termo ou o que é tratado no trecho (neste caso o asterisco se põe no fim do período).

Com relação à ( / ) **barra** apenas Mesquita (1994, p. 61) faz referência: "Muito empregada nas abreviações das datas e em algumas abreviaturas".

A (a), b), c)) **alínea**, de acordo com Bechara (2015, p. 634) tem a mesma função dos parágrafos, pois denota diversos centros de assuntos e, como estes, exige mudança de linha. Geralmente vem indicada por número ou letra seguida de um traço curvo. Os demais gramáticos não citam a alínea no conteúdo pontuação.

O ( § ) **parágrafo**, segundo Mesquita (1994, p. 61) é usado para destacar um item de um texto ou artigo de lei. Cegalla (2005, p. 435) afirma o mesmo,

representa-se com o sinal § e serve para indicar um parágrafo de um texto ou artigo de lei.

De maneira geral, observamos que os sinais de pontuação estão presentes nos textos que lemos ou escrevemos no dia a dia. No entanto, na maioria das vezes, não se empregam todos os sinais de pontuação ao escrever um texto. O que é preciso, a nosso ver, é atentarmos para o que representa cada sinal de pontuação para que possamos empregá-los de maneira adequada.

Pelo que foi visto até aqui,

Há alguns sinais de pontuação cujo emprego, atualmente, obedece a uma razoável disciplina. São eles o ponto, o ponto-e-vírgula, a vírgula, os dois pontos, o ponto de interrogação. Outros têm emprego mais livre, mais subjetivo, como o ponto de exclamação, as reticências. E há ainda outros cuja utilização depende muitas vezes de convenções arbitrárias, como é o caso do travessão, dos colchetes e das aspas. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, P. 2017).

A pontuação é importante não apenas para orientar a maneira de ler o texto, como também, para dar sentido ao texto na escrita, como já informamos nesta dissertação. Quando conhecemos o que prescreve a gramática normativa com relação ao emprego da pontuação, podemos subverter as regras a nosso favor ou não, de forma que sejam utilizadas como instrumento que indique, com a maior precisão possível acerca do que se pretende dizer, o sentido da fala de alguém, o sentido do período, da oração, da frase. E, para enfatizar ainda mais o que se pretende dizer, a pontuação, para além da gramática, também pode ser vista numa perspectiva textual-discursiva.

Segundo Lukeman (2011, p. 169):

É complexo o mundo da pontuação, em que cada sinal tem suas próprias necessidades e regras. Às vezes, um sinal complementa outro; outras vezes, há conflito entre eles. Um ponto final não terá o mesmo peso quando precedido de ponto e vírgula. A vírgula não surtirá tanto efeito perto de um travessão. Os dois pontos não permitirão um ponto e vírgula na mesma frase. As aspas precisam da mudança de parágrafo para poder brilhar. E a menor alteração em qualquer desses sinais repercutirá em todo texto, afetando a frase, o parágrafo, a seção e o capítulo. Os sinais de pontuação são suscetíveis. Não é preciso lançar uma grande rocha à água para provocar ondulações - um seixo basta.

Sabemos que o ensino das regras gramaticais para o emprego da pontuação adequada é imprescindível, no entanto, é importante que o texto figure nesse ensino, evitando-se frases inventadas para que os estudantes reflitam sobre as funções dos usos regulares e de eventuais subversões no texto relacionadas ao emprego da pontuação utilizada. Vejamos como se dá o ensino dos usos dos sinais de pontuação na abordagem textual-discursiva.

#### **4.2.2 Reflexões sobre o ensino da pontuação na abordagem textual-discursiva**

O conteúdo apresentado na seção 4.2.1 trata de aspectos das regras de uso relacionados aos sinais de pontuação. No entanto, o ensino dos usos dos sinais de pontuação só vai fazer sentido plenamente quando viabilizado por meio da análise de textos. Assim, é preciso deixar claro que, embora existam as regras definidas pela gramática tradicional, o ensino exclusivo dos usos dos sinais por meio de frases soltas e isoladas não fará com que o estudante se aproprie do conteúdo de maneira consistente, além de que, as intenções do autor podem ditar também maneiras de pontuar que podem subverter essas regras, tal como já informamos.

É importante que as regras dos usos dos sinais de pontuação sejam ensinadas na escola, mas defendemos que esse ensino se dê por meio da análise de textos, pois temos em vista que, até para subverter regras é necessário que as conheçamos bem, que observemos as suas diferentes possibilidades de aplicação, o que só é possível em textos.

Nos textos escritos, a pontuação também se faz importante porque orienta o leitor durante a leitura para que haja a apropriação do sentido expresso pelo autor. São notáveis a ação dos sinais de pontuação e a influência exercida na constituição de sentidos no texto. Desde 1959, Passos afirma a importância da pontuação como favorecedora dos sentidos aprendidos por meio do texto. Vejamos:

Uma pontuação diferente altera muitas vezes, o sentido da frase; a ausência da pontuação, traz constantes obscuridades e equívocos. O fim, pois, da pontuação é a clareza da linguagem, a qual, por sua vez leva clareza ao pensamento, precisão e distinção às idéias. (PASSOS, 1959, p. 15).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Na citação preservou-se o texto original em que algumas palavras foram escritas de acordo a ortografia vigente à época.

A clareza e a precisão das ideias expressas são postas no texto também por meio da pontuação, assim é importante que os estudantes sejam submetidos ao ensino dos sinais de pontuação nas diferentes etapas de escolaridade. (Muitas vezes, como professora do 6º ano do ensino fundamental, percebemos que o emprego da pontuação é feito pelos estudantes somente “para constar”).

Ensinar o emprego da pontuação numa perspectiva textual-discursiva requer o deslocamento de práticas que se limitem a regras prescritivas. Requer também, trazer para as aulas de língua portuguesa, exemplos da língua em uso, de gêneros textuais diversos nos quais poderemos perceber os sentidos advindos do emprego da pontuação para a interação entre os interlocutores.

Para Dacanal (2016, p. 95):

A pontuação - ou, mais abrangentemente, a sinalização gráfica - nasceu depois da escrita, como um elemento auxiliar desta. Pois se a escrita é, por definição, a fixação da língua sobre um suporte material através do qual se pereniza o que é falado/dito, a sinalização gráfica é um ferramenta ancilar na tarefa de atingir aquele que é o objetivo primordial da escrita: reproduzir, com a maior precisão possível, o sentido daquilo que foi falado/dito ou daquilo que se quer dizer.

A gramática tradicional explicita as regras de usos dos sinais de pontuação. No entanto, essa precisão do que se quer dizer pode ir além das regras estabelecidas, pode necessitar de sinais gráficos não expressos na maioria dos compêndios gramaticais como negrito, sublinhado, itálico, margens, espaços, sobrescrito etc.

Na escola, a nosso ver, a supervalorização das regras, sem os esclarecimentos adequados, pode inibir a construção de textos que deixem vir à tona a subjetividade do autor. Na nossa prática pedagógica, verificamos que muitos estudantes não adquiriram uma compreensão com fundamentos acerca da pontuação e as abordagens desse conteúdo ainda continuam atreladas às prescrições gramaticais. Para Silva (2014, p. 118): "A relação da pontuação com as nomenclaturas sintáticas não parece tão produtora, pois, antes de aprender a pontuar, seria necessário um domínio maior das estruturas sintáticas, estando um assunto ligado ao outro".

É importante que haja nas aulas de língua portuguesa, especialmente com relação às práticas de produção textual, um esclarecimento acerca do emprego da pontuação. Assim, evita-se que os estudantes estejam fadados ao uso da pontuação sem nenhum parâmetro, recorrendo à intuição ou a regras poucos funcionais perante à produção de sentido.

Se por um lado, na perspectiva gramatical-normativa em que o ensino aprendizagem ocorre por meio de atividades metalinguísticas com exercícios repetitivos, não tem contribuído para o êxito no emprego da pontuação adequada, por outro lado, na perspectiva textual-discursiva pode-se oferecer aos estudantes o contato com os textos para que reflitam sobre os diversos sinais, seus usos e as formas de pontuar os textos a que têm acesso no cotidiano. De acordo com Dahlet (2006, p. 24), "pouquíssimos sinais de pontuação ficam regidos pela norma enquanto a maioria decorre da intenção de comunicação ou da interação estabelecida entre quem escreve e quem lê".

Partindo desse pressuposto, observamos que os textos podem ser lidos e compreendidos de forma diferenciada, a depender da pontuação empregada. Nos textos impressos, com seus formatos variados, podemos ver outros sinais de pontuação que quase não se encontram nas gramáticas tradicionais normativas, como os que citamos anteriormente. Nas aulas de língua portuguesa temos visto o ensino da pontuação como um conteúdo "isolado". É como se a pontuação não dependesse, por exemplo, da sintaxe ou de outras questões relacionadas ao texto (textualidade e discursividade). Assim, concordamos com Nascimento (2013), que diz:

O conhecimento das regras gramaticais sobre o uso dos sinais de pontuação é de suma importância, pois o ato de pontuar em si não foge às regras. Mas elas provêm do próprio ato de comunicação, ou seja, está na ligação entre o enunciador e o enunciatário. Portanto, vários sinais de pontuação não ficam presos somente às regras apresentadas nos compêndios gramaticais, pois ao produzir um texto, a maneira de pontuar está mais ligada à intenção que o autor pretende promover no seu interlocutor do que somente às funções gramaticais. (p. 4).

Como se pode ver na citação acima, pontuar um texto é mais do utilizar regras gramaticais, conduzindo-se exclusivamente pelo critério sintático; também é mais do que pontuar intuitivamente, orientando-se pela prosódia, uma vez que há diferentes possibilidades de se pontuar um texto. Para esse fim, devemos levar em

conta, dentre os vários aspectos existentes: o contexto enunciativo, o leitor e os efeitos de sentido almejados.

Os aspectos envolvidos na ação de pontuar textos precisam ser compreendidos por meio do manejo frequente de materiais escritos. Para tanto, entendemos que é preciso adotar práticas de ensino baseadas na análise linguística e ter como objeto de estudo, textos diversos. Dessa forma, é possível refletir sobre a pontuação sob diferentes aspectos do sistema linguístico, e não apenas a partir da sintaxe. Junkes afirma que:

Todos os estudiosos da língua admitem a função sintática da pontuação. É a estrutura sintático-gramatical que incorpora o conjunto dos sinais de pontuação, por meio dos quais a fala ou a escrita, segundo eles, se materializam. A maioria dos sinais de pontuação tem função separatória e organizacional das unidades sintáticas. Delimitam segmentos no interior do enunciado. Deve haver uma relação estrutural entre os níveis de organização do enunciado e os sinais de pontuação. (JUNKES, 1995 p. 53-54).

Não se pode negar essa função sintática da pontuação, mas entendemos que, para compreendermos a pontuação de modo amplo, precisamos tomar como base postulados da sintaxe, da semântica e também da pragmática já que esta considera a influência do contexto comunicacional, indo além da sintaxe e da semântica.

Então, a pontuação pode, em determinado contexto comunicacional, ultrapassar a semântica e/ou sintaxe e assumir um caráter pragmático.

Para exemplificar, vejamos alguns contextos comunicacionais: No nível sintático-semântico: Uma colega escreve um recado para sua melhor amiga. "Mônica, sua cadelinha, raivosa, quis morder todos da vizinhança. Nunca mais ficarei com ela para você ir à nataçãõ". O termo grifado, que ganha relevo, ao ser colocado entre vírgulas, é uma pontuação realizada para indicar que a característica do animal é momentânea. Nesse outro exemplo, a mesma sequência escrita: "Alice come naturalmente" - e - "Alice come, naturalmente", sendo que, na segunda ocorrência, o advérbio aparece separado por uma vírgula, apresenta, por causa da vírgula, informações diferentes. No primeiro caso, exprime-se que Alice come com naturalidade; no segundo, ao se colocar a vírgula passa-se a mensagem afirmativa de que é óbvio que Alice come. É tão forte a diferença da mensagem que, no primeiro caso, naturalmente é advérbio de modo; no segundo, advérbio de

afirmação. Não usar a vírgula aqui corresponde a deixar de transmitir o que se quer. No nível pragmático, a pergunta "Já é dia?" em um contexto pode se referir a um pedido de informação sobre as horas e em outro contexto pode se referir a uma interrogação sobre a data do pagamento de uma fatura, entre outros.

O desenvolvimento comunicativo do estudante refere-se às experiências que ele tem com situações significativas dos usos efetivos da língua materna. Assim, é relevante priorizar as condições de uso e interação com a língua/linguagem no cotidiano escolar. Ressaltamos aqui a importância da concepção de língua adotada pelo professor de língua portuguesa e as condições sociais e também históricas de sua utilização. É preciso que se utilizem as diversidades de textos que circulam socialmente nos usos efetivos da língua. Isso leva o estudante a refletir acerca das modalidades da língua e das variações linguísticas que podem ocorrer em determinados contextos.

É importante que o ensino da pontuação seja organizado por meio de propostas metodológicas que garantam a compreensão do conteúdo, levando o estudante a refletir sobre os usos dos sinais de pontuação e empregá-los de forma eficiente em práticas de leitura e escrita significativas, tendo em vista sua importância para a escrita e a leitura. Também é oportuno ressaltar que os sinais de pontuação possam ser vistos como partes constituintes da escrita e não apenas como demarcadores de pausas e/ou delimitadores de marcas entoacionais na leitura. Eles concedem ao texto, significados em que o leitor/escritor vai direcionando suas ideias para que haja compreensão por parte daquele que lê.

Dacanal (2016, p.35) acrescenta que “a pontuação engloba todos os sinais visuais – que não sejam letras nem acentos – presentes em um texto escrito”. Por isso, a importância de seu ensino para os estudantes e da apropriação desse saber na vida escolar e fora dela, em diferentes práticas de letramento. Assim, observamos o quanto é necessário direcionarmos o ensino da pontuação para uma perspectiva textual-discursiva, e mostrar aos estudantes que os sinais de pontuação empregados no texto podem estar em desacordo com as regras da gramática normativa, mas usados para construir sentidos pretendidos pelo autor.

A forma como se empregam os sinais de pontuação irá se refletir na apreciação da leitura de um texto e fazer com que o estudante perceba a necessidade de saber usá-los para melhor comunicar suas ideias, indicando a maneira mais adequada de ler seu texto e se fazer entendido. Assim, concordamos

com Lukeman (2011), quando este diz que a pontuação aponta como devemos ler um texto e estabelecer um entendimento entre locutor e interlocutor, pois um texto sem pontuação pode gerar confusão para o leitor, e este poderá abandonar a sua leitura por não compreendê-lo.

Os benefícios da pontuação para o escritor são ilimitados quando se sabe aproveitá-los. Pode-se, por exemplo, criar um efeito de fluxo de consciência usando-se pontos finais; indicar a passagem do tempo usando-se vírgulas; aumentar a complexidade usando-se parênteses; compor uma certa forma de diálogo usando-se travessões; conduzir a uma revelação usando-se dois pontos; acelerar o ritmo usando-se aberturas de parágrafos; prender a atenção dos leitores usando-se quebras de seções. Isto - o efeito produzido sobre o conteúdo - é o santo graal da pontuação, muitas vezes soterrado por longas discussões sobre gramática e história. (p. 76)

No dia a dia, o desafio dos professores de língua portuguesa em meio à dinâmica de ensino-aprendizagem, que tem por base os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) - em que o texto deve ser centro do ensino - é ensinar o conteúdo pontuação de modo que os estudantes consigam apreender e utilizar os sinais de pontuação sintática e semanticamente, dando sentido ao texto, conforme a escolha adequada do sinal empregado.

De maneira geral, o ensino dos sinais de pontuação faz sentido no texto, porque assim vemos as várias possibilidades e o que elas significam com relação ao dizer do autor do texto. É preciso que haja um equilíbrio em seu uso, tanto do ponto de vista gramatical, quanto do ponto de vista discursivo, também é importante que ao produzir um texto, o estudante faça um esforço para adequar o seu discurso escrito a quem o lê. Os processos que põem em evidência a forma adequada de pontuar devem ser compreendidos pelo estudante para que haja facilidade no uso dos sinais e nas interpretações que estes autorizam. De acordo com Nascimento (2013):

Quando se escreve um texto, artigo, livro ou outra forma de informação, o autor deve escrever de maneira clara e concisa, porque o leitor pode entender algo completamente oposto, para isso os sinais de pontuação devem ser empregados corretamente, pois

temos regras e devemos segui-las, mas muitas vezes o escritor quer trabalhar a imaginação e construção de significados, para isso, utiliza textos sem pontuação ou com os mesmos empregados em contextos determinados para que surtam o efeito desejado.

Em língua portuguesa, o uso adequado de sinais de pontuação é fator importante e indispensável para a escrita e a leitura de textos. Uma das dificuldades encontradas pelos estudantes do ensino fundamental é saber utilizar de forma adequada os sinais de pontuação, pois, na vida escolar, eles entram em contato apenas com esse uso gramatical que se apresenta fora de contexto.

Estamos convictas de que é necessário recorrer a metodologias de ensino que promovam o emprego adequado dos sinais de pontuação para a construção de sentido textual, levando o estudante a pontuar o seu texto de maneira lógica para quem o lê, e não fazê-lo intuitivamente.

Para que o estudante adquira autonomia e apreenda os usos da pontuação de forma significativa e adequada, o ensino da pontuação deve ser direcionado para a comparação entre textos pontuados de modos diferentes, para a comparação com textos antigos em relação aos atuais, para a forma de escrever dos diversos escritores brasileiros.

No próximo capítulo, apresentaremos os caminhos metodológicos percorridos para que alcançássemos os objetivos pretendidos com esta dissertação.

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS GERAIS

**Metodologia** é uma palavra derivada de método, do grego *methodos*, cujo significado é **caminho para se chegar a um fim** (FERREIRA, 2004, p.1322).

O método, segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 83), faz referência ao "conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista". Por isso, todo trabalho de pesquisa acadêmica deve apresentar a metodologia que deverá seguir.

Metodologia, para Andrade (2010, p. 117), "é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento". Definido o método, o pesquisador seleciona os instrumentos que vai utilizar na pesquisa, a fim de obter resultados válidos.

Sabendo, então, da importância da clareza metodológica, apresentamos, a partir de agora, os caminhos percorridos para a realização desta pesquisa.

Seu objetivo geral, como já foi apresentado anteriormente, foi investigar propostas metodológicas para o ensino da pontuação por parte de professores de língua portuguesa que atuam em turmas do 6º ano do ensino fundamental, em duas escolas do município de Passira-Pernambuco, localizadas em áreas distintas: urbana e rural. A escolha do tema - ensino da pontuação - deveu-se, a princípio, à importância que tem o emprego adequado da pontuação na sociedade grafocêntrica, na qual as pessoas se comunicam também por meio da escrita e os textos escritos precisam ser pontuados adequadamente para que haja compreensão do leitor e, conseqüentemente, uma interação eficiente.

Além disso, quando dos estudos exploratórios iniciais para o levantamento de pesquisas empíricas sobre esse tema, verificamos que há pesquisas que enfocam os anos iniciais do ensino fundamental, mas não encontramos pesquisas recentes que tenham contemplado os anos finais dessa etapa da escolaridade. Logo, entendemos que podemos contribuir para uma discussão tão necessária sobre o ensino de pontuação nos anos finais do ensino fundamental.

Quanto ao ano escolar, 6º ano, esclarecemos que essa escolha se deu por ser um ano escolar em que acontece a transição dos estudantes dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, momento em que se supõe que o processo de alfabetização fora minimamente consolidado; além disso, é o ano em que, de acordo com os Parâmetros para o Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012) - língua portuguesa, inicia-se o processo de formalização do conceito do conteúdo 'pontuação'.

A escolha de escolas situadas em áreas diferentes - urbana e rural - deveu-se, primeiramente, ao fato de, nesses locais, haver escolas municipais que ofertam o ensino fundamental anos finais, já que as escolas da rede estadual no município ofertam apenas o ensino médio. Além disso, as escolas escolhidas são de grande porte, e, em geral, dispõem de bibliotecas com acervos mais ricos que as de escolas de pequeno porte e têm acesso a uma rede de internet mais estável. Essas duas características abrem mais possibilidades aos professores para a seleção de material para as suas aulas. Ainda há o fato de as clientela de ambas as escolas serem diferenciadas, pois, na escola da área rural, grande parte dos estudantes são filhos de pais analfabetos e isso influencia no seu aprendizado.

A escolha do município de Passira - PE se deu por este ser o município em que trabalhamos como docente há mais de 10 anos, lecionando língua portuguesa para os estudantes do ensino fundamental desde o ano de 2009.

Os voluntários foram dois professores de língua portuguesa do ensino fundamental lotados nas referidas escolas. A escolha de dois professores se deu por ambos fazerem parte da rede de ensino do município de Passira, onde se coletaram os dados, e lecionarem no 6º ano do ensino fundamental nessas escolas. Além disso, dentre os que foram contatados para participarem da pesquisa, esses professores aceitaram imediatamente, dispondo-se a contribuir, por meio de entrevistas e autorização de observação das aulas pela pesquisadora, de acordo com os dias e quantidades de aulas por eles sugeridos.

Quanto ao paradigma orientador da nossa pesquisa, prezamos por uma abordagem qualitativa, mas também de cunho etnográfico, devido à natureza do nosso objeto e dos nossos objetivos. A opção pela abordagem qualitativa se deu porque entendemos que, para o alcance do objetivo geral e considerando a natureza dos dados, precisamos adotar a estratégia de descrever e interpretar, e esse paradigma pressupõe essas duas ações, tal como informa Texeira (2013, p. 137):

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação.

A pesquisa qualitativa exige que se descreva a realidade e que se apresente mais de uma fonte de dados, de modo a torná-la mais passível de interpretação, por assim dizer. O pesquisador, nesse tipo de pesquisa é ao mesmo tempo, o *sujeito* e o *objeto*<sup>7</sup>, conforme (PORTELA, 2004, p. 2). O desenvolvimento da pesquisa é inesperado, vai se desencadeando conforme a interpretação dos dados. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. "O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações". (DESLAURIERS, 1991, p. 58). Além disso, concordamos com Minayo quando esta afirma:

O importante na pesquisa qualitativa é a objetivação. É preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada. (MINAYO, 2008, p. 67).

Dessa forma, é relevante também que o pesquisador interaja com o objeto de estudo, registre as informações coletadas e interprete os dados, contextualizando-os com o mundo a sua volta, mantendo objetividade. Sabemos que a pesquisa qualitativa, geralmente, lida com pessoas voluntárias e estas devem ser compreendidas como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores.

Para esta pesquisa também adotamos uma abordagem de cunho etnográfico, e, nesse sentido, realizamos um estudo:

das pessoas em locais ou "campo" que ocorrem naturalmente, através de métodos de coleta de dados que captam seus significados sociais e suas atividades comuns, envolvendo a participação direta

---

<sup>7</sup> É notório que há uma relação de extrema separação entre sujeito e objeto de forma que o primeiro se apropria do segundo a partir dos sentidos e o estuda sempre de maneira distanciada, afastada, como alguém que observa de longe para que não haja interferência. Essa relação entre sujeito e objeto é frequente para o pesquisador empirista, de modo que ao estabelecê-la ele acredita que sua interferência o impossibilitará a aquisição de um conhecimento puro, ou seja, é necessário se livrar dos ídolos inerentes ao ser humano e a única forma disso acontecer é manter o objeto imaculado dos pré-conceitos do sujeito. (BATISTA, MOCROSKY, MONDINI, 2017).

do pesquisador no local, se não também nas atividades, para coletar dados de uma maneira sistemática (BREWER, 2000, p.6)

Nesse sentido, adentramos os espaços onde acontece o trabalho do professor e procuramos captar significados presentes nesses locais, descrevendo e interpretando a realidade. Algo que também nos parece importante dizer aqui é que a descrição etnográfica “consiste na aceitação incondicional da realidade tal como ela aparece” (LAPLANTINE, 2004, p. 87).

No início da realização deste trabalho, procedemos a um levantamento bibliográfico e consultamos obras acerca do fenômeno linguístico ‘pontuação’, a saber, gramáticas, livros, artigos, dissertações e teses.

O *corpus* da pesquisa se constitui de:

(a) transcrição de entrevistas semiestruturadas realizadas com os 2 (dois) professores de português que aceitaram ser voluntários, mediante compromisso assumido em termo de consentimento livre e esclarecido, após conhecimento de detalhes da pesquisa registrados no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas que Envolvem Seres Humanos da UFPE (Protocolo nº: 2.654.663). Realizamos duas entrevistas com cada professor participante da nossa pesquisa, e estas aconteceram em momentos diferentes: uma antes e outra após a observação das aulas, pois, durante a observação das aulas surgiram outras questões que não haviam sido contempladas na primeira entrevista.

(b) texto de um diário de bordo produzido pela autora desta dissertação, em que constam registros de observação de 04 aulas sobre pontuação, sendo 02 ministradas por cada um dos professores voluntários da pesquisa. O número de aulas para abordagem do conteúdo pontuação foi sugerido pelos professores voluntários. Segundo eles, duas aulas eram suficientes naquele momento para abordar o conteúdo pontuação.

Agora, justificaremos a escolha desses dois instrumentos para a coleta de dados. A escolha da entrevista se deu porque, tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo, conforme (MINAYO, 2008, p. 107). A entrevista permite ao pesquisador a obtenção de dados fundamentais para uma apreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações dos voluntários da pesquisa. Lakatos e Marconi

(2010, p. 93) afirmam que, com a utilização da entrevista, se conseguem averiguar fatos ocorridos; conhecer a opinião das pessoas sobre os fatos; conhecer o sentimento da pessoa sobre o fato ou seu significado para ela; descobrir quais foram, são ou seriam as condutas das pessoas, sejam elas passadas, presentes ou planejadas (futuras); descobrir fatores que influenciam os pensamentos, sentimentos ou ações das pessoas.

Foram realizadas as entrevistas com os 2 (dois) professores voluntários de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental que atuam em escolas municipais de Passira - Pernambuco, como já mencionado. As entrevistas foram gravadas num dispositivo móvel (*smartphone*) e transcritas para facilitar a análise posterior. O sistema de transcrição da entrevista foi o da escrita alfabética ortográfica.

O procedimento adotado com cada um dos entrevistados foi o mesmo: explicava-se o objetivo da pesquisa e se dava uma ideia geral das perguntas a serem feitas. Todos tiveram o conhecimento das perguntas anteriormente. Informou-se, também, acerca da necessidade da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As entrevistas foram realizadas nos meses de junho e dezembro de 2018, no ambiente profissional dos entrevistados. Ressaltamos que os entrevistados receberam muito bem o convite para participar da pesquisa, mostrando-se interessados pelo tema e curiosos para saber o resultado do trabalho, havendo, dessa forma, um clima de cordialidade e simpatia para que os respondentes se sentissem livres do sentimento de coerção ou intimidação.

No início das entrevistas, para deixar registrado quem era o respondente, foram feitas perguntas como: nome completo e idade. As entrevistas foram estruturadas com questionamentos sobre a temática pontuação e a prática didática do professor. Para se chegar ao roteiro da entrevista, foram lidos autores que abordam o tema pontuação e foi feito um estudo dessa temática presentes em livros didáticos e gramáticas.

Após as entrevistas realizadas, procedemos à observação de 04 aulas, 02 de cada professor, com registro dos aspectos observados pela pesquisadora em diário de bordo, tendo sido combinadas anteriormente as datas: 18/06/2018 com o professor 1, e 25/06/2018 com o professor 2, para que não houvesse nenhum

imprevisto. Essas duas aulas foram reservadas pelos professores para o ensino de pontuação.

A pesquisadora adentrou a sala e permaneceu sentada, observando a aula em silêncio e fazendo anotações de aspectos que considerou relevantes para a pesquisa, pois "a observação desempenha papel importante, obriga o investigador a estabelecer um contato direto com a realidade estudada". (MARCONI; LAKATOS, 2010). Ainda sobre a observação, Lima (2008, p. 79) afirma que esta é importante, porque exige que o pesquisador utilize todos os seus cinco sentidos para examinar uma realidade a ser investigada, um grupo, um fato ou fenômeno etc.

O diário de bordo foi um instrumento que possibilitou o registro dos aspectos observados nas aulas e posteriores reflexões sobre a prática pedagógica dos professores. Permitiu a apropriação de conceitos e princípios pedagógicos, assim como a reflexão sobre a temática em estudo. Ao utilizarmos o diário, podemos, como nos diz Ghedin (2012, p. 165): "refletir sobre os sentidos e significados do fazer pedagógico e isso é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão do nosso próprio ser".

Esclarecemos que o diário de bordo consistiu num caderno de notas, em que foram registradas informações sobre as aulas observadas, desde data e local onde ocorreram, além do tempo de duração das aulas, passando pelo registro de aspectos relacionados às condições do ambiente, da composição da turma (quantidade de estudantes presentes, características do grupo, assim como peculiaridades da dinâmica de participação deles nas aulas observadas), até o modo de condução da aula por parte dos(as) docentes, dos recursos materiais por eles(as) utilizados e os conteúdos abordados, considerando a abordagem adotada pelos docentes. O diário de bordo comportou, ainda, o registro de impressões preliminares da pesquisadora sobre as aulas observadas.

É importante ressaltar que optamos por descrever as observações realizadas a partir de cenas, por meio de trechos dos eventos ocorridos nas aulas com as respectivas atividades desenvolvidas, do início ao fim. Entendemos que seria relevante focar partes específicas da aula, aquelas que atendem aos nossos objetivos e permitem uma descrição mais objetiva do fenômeno que desejávamos observar. A análise e a descrição das aulas observadas foram realizadas com base na metodologia adotada na pesquisa que gerou a dissertação de mestrado intitulada: "Agir docente no ensino dos gêneros orais: cenas de formação e de

atuação em sala de aula”, de autoria de Evany da Silva Gonçalves, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (2016).

Os dados da pesquisa foram tratados por meio da Análise de Conteúdo, conforme (Bardin, 2011), para quem o termo análise de conteúdo remete a:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Nesse sentido, a análise de conteúdo contribuiu para que pudéssemos ultrapassar as incertezas advindas da hipótese levantada e nos levou a compreender significados e descrever as mensagens e atitudes presentes no conteúdo das entrevistas e também no contexto da prática pedagógica dentro da sala de aula. Para Vergara (2005, p. 15): "A análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema".

Nesta pesquisa, a análise de conteúdo tem, como ponto de partida a descrição dos conteúdos das mensagens obtidas, seja por meio das observações das aulas, seja por meio da entrevista com os professores; porém, conforme Puglisi e Franco (2005, p. 13), devem ser consideradas as condições contextuais de seus produtores. Minayo (2008, p. 74) enfatiza, ainda, que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto.

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Segundo Moraes (1999, p. 2), essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Assim, uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição. É importante que vá além, atinja uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação. A inferência na análise de conteúdo é um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou

indicadores, referências), segundo Bardin (2011, p. 137). Assim, por meio das interpretações dos dados, esta pesquisa aborda as características, estruturas e/ou modelos de ensino que estão entre a prática e o discurso dos professores.

## 5.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa foram as pessoas que forneceram os dados de que necessitamos para resolução da nossa questão inicial: a metodologia utilizada pelos professores de língua portuguesa no 6º ano do ensino fundamental é adequada a um ensino dos usos dos sinais de pontuação que possibilite o desenvolvimento de competências textual-discursivas? Como já dissemos, o universo de voluntários da pesquisa foi composto por dois professores de língua portuguesa de 6º ano do ensino fundamental do município de Passira. Os voluntários serão referidos nesta dissertação como professor 1 (P1) e professor 2 (P2). Essa é a estratégia que adotamos para preservar a identidade de ambos. Também decidimos preservar os nomes das escolas campo de estágio. As escolas serão referidas, respectivamente, como escola A e escola B.

Com relação aos professores, ambos os voluntários são licenciados em Letras e concluíram a graduação nas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA) - PE. O professor 1, doravante P1, concluiu sua graduação no ano de 2009 e leciona para turmas do 6º, 7º e 8º ano na escola A, localizada na área urbana do município de Passira. Trabalha com os anos finais do ensino fundamental desde o ano de 2012, embora tenha também lecionado para turmas dos anos iniciais do ensino fundamental antes de concluir sua graduação. Kursou especialização em língua portuguesa na mesma Faculdade onde realizou a graduação e tem a pretensão de cursar o mestrado futuramente.

O professor 2, doravante P2, concluiu sua graduação em 2016. P2 trabalha na escola B, uma escola da rede municipal de Passira, localizada na área rural, a aproximadamente 10 km da cidade. A escola fica muito próxima do local onde mora o P2. Sua experiência com o ensino nos anos finais do fundamental começou em 2015, quando lecionava como estagiário na referida escola. Hoje, ministra aulas para turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental. P2 está cursando especialização em língua portuguesa na mesma faculdade onde cursou a graduação.

### 5.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA A – CAMPO DA PESQUISA I

A escola A está localizada na Área Urbana, num bairro populoso no município de Passira/PE. Atualmente atende a um total de 1.913 alunos de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e EJA - 1ª, 2ª, 3ª e 4ª fases.

A escola dispõe de uma equipe com 57 Professores, 16 Acompanhantes Pedagógicas, 30 Auxiliares de Serviços Gerais, 8 Vigilantes, 3 Auxiliares de Disciplina, 8 Auxiliares Administrativos, 4 Auxiliares de Biblioteca e 3 Monitores do Programa Novo Mais Educação, totalizando 145 funcionários.

A Equipe Gestora é formada por Diretor, Diretora Adjunta Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil, Coordenadoras Pedagógicas do Ensino Fundamental I, Coordenadores Pedagógicos do Ensino Fundamental II, Secretária e Técnica Pedagógica.

A escola A é de fácil acesso e possui ótima estrutura física, conta com uma biblioteca que está a serviço dos professores e dos estudantes. Também possui recursos digitais de informação e comunicação, que estão disponíveis aos professores para utilização em sala de aula. Com relação à internet, o acesso não é permitido aos estudantes devido à baixa potência do sinal, no entanto os professores e estudantes podem ir à sala de informática para realizarem suas consultas.

O pátio da escola é composto por painéis informativos, em que podemos ver os mais variados gêneros textuais. Também notamos na escola que os trabalhos realizados pelos estudantes são expostos no pátio e, vez ou outra, podemos observar estudantes, pais ou outros profissionais fazendo a leitura.

No total, a escola possui 8 turmas de Educação Infantil. 17 turmas de Anos Iniciais (1º ao 5º), 23 turmas de Anos Finais (6º ao 9º) na sede e 10 turmas de Anos Finais (6º ao 9º) no anexo. São 58 turmas desde a Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Desse total, há 7 turmas que correspondem ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico, a missão da escola é “Ser uma escola que atenda aos anseios da comunidade, proporcionando aos alunos uma aprendizagem de qualidade e promovendo a educação para a convivência social e a sustentabilidade planetária, tornando-os cidadãos críticos, participativos e atuantes na sociedade”.

Com base nessa missão, a escola A reconhece a importância da educação na construção das relações sociais, políticas, culturais, cognitivas e afetivas; busca contribuir para a melhoria da qualidade de vida e promover a aquisição de melhores condições de cidadania, por meio do atendimento às necessidades de cuidado e educação de crianças e adolescentes, situados na faixa etária de três anos à dezoito anos; elabora propostas pedagógicas que promovam o desenvolvimento harmonioso de suas potencialidades, respeitando a diversidade e oferecendo alternativas de atendimento durante o período de trabalho dos pais ou responsáveis.

A escola objetiva possibilitar, através de uma construção coletiva, o reconhecimento da realidade escolar e do contexto no qual ela está inserida, o diagnóstico das necessidades de mudanças e inovações político-pedagógicas a serem realizadas, o levantamento de projeções exequíveis, assegurando aos estudantes um espaço acolhedor e formativo, onde eles possam construir seus conhecimentos e pô-los em prática visando ao bem comum.

No ano de 2017, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da Escola A resultou em 5,2 para os anos iniciais, e 4,9 para os anos finais do Ensino Fundamental.

#### 5.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA B – CAMPO DA PESQUISA II

A escola B está localizada na Área Rural do Município de Passira. Possui 422 estudantes matriculados, na faixa etária de 6 a 18 anos de idade, havendo alguns fora de sua faixa e outros com deficiências e necessidades educacionais especiais. O perfil socioeconômico dos estudantes é bem diversificado. A maior parte da clientela é de baixa renda, 90 % sobrevivem com ajuda do programa de distribuição de renda do Governo Federal - o Bolsa Família - e/ou da agricultura familiar e do artesanato, o bordado manual. Nesse sentido, a escola, a partir da ajuda financeira da Secretaria Municipal de Educação, auxilia os estudantes com materiais escolares, fardamento, transporte escolar e alimentação (merenda escolar).

Por ser localizada na área rural do município de Passira, a escola B possui muitas dificuldades com relação aos seus estudantes no que se refere à aprendizagem, eles são, na maioria, filhos de pais analfabetos, trabalhadores rurais

que sobrevivem da agricultura. Assim, o contato dos estudantes com a diversidade de gêneros textuais se dá, na maioria das vezes, por meio da escola.

A escola B possui biblioteca de pequeno porte, mas consegue realizar empréstimos de livros para os estudantes e também ajudá-los com relação às suas pesquisas de trabalhos escolares. A internet utilizada na escola tem um sinal muito precário e, por isso, é muito difícil planejar uma aula em que haja necessidade de se fazer uma pesquisa online. Não existe laboratório de informática e o professor quase nunca utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação em suas aulas. No pátio da escola encontramos poucos cartazes e não notamos trabalhos dos estudantes, expostos. O livro didático é quase o único meio de acesso do estudante aos diversos textos escritos.

A escola B oferta o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), distribuídos nos seguintes horários de funcionamento por turno: Matutino: Das 07h:30min. às 11h:30min., com intervalo das 9h:45min às 10h:00min.; Vespertino: das 12h:00min às 16h:00min., com intervalo às 14h:15min às 14h:30min.

Possui um total de 16 (dezesesseis) turmas, sendo 05 (cinco) de Ensino Fundamental - Anos Iniciais (1º único, 2º único, 3º único e 4º único e 5º único pela manhã) e 11 (onze) de Ensino Fundamental- Anos Finais (6º A, 7º A, 8º A, 9º A e B pela manhã e 6º B, 6º C, 7º B, 8º B e C e 9º C, à tarde).

A equipe gestora da escola B é constituída por Diretora, Diretora Adjunta; Secretário, Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental Anos Finais. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, a escola B fundamenta sua ação educativa nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar.

A proposta é ser uma escola de qualidade, democrática, participativa e comunitária, como espaço cultural de socialização e desenvolvimento do(a) educando(a), visando também prepará-lo(a) para o exercício da cidadania através da prática e cumprimento de direitos e deveres. Objetiva ser espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos para exercício pleno da cidadania, que sejam críticos e capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem concreta para favorecer o crescimento social.

O resultado do IDEB da escola B relacionado a 2017, corresponde às notas 4,9 para os anos iniciais e 5,1 para os anos finais do ensino fundamental.

## 5.5 CATEGORIAS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar o conteúdo obtido por meio das entrevistas e das observações das aulas registradas no diário de bordo, criamos categorias de análise fundamentadas na definição do nosso problema de pesquisa e nos objetivos pretendidos, que retomamos agora:

- Investigar como se dá o ensino da pontuação em turmas do 6º ano do ensino fundamental;
- Verificar, por meio de entrevistas semiestruturadas e da observação de aulas dos professores, suas concepções sobre o ensino dos sinais de pontuação;
- Descrever as aulas observadas, analisando como são desenvolvidas as propostas dos professores relacionadas ao ensino da pontuação.

Como já foi dito, realizamos duas entrevistas. Com relação à primeira entrevista, definimos três categorias de análise tendo por base as respostas dos professores às entrevistas. São elas: 1. Currículo 2. Saberes do professor 3. Ensino aprendizagem da pontuação. Assim, iremos no primeiro momento analisar a entrevista 1 e, na sequência, cenas descritas a partir da observação das aulas.

Com relação às observações das aulas, criamos quatro categorias para análise das cenas:

- 1- Conhecimentos da pontuação pelos estudantes;
- 2- Tentativas de ensino da pontuação com vista à construção de sentidos do texto;
- 3- Ensino da pontuação como regra;
- 4- Atividades realizadas no nível da frase solta, isolada.

Com relação às entrevistas pós-observação, definimos a categoria Metodologia do professor relacionada ao ensino da pontuação.

A seguir, discorreremos sobre a prática pedagógica dos professores na sala de aula, tendo por base as entrevistas realizadas, as nossas observações das aulas e a segunda entrevista acerca das metodologias adotadas pelos professores 1 e 2 para o ensino aprendizagem da pontuação.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

### 6.1 ANÁLISE REFERENTE AOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA PRIMEIRA ENTREVISTA REALIZADA COM OS PROFESSORES 1 E 2

No caso da entrevista I, que tem como tema "O ensino da pontuação", procederemos à análise, considerando as seguintes categorias: 1 Currículo adotado pelo professor, 2 Saberes do professor, 3 Ensino-aprendizagem da pontuação. Destacamos que as categorias foram pensadas a partir das respostas dadas pelos docentes sobre as perguntas que fizemos acerca da temática 'pontuação'.

Na **categoria 1**, "Currículo adotado pelo professor" tivemos as seguintes perguntas:

- 01- Qual é o currículo que norteia o seu trabalho?
- 02 - Está no currículo do município o ensino da pontuação?

Na **categoria 2**, "Saberes do professor", tivemos as seguintes perguntas:

- 01- Quais são os seus saberes sobre pontuação?
- 02 - Na graduação em Letras, algum componente curricular abordou a questão do ensino da pontuação?
- 03 - Você já teve formação continuada sobre o ensino da pontuação?

Na **categoria 3**, "Ensino-aprendizagem da pontuação" tivemos as seguintes perguntas:

- 01 - Você ensina pontuação? Por quê?
- 02 - Você acha importante o ensino da pontuação no 6º ano? E nos demais?
- 03 - Como você ensina pontuação?
- 04 - Que conteúdos de pontuação você ensina em turmas do 6º ano? Ensina todos os sinais? Elege alguns?
- 05 - Como você avalia o desempenho do estudante do 6º ano com relação ao emprego adequado dos sinais de pontuação nas produções textuais realizadas?
- 06 - O que você tem percebido nas produções textuais dos estudantes com relação ao emprego da pontuação?
- 07 - Seus estudantes apresentam dificuldades relacionadas ao uso da pontuação adequada nos textos? Se sim, a que você atribui essa dificuldade?

Considerando a **categoria 1**, "Currículo adotado pelo professor", constatamos que o P1 costuma adotar o currículo da rede municipal, que, por não ter proposta pedagógica própria, utiliza o currículo da rede estadual, embora, segundo o docente, por causa do nível de aprendizagem da turma, alguns conteúdos deixem de ser contemplados, tal como pudemos verificar num trecho de sua resposta à pergunta nº 01

Resposta do P1:

*"Utilizo o currículo da rede municipal que segue o da rede estadual. Mas, muitas vezes, é preciso que a gente fuja um pouquinho dele [o currículo] e comece a trabalhar de acordo com a realidade de cada turma."*

O P2, além de adotar o currículo da rede municipal, informa que em suas aulas costuma utilizar as abordagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o qual dá um norte ao seu trabalho em sala de aula. Vejamos a resposta do P2 com relação a pergunta nº 01:

Resposta do P2:

*"Os Parâmetros Curriculares Nacionais e também o do município que tem como base o da rede estadual."*

Observando as respostas dos dois professores, vimos que há contradições com relação ao currículo e à proposta pedagógica do município. Isso pode indicar que ambos não têm clareza com relação aos documentos e orientações que regem o processo de ensino-aprendizagem da rede a que pertencem.

A rede municipal de ensino onde foi realizada a nossa pesquisa não possui proposta própria de ensino e, por isso, as orientações curriculares seguidas são os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco e, no caso dos professores de língua portuguesa, os Parâmetros de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio - 2012. Nesse documento curricular estadual, a proposta de ensino apresentada considera a natureza social e interacional da

linguagem, toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola. (PERNAMBUCO, 2012, p. 14).

Tendo em vista o ensino de língua portuguesa pautado na centralidade do texto, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita, o trabalho com a leitura e a produção de gêneros textuais na sala de aula é muito importante porque traz para o ambiente os textos que circulam socialmente, tornando-os o centro do ensino e proporcionando significados para o estudante que entra em contato com eles, dentro e fora do universo escolar.

De acordo com Geraldini (1984, 2002, p. 74) e em consonância com os PCN (BRASIL, 1998): "É na prática da análise linguística que os estudantes aprendem a produzir seus textos, e esta, inclui, ainda, tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto". Assim, a orientação desses documentos para o ensino da pontuação é que este deve acontecer por meio da utilização de textos na sala de aula.

Dessa maneira, como os professores disseram que seguem o currículo da rede estadual, espera-se que eles trabalhem nessa perspectiva: o texto como ponto de partida e de chegada, e nesse contexto, o ensino da pontuação se dê como colaborador da construção de sentidos no texto e para o texto.

Ainda sobre a categoria I, os professores responderam à pergunta nº 02. O P1 respondeu que o ensino da pontuação está presente no currículo, mas não para o 6º ano do ensino fundamental.

Resposta do P1:

*"A pontuação não está prescrita para o ensino em nenhum bimestre do 6º ano do ensino fundamental, mas, mesmo não tendo o conteúdo pontuação, não tem como a gente escapar porque praticamente em todos os conteúdos de língua portuguesa, de certa forma, a gente faz uso dos sinais de pontuação".*

Com relação ao que disse o P1, notamos que há um equívoco por parte dele, pois, se o município segue o currículo da rede estadual de ensino, o conteúdo pontuação está, sim, indicado para ser ensinado no 6º ano do ensino fundamental nos eixos leitura e escrita, como podemos constatar nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio, conforme as expectativas

de aprendizagem nele presentes: "Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso da pontuação, produzir efeitos de sentidos desejados a textos de diferentes gêneros, [...]" (PERNAMBUCO, 2012, p. 74-113).

O professor 1 apesar do equívoco, demonstra ter ciência de que a pontuação não é um conteúdo isolado, mas parte da construção de sentidos do texto. Então, se trabalha com textos, deveria trabalhar com o a pontuação, porque ela está na superfície do texto de modo a produzir sentidos.

O P2, por sua vez, informa que o conteúdo pontuação está contemplado no currículo do 6º ano e também está presente no livro didático. Vejamos como o P2 responde à pergunta nº 02:

Resposta do P2:

*"Sim. No sexto ano, principalmente, e também no livro didático existe o conteúdo pontuação."*

As respostas acima analisadas dos dois voluntários atestam que ambos se baseiam no documento oficial que norteia o currículo do município e que o P2 ainda recorre aos PCN (BRASIL, 1998). A consideração desses documentos como orientadores do ensino por parte dos professores voluntários desta pesquisa indica que eles têm contato com uma orientação para o ensino de língua materna adequada ao desenvolvimento de competências linguístico-interacionais embasados na concepção de língua como forma de ação social.

Os PCE assumem a centralidade do texto como unidade de trabalho, de maneira que ele esteja sempre relacionado a "seus contextos de produção e desenvolvimento de habilidades no uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses". (PERNAMBUCO, 2012, p. 65). Isso é muito positivo e tido como um avanço no ensino da língua portuguesa, nas últimas décadas.

No eixo integrante da escrita, os PCE orientam que os estudantes do 6º ano do ensino fundamental comecem a aprender a selecionar sinais de pontuação para estabelecer a coesão textual, estes estão assim postos na expectativa de aprendizagem número 14. "EA14 - Selecionar sinais de pontuação para estabelecer a coesão textual." (PERNAMBUCO, 2012, p. 113). E a apropriação dessa expectativa de aprendizagem vai se consolidar a partir do 2º ano do Ensino Médio.

Observamos também, que, nos PCE, a aprendizagem da pontuação é um processo que necessita de um trabalho sistemático de leitura e escrita.

As respostas dadas pelos docentes acabam por gerar expectativas, pois, se eles se orientam por esses documentos que veem o ensino da pontuação como tarefa importante e necessária no trabalho com o texto, espera-se que esse trabalho aconteça tendo o texto como peça central no ensino aprendizagem dos estudantes.

Outro fato a ser observado é que nenhum dos dois professores mencionou a BNCC, talvez por desconhecimento desse documento, que agora também orienta o ensino em nosso país e também indica o texto como objeto central no processo de ensino.

A **segunda categoria de análise**, intitulada "Saberes do professor", diz respeito aos saberes do professor acerca da prática pedagógica, da sua experiência com o tema da nossa pesquisa: "Ensino da pontuação". Para essa categoria foram feitas as seguintes perguntas aos professores: 01- Quais são os seus saberes sobre pontuação? 02 - Na graduação em Letras, algum componente curricular abordou a questão do ensino da pontuação? 03 - Você já teve formação continuada sobre o ensino da pontuação?

Para o P1, seus saberes acerca da temática pontuação estão presentes desde o início de seus estudos, na troca de conhecimentos e interação com a turma e com os professores. Para o P2, seus saberes sobre pontuação decorrem dos estudos de gramática ao longo de sua vida estudantil, como informa em sua fala, fazendo referência aos autores de gramáticas.

Vejamos o que eles disseram em resposta à pergunta nº 01.

Resposta do P1:

*"Os meus saberes sobre pontuação foram iniciados no momento em que eu comecei a estudar. Um pouquinho de conhecimento de mundo, um pouquinho do meu conhecimento prévio, engajados dentro dos conteúdos propostos pela instituição de ensino."*

Resposta do P2:

*"Eu costumo ler/estudar tanto Cegalla, quanto Azeredo, Celso Cunha. Esses gramáticos ajudam a usar corretamente os sinais de pontuação."*

É preciso fazer uma ressalva ao que nos diz o P2 com relação aos seus saberes gramaticais para o ensino da pontuação. De acordo com Silva e Souza (2016), "a diversidade de visões a respeito da pontuação decorre da perspectiva teórica na qual os gramáticos estão ancorados", isso significa não haver um posicionamento único e correto sobre ensino do conteúdo, desvelando nuances que precisam ser percebidas pelos professores de português, para que possam alertar seus alunos sobre essa peculiaridade, tornando-os mais críticos a respeito da própria língua.

Destacamos que o fato de o P2 ter seus saberes sobre pontuação ancorados nos gramáticos acima citados não garantirá um ensino-aprendizagem eficiente com relação ao tema, já que cada gramático pode possuir visões distintas acerca do emprego de determinados sinais de pontuação, e a funcionalidade e a aplicabilidade destes vão depender também do texto e do que se pretende comunicar. A formação do professor, que pode ter sido estruturalista e se dado por meio de gramáticas apenas, pode tê-lo tornado mais normativo. Assim, é importante ressaltar que, com relação ao ensino da pontuação, as regras prescritas pelos gramáticos são importantes, mas o saber sobre pontuação não deve ser construído apenas por meio do trabalho gramatical e sim por meio de uma perspectiva textual-discursiva, que tem o texto como o centro do ensino.

Com relação à pergunta nº 02, que diz respeito à questão da pontuação nos componentes curriculares a que tiveram acesso, no curso de graduação em Letras, constatamos que nem o P1 nem o P2 tiveram contato com componentes curriculares que abordassem especificamente o ensino da pontuação. P1 ressalta o seguinte:

Resposta do P1:

"Não houve nenhum componente curricular que abordou a questão do ensino da pontuação. *A gente viu tudo de forma teórica, não abordaram o ensino da pontuação.*"

Resposta do P2

"Infelizmente não houve abordagem do ensino da pontuação. *Tivemos muitos componentes curriculares relacionados à linguística, mas tudo teoria sem atividades práticas de gramática e/ou ortografia.*"

Conforme disse Damião (2010), "em termos didáticos, a bibliografia consagrada ao ensino da pontuação é diminuta, pelo que ensinar a pontuar requer a construção de materiais adequados às necessidades dos alunos pelos próprios professores". (DAMIÃO, 2010, p. 17). Dessa forma, consideramos que seria importante que o conhecimento acerca da pontuação estivesse presente não só na formação inicial que ocorre nas universidades, mas também que nas formações continuadas de professores, para que estes desenvolvessem bem suas competências de leitura e de escrita, o que lhes daria mais condições de fazer transposições didáticas de melhor qualidade para a educação básica.

Ainda, dentro da categoria 2, perguntamos aos professores se ao longo da carreira docente, participaram de formações continuadas em que tratassem do ensino da pontuação, As respostas foram:

Resposta do P1:

*"Que eu me recorde, não".*

Resposta do P2:

*"Não. Considero necessário porque muitos estudantes, até mesmo do ensino médio, têm dificuldades de empregar corretamente os sinais de pontuação".*

É importante frisar que, muitas vezes, nós professores de língua portuguesa, nos damos conta das dificuldades dos estudantes quanto ao uso adequado dos sinais de pontuação em seus textos, no entanto, devido ao tempo escasso para estudos e preparação das aulas e ao fato de não termos formações continuadas que abordem com mais profundidade a temática, de modo que nos auxiliem a transpor o conteúdo didaticamente e com propriedade, por meio de textos, nossas aulas têm deixado a desejar no sentido de garantir uma aprendizagem significativa para os estudantes acerca da temática da nossa pesquisa. É importante, também, que haja investimento nas formações continuadas dos professores, não só por parte do poder público, mas também do próprio professor, para melhoria da sua prática pedagógica.

Na **3ª categoria de análise**, averiguamos aspectos sobre "Ensino aprendizagem da pontuação" por meio das seguintes perguntas:

01 - Você ensina pontuação? Por quê?

02 - Você acha importante o ensino da pontuação no 6º ano? E nos demais?

03 - Como você ensina pontuação?

04 - Que conteúdos de pontuação você ensina em turmas do 6º ano? Ensina todos os sinais? Elege alguns?

05 - Como você avalia o desempenho do estudante do 6º ano com relação ao emprego adequado dos sinais de pontuação nas produções textuais realizadas?

06 - O que você tem percebido nas produções textuais dos estudantes com relação ao emprego da pontuação?

07 - Seus estudantes apresentam dificuldades relacionadas ao uso da pontuação adequado nos textos? Se sim, a que você atribui essa dificuldade?

Em resposta à pergunta nº 01, os professores responderam o seguinte:

Resposta do P1:

"Sim."

Resposta do P2:

"Ensino."

Os dois professores disseram ensinar pontuação no 6º ano do ensino fundamental. Enfatizamos que é importante o ensino da pontuação não só nos anos iniciais, mas também nos anos finais, para que o estudante possa se apropriar do conteúdo de maneira sólida e significativa. O currículo para o ensino de língua portuguesa também orienta o ensino da pontuação até o último ano do ensino médio, dada a importância do tema na construção e produção de sentidos dos textos pelos leitores.

Com relação à pergunta nº 02, vejamos o que disseram os professores:

Resposta do P1:

*"Ensino pontuação porque esse conhecimento é essencial para a leitura e escrita dos estudantes, não pode faltar. O ensino da pontuação é importante não só no 6º ano do ensino fundamental e também nos demais, desde o 1º ano do ensino fundamental porque quando o estudante chegar no 6º ano já terá uma segurança do que ele viu do 1º ano ao 5º ano e vai continuar aprimorando seu conhecimento até o 9º ano, até o ensino médio, o resto da vida."*

*"Ensino porque é necessário para fazer o bom uso da leitura, ter entonação adequada para quando for fazer a leitura em voz alta para um grande grupo. E também porque vejo a dificuldade do aluno e de muitas outras pessoas escolarizadas que não sabem empregar a pontuação corretamente no texto. É importantíssimo, nos demais anos também é muito importante porque tem aluno que chega ao nono ano e ainda não sabe empregar a pontuação na leitura, principalmente. Eles leem e depois não compreendem o texto porque passam por cima da pontuação".*

O P1 responde à pergunta em conformidade com a orientação do currículo. Já com relação ao que disse o P2, notamos que ele indica que a pontuação é necessária para compreender a leitura em voz alta, os sentidos dos textos, mas alude ao emprego adequado na leitura, usando a expressão "principalmente". Assim, notamos que ele parece não perceber que a importância da pontuação é a mesma tanto para a leitura quanto para a escrita.

Sobre como se dá o ensino da pontuação em sua prática, respondendo à pergunta nº 03, os professores disseram:

Resposta do P1:

*"Parto do conhecimento prévio dos estudantes, mas, dependendo da turma, varia a estratégia inicial: "busco o que eles sabem à respeito do conteúdo, lanço uma aula expositiva e comparo com aquilo que eles disseram no momento da interação acerca dos conhecimentos prévios e também realizo uma variedade de atividades, porque também não adianta a gente colocar uma atividade para o aluno sem o aluno nem saber do que é que se trata."*

Resposta do P2:

*"No 6º ano eu ensino com atividades para que eles empreguem a pontuação correta e também por meio dos gêneros textuais: contos, crônicas, novelas e por aí vai. Na hora da leitura eu percebo a dificuldade de cada um e faço atividades com os sinais de pontuação para que eles coloquem a pontuação nas frases, nos textos."*

Sabemos que no ensino de qualquer conteúdo é fundamental que o docente de língua materna esteja consciente dos conhecimentos prévios dos seus estudantes. E, com relação ao ensino do emprego dos sinais de pontuação de forma adequada, é importante que adote estratégias de ensino compatíveis e adequadas às necessidades, conforme o nível de aprendizagem da turma. Assim, acreditamos na importância de partir do conhecimento prévio do estudante para ensinar pontuação, conforme indica P1.

De acordo com a resposta dada por P2, fica evidenciado que ele compartilha das ideias de Silva, Pessoa e Lima (2012, p. 149), quando dizem que os sinais de pontuação devem ser ensinados por meio de gêneros textuais.

Os sinais de pontuação precisam ser tratados de forma associada aos gêneros escritos nos quais eles aparecem, uma vez que os diversos gêneros que circulam na sociedade apresentam características distintas, sejam elas linguísticas, textuais ou discursivas, que influenciam tanto a escolha como o uso dos sinais de pontuação.

Mas, apesar de o P2 demonstrar saber que um ensino de língua produtivo necessita considerar o texto como objeto de ensino, parece não ter muita clareza de como fazer isso, uma vez que ensina a pontuação por meio da leitura dos estudantes e ainda faz uso de frases soltas durante o processo de aprendizagem.

Constatamos isso, no momento em que observamos suas aulas, dado que será explorado mais adiante, nas análises das práticas pedagógicas.

Com relação aos conteúdos de pontuação que são ensinados no 6º ano do ensino fundamental, em resposta à pergunta nº 04 os professores disseram:

Resposta do P1:

*"Procuró saber deles, o entendimento com relação a determinado sinal de pontuação, não só numa frase isolada, mas dentro de um texto, em um contexto e mostrar que numa mesma frase se pode ter sentidos diferentes para que saibam a questão da semântica da língua e não só o que a gramática nos apresenta como regra porque regra se aprende hoje e se esquece amanhã."*

Resposta do P2:

*"Costumo levar materiais xerocopiados, o aporte dos gramáticos, enfatizo a leitura através de charges, contos, crônicas. Faço uso de vários gêneros textuais para enfatizar os sinais de pontuação que ali estão presentes e assim levar o aluno à aprendizagem. Geralmente uso muito a vírgula, o ponto, o ponto e vírgula, os dois pontos. Os alunos ainda têm dificuldades com o uso desses pontos no texto escrito ou lido por eles."*

Observamos a tentativa de o P1 ensinar a pontuação por meio do texto, mas, como podemos notar, ele faz uso de frases soltas, isoladas. P1 nos deu a entender que ensina pontuação de maneira geral, não elegendo nenhum sinal específico para o 6º ano do ensino fundamental.

O P2 deixa claro na entrevista que costuma levar para a sala de aula materiais xerocopiados e o aporte teórico dos gramáticos e que ensina pontuação por meio da leitura de charges, contos e crônicas, para dizer aos estudantes com qual entonação devem ser lidos.

De acordo com sua fala, P2 parece tentar garantir nas aulas os momentos de análise e reflexão sobre língua por meio de gêneros textuais, de acordo com o que postula Silva (2010):

Nas práticas escolares de "análise linguística" 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.

Em resposta à pergunta nº 05, o P1 diz que o desempenho dos estudantes do 6º ano com relação ao emprego adequado dos sinais de pontuação nas produções textuais realizadas tem sido mais positivo do que negativo, já o P2 afirma que o desempenho tem sido péssimo. Vejamos:

*Resposta do P1*

*"Considero de maneira geral mais positivo do que negativo, embora muitos ainda apresentem dificuldades.*

*Resposta do P2*

*"Péssimo mesmo, e aí temos que trabalhar bastante com atividades de leitura e escrita para que através dos gêneros textuais eles empreguem corretamente os sinais de pontuação nos textos lidos e/ou escritos."*

O desempenho positivo ou negativo dos estudantes com relação ao emprego da pontuação adequada no texto depende de vários fatores, como: leitura não fluente, ciclo de alfabetização não concluído de maneira satisfatória, dificuldade de aprendizagem do estudante, clareza quanto ao ensino das regras pelos professores, dentre outros. Uma ideia interessante seria a aplicabilidade de um teste diagnóstico relacionado ao tema pontuação para que, a partir dele, o professor pudesse constatar quais são as dificuldades dos estudantes com relação ao uso da pontuação adequada nas produções textuais, quais as inadequações de emprego mais frequentes e em que contexto o uso de determinado sinal de pontuação não corresponde ao que é esperado pelo professor para o ano em questão: 6º ano do ensino fundamental.

Para a resposta da pergunta nº 06, os professores 1 e 2 dizem o seguinte:

*Resposta do P1:*

*"Dificuldades relacionadas ao emprego da vírgula, por exemplo."*

*Resposta do P2:*

*"São várias as dificuldades".*

E, respondendo à pergunta nº 07, os professores explicam essas dificuldades :

Resposta do P1:

*"Falta de leitura, a falta de interesse ou a forma como foram ensinados os sinais de pontuação para esses estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental".*

Resposta do P2

*"Essas dificuldades são atribuídas à falta de leitura deles, pois nas produções textuais esses estudantes têm demonstrado dificuldades com regras mais elementares de pontuação, como o uso do ponto final, por exemplo, da vírgula, ou seja, eles têm problema com o uso da pontuação em geral."*

Sobre essa questão relacionada à dificuldade de pontuar, Leal e Guimarães (2002) nos informam que "além dos necessários conhecimentos textuais, a tarefa de pontuar exige também a capacidade de resolver os conflitos entre a entonação provável ou possível da leitura e as determinações gramaticais do texto". Assim, entendemos que o P1 necessita considerar no ensino de pontuação questões de natureza textual-discursiva, sem desconsiderar regras de uso dos sinais de pontuação determinadas por questões gramaticais da língua e por regras prescritas pela gramática tradicional.

O P2 nos deixa perceber o quanto ele sabe da importância da leitura para a aprendizagem da pontuação e tem procurado possibilitar isso em suas aulas de língua portuguesa, embora suas respostas não nos permitam entender como se dá o uso dos gêneros textuais no ensino aprendizagem da pontuação. É importante ressaltar que o P2 tem enfatizado a importância da leitura, mas é também na escrita dos estudantes que ele percebe a dificuldade do emprego adequado da pontuação. Assim, a escrita e a leitura têm a mesma importância para o ensino-aprendizagem da pontuação.

Na verdade, o P2 parece conhecer o discurso atual sobre a importância dos gêneros textuais para o ensino e quer mostrar isso, mas falta embasamento no que diz, pois não consegue indicar em seu discurso como se faz. Dessa forma, teremos possibilidade de conhecer, nas análises das observações de suas aulas, como se dá

sua prática pedagógica, se os gêneros textuais estão presentes como centro do ensino.

Faz-se necessário, assim, que o ensino da pontuação esteja atrelado à leitura, à escrita e às práticas de letramento, pois estas irão fazer com que o texto tenha sentido para quem produz e acima de tudo para quem vai lê-lo nas mais diversas situações comunicativas. “Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade.” (BRASIL, 1997, p. 60).

Sabemos que os poucos trabalhos acerca do ensino da pontuação não são suficientes para ajudar na superação de dificuldades que tanto o P1 quanto o P2 demonstram ter. As respostas dadas por P1 e P2 indicam que ambos envidam esforços para ensinar pontuação aos seus estudantes e o P2 demonstra que o trabalho com base nos usos da pontuação nos textos pode ser mais produtivo.

No entanto, a prática de ensino de ambos se apoia, principalmente, na análise de frases soltas e descontextualizadas, segundo o que nos responderam durante a entrevista (e o que foi possível observar nas práticas, como veremos adiante). E muito do que dizem sobre suas práticas tem pontos de contato com o que os Parâmetros Curriculares Nacionais informaram sobre a prática de ensino desse conteúdo conceitual há mais de 20 anos, “o ensino da pontuação tem-se confundido com o ensino dos sinais de pontuação” (BRASIL, 1997, p. 87). É claro que há diferença entre ensinar pontuação e ensinar os usos dos sinais de pontuação. Também há diferença entre as propostas relacionadas a esse ensino, se por meio de textos considerando-se as especificidades dos gêneros nos quais se organizam esses textos, se por meio de frases-soltas, isoladas.

No ensino da pontuação, devemos considerar os vários aspectos referentes ao texto, ao gênero no qual se organiza e ao contexto em que ele está inserido, de modo a produzir sentidos. Isso não se consegue por meio de frases-soltas, isoladas por meio das quais geralmente se realiza o ensino dos sinais de pontuação.

Diante dessas análises, observamos que mudar as concepções de ensino não é uma tarefa fácil e não se faz da noite para o dia; trata-se de um processo contínuo que envolve sobretudo a mobilização de diferentes saberes e uma formação inicial e continuada consistentes. Concordamos com Vieira (2018, p.14), quando diz que: "o ensino de língua pautado na doutrina gramatical remonta há séculos, enquanto a linguística da variação, do texto, do gênero, do discurso vem

pensando esse ensino somente há algumas décadas". Por isso a "lentidão" nesse processo de mudança de perspectiva e metodologia. O ensino por meio de frases soltas e isoladas ainda dialoga com o ensino pautado na doutrina gramatical, já o ensino por meio de textos, gêneros e discursos ainda é relativamente novidade, haja vista a "tradição gramaticeira" da escola. Nesse mesmo caminho, Pagnan, Nantes e Simm (2014, p. 53) afirmam que, conquanto a maioria dos professores demonstrem ter o conhecimento sobre as concepções contemporâneas de ensino de língua portuguesa, muitos seguem práticas anteriores por dificuldades encontradas ao longo do processo.

É evidente que, por meio dessas entrevistas, ainda não se pode chegar a uma conclusão concreta sobre como os professores 1 e 2 ensinam pontuação, já que os depoimentos não foram claros com relação à abordagem da temática na sala de aula. Assim, iremos analisar as práticas pedagógicas dos docentes por meio das observações de suas aulas.

As dificuldades dos estudantes com relação ao emprego adequado da pontuação são colocadas pelos dois professores. Achamos importante ressaltar que o ensino da pontuação deve ocorrer de duas maneiras: por meio da leitura, ao propormos situações em que os estudantes analisem os efeitos de sentidos causados pelo uso dos sinais de pontuação no texto; e por meio da escrita, ao discutirmos as possibilidades de pontuar e selecionar dentre os vários sinais de pontuação, os mais adequados aos gêneros textuais, aos propósitos comunicativos, aos sentidos pretendidos.

Apresentamos abaixo um quadro sinóptico em que sintetizamos as respostas dos professores 1 e 2 acerca da primeira entrevista, distribuídas por categorias.

Quadro 2 - síntese da primeira entrevista

CATEGORIAS	PROFESSOR 1	PROFESSOR 2
<b>1 Currículo adotado pelo professor</b>	Utiliza o currículo municipal que tem por base o da rede estadual. Segundo P1 a pontuação não está prescrita para o 6º ano, conforme o	Utiliza os PCN e o currículo municipal que tem por base o da rede estadual. Segundo o P2 a pontuação está prescrita para o 6º ano e também está no livro

	currículo.	didático.
<b>2 Saberes do professor acerca da temática pontuação.</b>	<p>Saberes aprendidos nas instituições de ensino.</p> <p>Na graduação, nenhum componente curricular abordou a questão da pontuação. Nunca teve formação continuada com a temática pontuação.</p>	<p>Saberes gramaticais; cita gramáticos como Azeredo, Cegalla, Celso Cunha.</p> <p>Na graduação, nenhum componente curricular abordou a questão da pontuação. Nunca teve formação continuada com a temática pontuação.</p>
<b>3 Ensino aprendizagem da pontuação</b>	<p>Ensina porque esse conhecimento é essencial para a leitura e escrita dos estudantes, não pode faltar. O ensino da pontuação é importante não só no 6º ano do ensino fundamental e também nos demais.</p> <p>Ensina a partir do conhecimento prévio dos estudantes.</p> <p>A aprendizagem dos estudantes com relação ao emprego da pontuação tem sido em geral positiva. Têm dificuldades relacionadas ao emprego da vírgula, por exemplo. Estas dificuldades são atribuídas à falta de leitura dos estudantes.</p>	<p>Ensina porque é necessário para fazer o bom uso da leitura, ter entonação adequada para quando for fazer a leitura em voz alta para um grande grupo. O ensino da pontuação é importante em todos os anos, não só no 6º.</p> <p>Ensina usando os gêneros textuais.</p> <p>A aprendizagem dos estudantes com relação ao emprego da pontuação tem sido péssima.</p> <p>São várias dificuldades e estas são atribuídas à falta de leitura dos estudantes.</p>

A seguir, iremos analisar as aulas observadas dos professores 1 e 2. Essas observações são um caminho que nos fará perceber as aproximações entre o que eles disseram na entrevista e suas práticas em sala de aula, resultando num diálogo acerca do ensino de pontuação, o qual defendemos que deve acontecer dentro de uma perspectiva textual-discursiva.

## 6.2 ANÁLISE REFERENTE AOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DOS PROFESSORES 1 E 2

Nesta seção, apresentamos a análise das aulas observadas. Foram 04 aulas observadas, 02 de cada professor voluntário, as quais foram reservadas por eles para o ensino de pontuação. Como já informamos, optamos por não descrever as aulas na íntegra, mas descrever apenas cenas destas, as quais possuem trechos dos eventos de maior interesse para esta pesquisa. Entendemos que seria relevante focar partes específicas da aula, o que atende aos nossos objetivos e permite uma descrição mais objetiva do fenômeno que desejamos observar. Esclarecemos que não gravamos as aulas, o resultado da observação foi registrado em diário de bordo e a transcrição das cenas foi feita na sequência em que ocorreram durante as observações das aulas.

A descrição e a análise das aulas observadas por meio de cenas baseiam-se na metodologia adotada na pesquisa que gerou a dissertação de mestrado intitulada: “Agir docente no ensino dos gêneros orais: cenas de formação e de atuação em sala de aula”, de autoria de Evany da Silva Gonçalves, do Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (2016). A autora decidiu analisar cenas de atuação dos professores, objetivando refletir acerca da prática pedagógica com relação aos conteúdos propostos.

Após as aulas observadas, definimos quatro categorias para análise das cenas que consideramos mais pertinentes ao nosso estudo, as quais denominamos da seguinte maneira: 1 - Conhecimentos prévios acerca da pontuação; 2 - Tentativas de ensino da pontuação na construção de sentidos do texto; 3 - Ensino da pontuação como regra; 4 - Atividades realizadas no nível da frase solta/isolada.

Na análise que realizaremos a partir de agora, trazemos à tona as cenas ligadas a cada uma dessas categorias de análise.

## CATEGORIA 1 - CONHECIMENTOS PRÉVIOS ACERCA DA PONTUAÇÃO

A categoria 1 diz respeito aos conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tema pontuação e a forma como o professor conduziu a aula para trazer à tona esses conhecimentos. O professor 1 leciona na escola de área urbana e o professor 2, na escola de área rural. As aulas observadas foram ministradas pelos respectivos professores nas datas 18/06/2018 (professor 1) e 25/06/2018 (professor 2). Vejamos a cena 1, que retrata os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da pontuação.

### CENA 01 - PROFESSOR 1

*O P1 começou a aula dizendo a turma que o conteúdo pontuação não é estranho, pois, nos textos que lemos, estão presentes muitos desses sinais. Perguntou aos estudantes o que eles conheciam acerca desse tema e um deles disse que sempre usa os três pontinhos que indicam pensamento e aquele de gritar. O P1 indagou qual era o de gritar e a estudante desenhou no quadro o sinal de exclamação.*

*Assim, o P1 resolveu chamar os estudantes, um por vez, para ir representando no quadro os sinais de pontuação que eles conheciam. Apenas uns 15 estudantes dos 39 presentes demonstravam estar interessados na aula. Havia muito barulho ocasionado por conversas paralelas. Após os estudantes, um de cada vez, escreverem os sinais pontuação no quadro (ponto, vírgula, ponto e vírgula, ponto de exclamação, reticências, ponto de interrogação, travessão, dois pontos, aspas), o P1 pediu para que eles dissessem para que servia cada sinal. Uns disseram que sempre usam as reticências no final da frase, outros usam a vírgula para fazer uma pausa, o ponto de exclamação para gritar nos balões de fala e uma estudante disse que, quando vai falar, coloca os dois pontos. Outra estudante na sua vez, disse que usa o travessão para indicar a fala da personagem e as aspas para destacar palavras. P1 perguntou se alguém se lembrava de outros sinais de pontuação ou se só existiam esses, mas a turma disse que não se lembrava de outros sinais. Então, falou que existiam, sim, os parênteses, e explicou que os parênteses são usados para esclarecer algo ou para informar o significado de alguma palavra ou expressão. E, como exemplo, escreveu no quadro: "O professor Paulo e Maria da Glória (sua esposa) foram ao hospital pela manhã."*

*P1 continuou a aula dizendo novamente que o conteúdo pontuação não é estranho e que é muito importante saber usar os sinais de pontuação para expressar o que se quer falar.*

*Perguntou aos estudantes se os sinais de pontuação eram difíceis ou fáceis e apenas alguns deles disseram que eram fáceis. A maioria da turma foi indiferente a essa pergunta.*

**Cena da aula do 6º ano, ministrada pelo Professor 1, em 18/06/2018, na escola urbana do município de Passira - PE**

Como podemos observar na cena 1, descrita no quadro acima, o professor 1 começou a aula explorando o conhecimento prévio dos estudantes com relação ao tema pontuação. Isso é importante porque nos permite conhecer o que eles já sabem sobre o conteúdo a ser ensinado e o que ainda não sabem. Desse modo, o professor pode partir do conhecimento já construído pelos estudantes para ajudá-los a construir o que ainda desconhecem ou conhecem pouco.

O P1 retoma o que os estudantes demonstram saber, mas deixa por detalhar o conteúdo novo. Vejamos a seguir, como o professor 2 aborda os conhecimentos prévios da temática pontuação.

## CENA 2 - PROFESSOR 2

*O P2 disse à turma que naquela aula todos iriam estudar “pontuação” e fez a seguinte pergunta: “quem sabe dizer quais são os sinais de pontuação que existem?” Os estudantes foram dizendo timidamente: ponto final, vírgula, reticências, ponto de interrogação, ponto de exclamação. O professor já foi novamente perguntando: “e vocês sabem para que serve cada um desses sinais que vocês falaram?”*

*Uma estudante disse: “eu sei, professor. O ponto final é para colocar um fim na frase e a vírgula é para fazer uma pausa na leitura.” Nesse momento, o professor perguntou à turma se era isso mesmo que a aluna dissera e todos concordaram, balançando a cabeça. Em seguida, P2 perguntou: “e para que serve esse e esse sinal?”, mostrando, no quadro, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação que acabara de fazer.*

*Um estudante levantou a mão e disse: “a interrogação é para fazer uma pergunta, professor, e esse do ‘pauzinho’, eu não sei não.” Mas o colega respondeu: “é para fazer surpresa, espanto, admiração.” P2 explica dizendo que não existe pauzinho como sinal de pontuação, mas há um nome adequado para este sinal, que é ponto de exclamação, e ele realmente indica surpresa, admiração, espanto. E pergunta se o estudante compreendeu. Este, envergonhado, diz que sim.*

**Cena da aula do 6º ano, ministrada pelo Professor 2, em 25/06/2018, na escola da área rural do município de Passira - PE**

Sobre a temática conhecimentos prévios acerca da pontuação, o professor 2 também trabalha na mesma linha do professor 1. O conhecimento prévio é explorado para, em seguida, o tema da aula ser apresentado. Com relação à pontuação, o que notamos é que os estudantes possuem conhecimentos acerca de alguns dos sinais existentes, mas há dificuldades relacionadas à nomenclatura e ao seu emprego no texto.

Vale ressaltar, como já foi citado em nosso texto, que é essencial que o docente de língua materna esteja consciente dos conhecimentos prévios dos seus

estudantes acerca do emprego dos sinais de pontuação, para que adote estratégias de ensino compatíveis e adequadas às suas necessidades. De acordo com Leal e Guimarães (2002), "é ainda fundamental que o professor seja capaz de avaliar a evolução quanto à aquisição da pontuação e ensinar aos alunos as múltiplas funções e importância dos diversos usos da pontuação na escrita".

De modo geral, a ação de verificar os conhecimentos prévios dos estudantes é algo desejável numa aula, no entanto, a prática dos professores voluntários se limitou à identificação de sinais que, em sua maioria, os estudantes conhecem. Nenhum dos dois fez dos textos recurso para verificar esses conhecimentos prévios em procedimentos de análise, em que seria necessário o exercício da prática da leitura compreensiva, a qual exige, entre outras habilidades, o conhecimento das funções dos sinais de pontuação.

Segundo Ausubel (2003, p. 85), o conhecimento prévio é aquele caracterizado como declarativo, mas pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais, que igualmente configuram a estrutura cognitiva prévia do aluno que aprende.

A verificação de conhecimentos prévios é uma espécie de avaliação diagnóstica. E esta é feita para que, sabendo o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo, o docente possa avançar na apresentação daquilo que os estudantes ainda precisam conhecer.

Cabe aqui uma reflexão acerca do modo como os professores 1 e 2 exploram os conhecimentos prévios dos estudantes. A valorização desse conhecimento vai além do que foi realizado na sala de aula por P1 e P2. Caberia, então, aos professores criar situações didáticas em que os estudantes pudessem ir descobrindo as funções dessas "marcas" gráficas (sinais de pontuação), o significado dos sinais em determinados contextos, passando a utilizá-los em suas produções escritas. Ou seja, os professores poderiam exemplificar ou confirmar por meio de textos as funções dos sinais de pontuação.

Outro fato a ser considerado é a forma como o estudante classifica o sinal ponto de exclamação, que denota o quanto é importante trabalhar também o conhecimento metalinguístico e a nomenclatura, pois não é esperado que, no sexto ano, o ponto de exclamação seja chamado de "pauzinho". O uso da nomenclatura é inerente a todo conhecimento científico, pois é preciso saber o nome das coisas.

Concordamos com Silva e Brandão (2005), quando nos dizem que, no ensino

da pontuação, esta deve ser primeiramente transformada em algo observável para o estudante, o qual precisa ser levado a explorar as situações de pontuação nos próprios textos impressos trabalhados em sala, bem como nos textos produzidos por ele mesmo.

Ao acionar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o conteúdo proposto, o professor poderá fazer anotações acerca do que eles sabem e do que ainda não sabem, para a partir disso, traçar estratégias de ensino que contribuam para a aprendizagem.

## CATEGORIA 2 - TENTATIVAS DE ENSINO DA PONTUAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO

A categoria 2 diz respeito às tentativas dos professores 1 e 2 de ensinar pontuação por meio do texto, levando os estudantes a construir sentidos ao empregar adequadamente os sinais de pontuação. Vejamos a seguir a descrição da aula do P1 por meio da cena 03:

### CENA 03 - PROFESSOR 1

*O Professor 1 fez uma comparação dos sinais de pontuação com os sinais de trânsito, perguntando aos estudantes o que aconteceria se ninguém obedecesse à sinalização. Eles disseram que viraria uma confusão. Todos iriam querer passar ao mesmo tempo e teríamos problemas. Então, ele disse que com os sinais de pontuação era a mesma coisa. Se eles não existirem num texto, se as pessoas não os utilizarem, o texto fica confuso e quem estiver lendo sairá 'atropelando os significados' e ninguém conseguirá entender. É preciso que haja uma 'parada' para a compreensão do texto, e essa 'parada' é colocada pelos sinais de pontuação.*

*Nesse momento, o professor apresentou um conto sobre os sinais de pontuação, intitulado "Pontos de vista", de autoria de João Anzanello Carrascoza, ilustrado por Will, presente na Revista Nova Escola (Edição Nº 165). Fez a leitura em voz alta, apresentando as partes do texto numa folha A4, em formato paisagem, escritas com letras garrafais.*

*No momento da leitura, os estudantes silenciaram um pouco e prestaram atenção. Após o término da leitura, a professora fez considerações acerca dos sentidos das frases, dizendo quando devemos utilizar um ou outro sinal de pontuação.*

**Cena da aula do 6º ano, ministrada pelo professor 1, em 18/06/2018, na escola urbana do município de Passira - PE**

O professor 1 leu um texto para os estudantes em que a temática pontuação estava presente, mas não distribuiu o texto para a turma. Também não disse a que gênero pertence o texto por ele selecionado. No conto, apresentado abaixo, alguns sinais de pontuação são personagens que dialogam, usando o discurso direto, estratégia que exige conhecimentos bastante prototípicos de vírgulas, dois-pontos e travessão. Nesse diálogo, os sinais de pontuação personificados entabulam uma discussão, predominantemente argumentativa, em que cada um defende sua importância em relação aos demais. Nessa discussão, na argumentação dos sinais de pontuação, há a expressão de algumas de suas regras de usos. Ao final, chega-se ao consenso de que todos são importantes num texto.

Como a sala estava cheia, a exposição do texto, do modo como foi feito, por meio de apenas um exemplar impresso pelo P1, que ficou à frente da turma, não favoreceu a maioria dos estudantes. Durante a leitura do texto realizada pelo P1, seria adequado que os estudantes tivessem, cada um, uma cópia em mãos para melhorar a compreensão do que foi lido pelo professor.

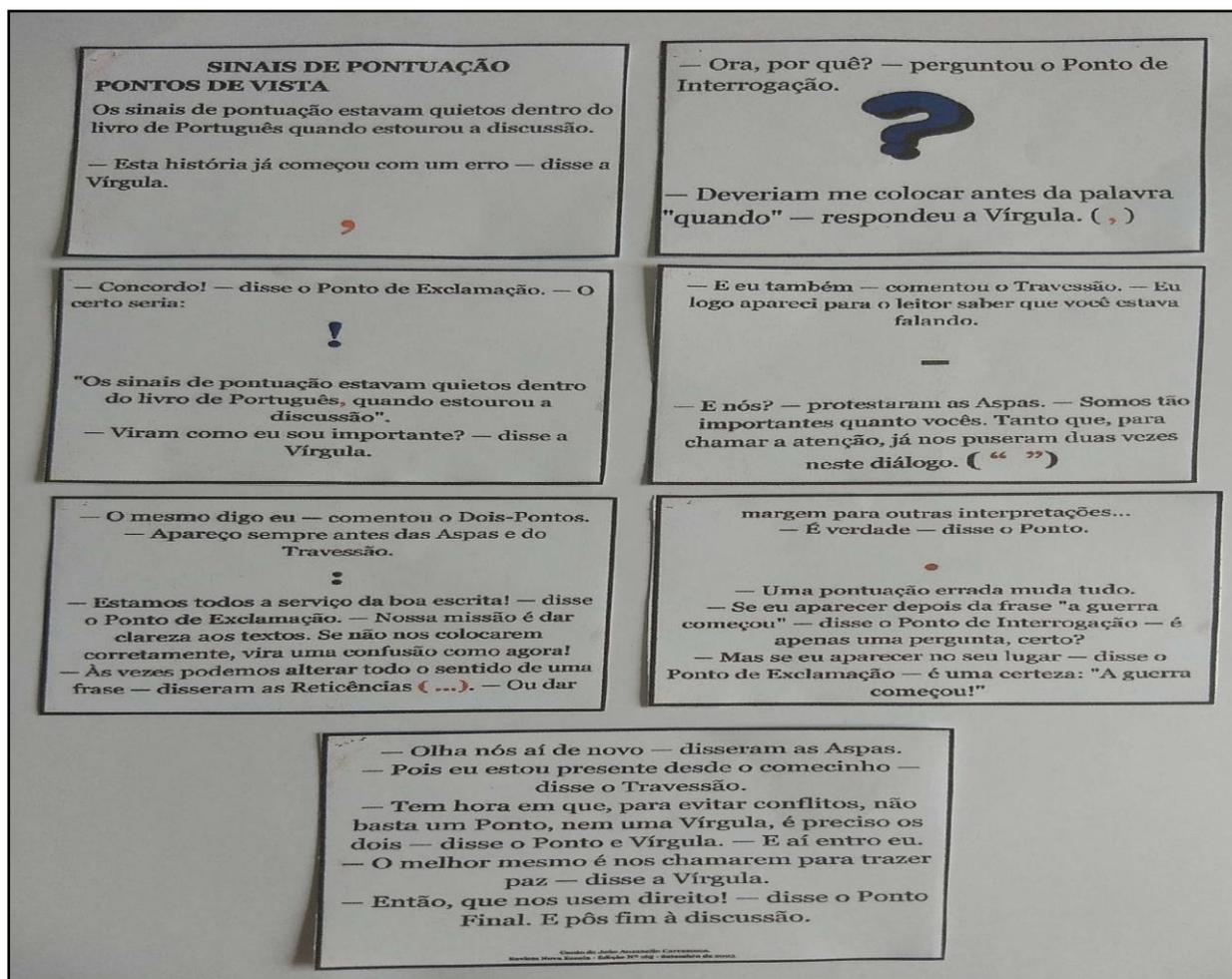
O P1 se limitou a ler o texto. Não fez nenhum comentário sobre o conteúdo nem refletiu sobre as regras. Talvez fosse importante que o P1, após apresentar o texto, chamasse a atenção dos estudantes para a pontuação e para a forma como o autor empregou cada sinal, aludisse aos tipos de discursos presentes e, em seguida, trouxesse um texto sem nenhuma pontuação para que os estudantes o pontuassem, a partir de uma análise epilinguística.

Para Geraldi (1993), as atividades realizadas para o ensino aprendizagem dos conteúdos devem partir da abordagem epilinguística para a metalinguística. Dessa forma, abordam-se aspectos inerentes à linguagem. As atividades epilinguísticas, segundo Geraldi (1993, p. 23), são aquelas que são próprias de “uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”. Isso nos faz compreender os sentidos dos textos e construir o discurso refletindo acerca dos usos dos vários recursos linguísticos que a língua portuguesa nos oferece. As atividades epilinguísticas devem vir antes da análise metalinguística, pois possibilitam a reflexão e conseqüentemente a aprendizagem.

Seria importante que o professor tivesse realizado atividades epilinguísticas com a turma, fazendo com que os estudantes refletissem acerca dos usos dos sinais de pontuação e dos diversos sentidos que se podem obter conforme o contexto e os objetivos de produção textual.

A seguir, apresentamos as imagens do texto lido para a turma do 6º ano pelo P1, o qual foi utilizado, a nosso ver, como pretexto para o ensino da pontuação, pois os estudantes não tiveram acesso ao texto, apenas o visualizaram durante a leitura do P1. O professor até tentou trabalhar a construção de sentidos do texto, mas sua intenção não se efetivou. Apenas foi feita uma leitura, sem mostrar o quanto os sinais de pontuação produzem sentidos.

Imagem 1- Texto "Pontos de vista"



Texto lido por P1 e reproduzido pela autora. Foi apresentado à turma digitado em folhas A4, formato paisagem.

Observando o texto acima, podemos depreender que, se fosse recebido pela turma em cópias, os estudantes talvez conseguissem entender a construção de sentidos que se dá pelos sinais de pontuação, pois cada sinal vai falando sobre a sua função no texto e estando os estudantes com o texto em mãos, a análise seria facilitada. O P1 perdeu a oportunidade de trabalhar com os sentidos do texto de

maneira efetiva, apesar de ter tentado fazê-lo ao trazer um texto para a aula. Aqui cabe mais uma reflexão: se o texto é o centro do ensino de língua portuguesa, o que tem levado os professores a ensinar pontuação, ainda no nível da frase solta/isolada? Seria uma questão de ausência de formação, de dificuldade de mobilizar saberes ou simplesmente de reprodução de práticas aprendidas no passado?

Na rede municipal de Passira, os estudantes têm acesso ao livro de Língua Portuguesa "Tecendo linguagens", 6º ano. Ed, IBEP. PNLF, 2017, 2018, 2019. Autores: Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo. Mas, o professor não o utilizou para discorrer sobre o conteúdo abordado. Talvez, a escolha do P1 pelo texto "Pontos de Vista" se dê pelo fato de o texto versar sobre os sinais de pontuação. Isso deve ter influenciado a escolha. No entanto, contrariando isso, P1 mal explorou o material escolhido para o ensino da pontuação, ou seja, não explorou o texto trazido, nem usou o livro didático, ficando as ideias no plano da abstração, pois não houve sistematização e o ensino acabou se dando por meio de frases soltas/isoladas.

Também percebemos, por parte do P2, um movimento parecido de tentativa do ensino da pontuação em relação com a construção de sentidos do texto. Vejamos a próxima cena.

#### CENA 04 - PROFESSOR 2

*Depois das explicações sobre os usos dos sinais de pontuação. P2 informou sobre a presença do conteúdo pontuação na gramática e pediu para que cada estudante abrisse o livro de língua portuguesa na página 68. A turma começou a ficar barulhenta e P2 exigiu silêncio. Na página 68, estava uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, intitulada "Na escola". P2 perguntou se todos estavam com o livro na banca e disse que, juntos, iriam fazer a leitura do texto de Drummond, enfatizando o emprego de cada pontuação ali presente.*

*P2 sugeriu uma leitura coletiva e disse que o título era muito legal: "Na escola". Começaram a ler e, a cada parágrafo lido, P2 fazia uma pausa, comentava acerca dos sinais de pontuação empregados e perguntava aos estudantes por que foram usados o ponto de interrogação, o travessão, a vírgula, o ponto final, as reticências e também perguntava aos estudantes o que significava o emprego daquele sinal ali no texto.*

*Depois de algum tempo, a leitura começou a ficar enfadonha. P2 estava fazendo muitas pausas com perguntas repetitivas acerca dos sinais empregados e seus significados. A turma começou a conversar e ele praticamente lia o texto sozinho, com exceção de duas alunas que se mantiveram concentradas na leitura, acompanhando-o.*

*A dinâmica era a mesma desde o começo do texto: P2 fazia uma pausa na leitura e perguntava aos estudantes o porquê da presença daquele sinal ali. Depois começou a perguntar: e se a gente substituísse esse sinal por outro, o texto teria o mesmo sentido?*

**Cena da aula do 6º ano, ministrada pelo professor 2, em 25/06/2018, na escola da área rural do município de Passira - PE**

O professor 2, utilizou um texto do livro didático dos estudantes, citado anteriormente. O texto escolhido foi uma crônica de Carlos Drummond de Andrade intitulada "Na escola", presente nas páginas 68-69.

O texto "Na escola" é uma crônica que trata de um plebiscito em que a professora pede a opinião da turma sobre o uso da calça comprida. O tema é interessante e pode fazer o estudante refletir acerca de outros temas presentes na sociedade como, por exemplo, a questão do armamento, da eutanásia etc, também pode fazer com que ele argumente e emita sua opinião contrária ou a favor da temática. A análise do termo "democrata", característica da personagem do texto, também poderia ter se constituído em aprendizado para a turma que iria depreender o sentido global da leitura. No entanto, o P2 não levantou essa discussão com a turma, e o texto foi apenas trazido para a aula com o objetivo de que os estudantes notassem a pontuação ali presente, lessem com ritmo e entonação adequada.

Durante a leitura da crônica, o P2 abordou cada sinal de pontuação ali empregado, realizando várias pausas durante a leitura. Os estudantes leram o texto coletivamente e isso causava, às vezes, certa confusão por causa das várias entonações. A estratégia adotada pelo professor para a leitura do texto "Na Escola" comprometeu a compreensão, pois dificultou a recuperação de seu sentido global, fazendo-nos perceber que o texto foi utilizado apenas para enfatizar os sinais de pontuação, ou seja, foi usado como pretexto para a abordagem da pontuação.

O P2 não fez referência ao gênero textual crônica, não citou o ambiente onde os fatos acontecem, não mencionou personagens e/ou os fatos cotidianos enfocados, que são característicos do tipo narrativo e do gênero crônica, ou seja, não procedeu à análise do exemplar de gênero selecionado para a aula. sequer recorreu ao livro onde figura o texto para fazer uso das atividades propostas na obra. Fez apenas uma leitura coletiva do texto, com ênfase no emprego dos sinais de pontuação que nele aparecem e nos possíveis sentidos decorrentes de cada uso.

A seguir, apresentamos a reprodução do texto trabalhado pelo P2 em sua aula sobre pontuação, para a turma do 6º ano, na escola da área rural.

Imagem 2 - Texto lido pelo P2.

### Na escola

Democrata é Dona Amarílis, professora na escola pública de uma rua que não vou contar, e mesmo o nome de Dona Amarílis é inventado, mas o caso aconteceu.

Ela se virou para os alunos, no começo da aula, e falou assim:

– Hoje eu preciso que vocês resolvam uma coisa muito importante. Pode ser?

– Pode – a garotada respondeu em coro.

– Muito bem. Será uma espécie de plebiscito. A palavra é complicada, mas a coisa é simples. Cada um dá sua opinião, a gente soma as opiniões e a maioria é que decide. Na hora de dar opinião, não falem todos de uma vez só, porque senão vai ser muito difícil eu saber o que é que cada um pensa. Está bem?

– Está – respondeu o coro, interessadíssimo.

– Ótimo. Então, vamos ao assunto. Surgiu um movimento para as professoras poderem usar calça comprida nas escolas. O governo disse que deixa, a diretora também, mas no meu caso eu não quero decidir por mim. O que se faz na sala de aula deve ser de acordo com os alunos. Para todos ficarem satisfeitos e um não dizer que não gostou. Assim não tem problema. Bem, vou começar pelo Renato Carlos. Renato Carlos, você acha que sua professora deve ou não deve usar calça comprida na escola?

– Acho que não deve – respondeu, baixando os olhos.

– Por quê?

– Porque é melhor não usar.

– E por que é melhor não usar?

– Porque minissaia é muito mais bacana.

– Perfeito. Um voto contra. Marilena, me faz um favor, anote aí no seu caderno os votos contra. E você, Leonardo, por obséquio, anote os votos a favor, se houver. Agora quem vai responder é Inesita.

– Claro que deve, professora. Lá fora a senhora usa, por que vai deixar de usar aqui dentro?

– Mas aqui dentro é outro lugar.

– É a mesma coisa. A senhora tem uma roxo-cardeal que eu vi outro dia na rua, aquela é bárbara.

– Um a favor. E você, Aparecida?

– Posso ser sincera, professora?

– Pode, não. Deve.

– Eu, se fosse a senhora, não usava.

– Por quê?

– O quadril, sabe? Fica meio saliente...

– Obrigada, Aparecida. Você anotou, Marilena? Agora você, Edmundo.

– Eu acho que Aparecida não tem razão, professora. A senhora deve ficar muito bacana de calça comprida. O seu quadril é certinho.

– Meu quadril não está em votação, Edmundo. A calça, sim. Você é contra ou a favor da calça?

– A favor 100%.

– Você, Peter?

– Pra mim tanto faz.

– Não tem preferência?

– Sei lá. Negócio de mulher eu não me meto, professora.

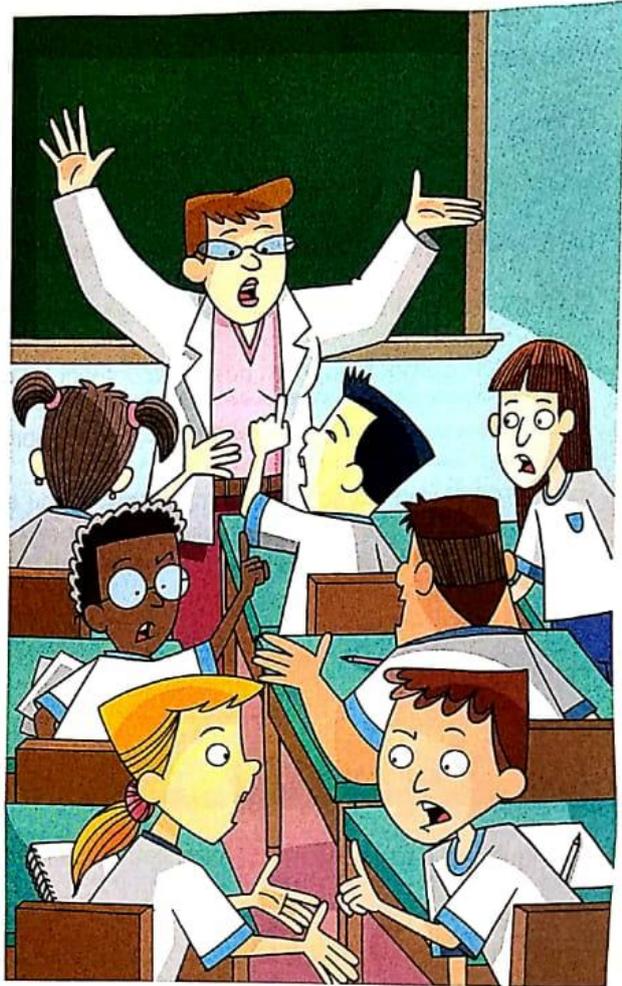
– Uma abstenção. Mônica, você fica encarregada de tomar nota dos votos iguais ao de Peter: nem contra nem a favor, antes pelo contrário.

Assim iam todos votando, como se escolhessem o Presidente da República, tarefa que talvez, quem sabe? no futuro sejam chamados a desempenhar. Com a maior circunspeção. A vez de Rinalda:

– Ah, cada um na sua.

- Na sua, como?
- Eu na minha, a senhora na sua, cada um na dele, entende?
- Explique melhor.
- Negócio seguinte. Se a senhora quer vir de pantalonas, venha. Eu quero vir de midi, de máxi, de short, venho. Uniforme é papo-furado.
- Você foi além da pergunta, Rinalda. Então é a favor?
- Evidente. Cada um curtindo à vontade.
- Legal! - exclamou Jorgito. - Uniforme está superado, professora. A senhora vem de calça comprida, e a gente aparecemos de qualquer jeito.
- Não pode - refutou Gilberto. - Vira bagunça. Lá em casa ninguém anda de pijama ou de camisa aberta na sala. A gente tem de respeitar o uniforme.

Respeita, não respeita, a discussão esquentou, Dona Amarílis pedia ordem, ordem, assim não é possível, mas os grupos se haviam extremado, falavam todos ao mesmo tempo, ninguém se fazia ouvir, pelo que, com quatro votos a favor de calça comprida, dois contra, e um tanto-faz, e antes que fosse decretada por maioria absoluta a abolição do uniforme escolar, a professora achou prudente declarar encerrado o plebiscito, e passou à lição de História do Brasil.



ANDRADE, Carlos Drummond de. Na escola. *Crônicas*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1995. (Para gostar de ler v. 2. - Crônicas).

#### PARA VOCÊ QUE É CURIOSO

Carlos Drummond de Andrade, um dos maiores escritores brasileiros, nasceu em Itabira (MG), em 1902, e morreu no Rio de Janeiro, em 1987.

Em 1918, mudou-se para Nova Friburgo (RJ) e passou a estudar no internato do Colégio Anchieta. Um ano depois, foi expulso após um incidente com o professor de Língua Portuguesa.

Drummond formou-se em Farmácia por exigência da família, mas nunca exerceu essa profissão: lecionava História e Geografia.

Em 1934, assumiu um cargo público no governo de Getúlio Vargas e aposentou-se em 1962.

Além de cronista, foi autor de contos e de livros infantis. Mas é como poeta que ele se destacou.

Algumas de suas obras: *Alguma poesia*; *Sentimento do mundo*; *A rosa do povo*; *Fazendeiro do ar* e *Poesia até agora*; *Antologia poética*; *A bolsa e a vida*; *Amor, amores*; entre muitas outras.

Vale destacar que a postura dos professores 1 e 2 com relação ao trabalho com o texto na aula não garantiu que este fosse o centro do ensino. Os textos surgiram apenas no início das aulas para leituras, ou do professor ou dos estudantes. O fato de levarem textos cujos temas são interessantes e adequados à faixa etária dos estudantes, demonstra que os docentes sabem que o trabalho significativo com a língua e, nesse caso específico, com o ensino de pontuação precisa ser feito por meio de textos. Entretanto, ambos se limitaram à realização de leituras durante as quais procederam apenas ao estímulo dos estudantes para a identificação dos sinais. O investimento em atividades de identificação dos sinais de pontuação foi maior do que o trabalho com o texto para a construção de sentidos.

Assim, os textos utilizados pelos professores não foram objetos de ensino, não foram ponto de partida nem de chegada. Foram utilizados como pretextos para o enfoque mínimo do conteúdo pontuação. Não se constatou o ensino efetivo de regras de pontuação em nenhuma das aulas observadas até então, e sabemos que o ensino da pontuação deve se dar tanto na perspectiva gramatical-normativa, quanto na textual-discursiva, pois são abordagens complementares.

O P2 utilizou o livro didático, mas não trabalhou as páginas que fazem referência ao conteúdo. No livro, o conteúdo pontuação está presente nas páginas 150-151 e, nelas, os sinais de pontuação abordados são o ponto de interrogação e o ponto de exclamação por meio do gênero textual tirinha. No entanto, o P2 preferiu explorar o conteúdo pontuação de maneira geral por meio de outro texto presente no livro, como já informamos. Talvez, por achar que a tirinha fosse pretexto para o ensino da pontuação, ou que nela não existisse uma variedade considerável de sinais de pontuação com que ele gostaria de que os estudantes entrassem em contato durante a aula.

Utilizar ou não o livro didático depende daquilo que o docente preparou para sua aula. Às vezes, a atividade que o livro didático oferece é diferente do que o professor necessita para sua turma, então acreditamos que ele pode optar por usar ou não. No entanto, quando todos os estudantes possuem o livro didático com o conteúdo da aula, esse material pode ajudar a democratizar a informação. Nesse sentido, seria importante o uso do livro tanto pelo P1 quanto pelo P2 porque o conteúdo está disponível para o ensino, cabendo ao professor, aprofundar os ensinamentos por meio de outros textos, além da tirinha.

No entanto, é válido lembrar que o uso do livro no cotidiano da sala de aula não é garantia de que a aula será satisfatória com relação à aprendizagem do conteúdo proposto, daí a importância do planejamento em que o professor organiza o ensino do conteúdo e elabora atividades significativas para que a aprendizagem aconteça.

A partir de agora, vamos nos voltar para a análise da categoria 3 que diz respeito ao ensino da pontuação como regra.

### CATEGORIA 3 - ENSINO DA PONTUAÇÃO COMO REGRA

A categoria 3 diz respeito ao ensino da pontuação como regra; por meio das cenas descritas, iremos visualizar como cada um dos professores conduziu o ensino.

#### CENA 05 - PROFESSOR 1

*O P1 discorreu acerca das regras gramaticais, mostrando aos estudantes a gramática de Azeredo, que estava em sua mesa. Pegou a gramática e disse: “esse livro contém as regras para o uso adequado dos sinais de pontuação, mas eu fiz um resumo e trouxe para que vocês coleem no caderno.”*

*P1 falou da importância de saber as regras e disse que, por meio da leitura e da escrita, os sinais de pontuação estão presentes em nossa vida o tempo todo. Distribuiu para os estudantes uma folha que continha as regras de uso dos sinais de pontuação e disse que não era obrigatório decorá-las, mas que deveriam usá-las de acordo com as necessidades. Pediu para que os estudantes colassem no caderno.*

**Cena da aula do 6º ano, ministrada pelo professor 1, em 18/06/2018, na escola urbana do município de Passira - PE**

A imagem a seguir corresponde à cena acima descrita. É a reprodução de uma ficha que foi distribuída aos estudantes para que eles colassem no caderno e usassem para consultas. Na imagem, podemos visualizar as regras de uso da pontuação. No entanto, observamos que a regra que diz respeito ao uso da vírgula está ultrapassada, pois, como vimos ao longo do nosso trabalho, a vírgula não significa apenas pausa e/ou enumeração de objetos, por exemplo.

Imagem 3 - Folha distribuída pelo P1

 <b>SINAIS DE PONTUAÇÃO</b> 	
	<b>Quem sou eu?</b>
.	Chamo-me <u>ponto final</u> . apareço no fim das frases e indico que estão completas.
,	Eu sou a <u>vírgula</u> . uma pequena pausa que separa as palavras numa enumeração.
;	O meu nome completo é <u>ponto e vírgula</u> e juntos obrigamos a uma pausa como o ponto final, mas não terminamos a frase.
:	Nós somos <u>dois pontos</u> e a seguir a nós, vem tudo explicado em pormenor.
?	Chamo-me <u>ponto de interrogação</u> e sou muito curioso, por isso, estou sempre a fazer perguntas, percebes?
!	Sou conhecido por <u>ponto de exclamação ou admiração</u> e apareço para mostrar sentimentos: admiração, alegria, tristeza, medo e outros mais.
...	Somos três pontinhos chamados <u>reticências</u> . connosco fica sempre algo por dizer...
>>	Nós as <u>aspas</u> somos úteis pois assinalamos que determinada frase foi escrita por outros e não por nós.
()	Somos chamados de <u>parêntesis</u> e, no meio de uma frase, somos úteis para dar uma informação ou explicação.
—	O meu nome é <u>travessão</u> e apareço nos diálogos para apontar a fala das personagens.

Um dos pontos positivos na fala do P1, foi o fato de ele dizer que a gramática é para a consulta, e que não é obrigado a decorar regras, mas é importante conhecê-las.

Observamos que, com relação ao ensino da pontuação como regra, o P1 não levou os estudantes a construírem o conceito dos sinais de pontuação, mas apenas se limitou a entregar um resumo sobre 10 sinais de pontuação, tal como se pode conferir na imagem 03, para que os estudantes consultassem quando fosse necessário. Já dissemos que algumas regras estão ultrapassadas, no sentido de não significar apenas aquilo que foi exposto. Por exemplo, o travessão não aponta necessariamente, apenas as falas das personagens. O professor 1 também não explicou as regras relacionadas aos usos dos sinais de pontuação à turma. No caso do ensino dos usos dos sinais de pontuação, é importante que as regras sejam

ensinadas para que, se necessário, subverta-se alguma delas em prol do texto e da produção de sentido que desejamos obter por meio dele.

Como salienta Nascimento (2013), acerca das regras para o ensino da pontuação:

O conhecimento das regras gramaticais sobre o uso dos sinais de pontuação é de suma importância, pois o ato de pontuar em si não foge às regras. Mas, elas provêm do próprio ato de comunicação, ou seja, está na ligação entre o enunciador e o enunciatário. Portanto, vários sinais de pontuação não ficam presos somente às regras apresentadas nos compêndios gramaticais, pois, ao produzir um texto, a maneira de pontuar está mais ligada à intenção que o autor pretende promover no seu interlocutor do que somente às funções gramaticais. (NASCIMENTO, 2013, p. 4).

Além disso, de acordo com Silva e Souza (2016), a diversidade de visões a respeito da pontuação decorre da perspectiva teórica na qual os gramáticos estão ancorados, o que revela não haver um posicionamento único e correto sobre a estruturação do conteúdo, desvelando nuances que precisam ser percebidas pelos professores de português, para que possam alertar seus alunos sobre essa peculiaridade, tornando-os mais críticos a respeito da própria língua. (p.264).

O ensino das regras de pontuação é muito importante, mas é necessário que se dê por meio dos textos, numa abordagem discursiva, sem abrir mão da abordagem normativa, considerando-se o posicionamento de autores cujas ideias se coadunem. Defendemos que as aulas para o ensino da pontuação se deem considerando o texto e as regras de usos dos sinais de pontuação.

Na próxima cena, veremos como professor 2 trata o ensino da pontuação como regra.

#### CENA 06 - PROFESSOR 2

*O P2 destacou que, na gramática, tínhamos todos os sinais de pontuação e as regras de usos desses sinais. Falou aos estudantes que, durante o intervalo, eles poderiam ir à biblioteca perguntar se havia alguma gramática disponível para que eles pudessem fazer um empréstimo e levar para casa. Mostrou suas gramáticas em cima da mesa (A gramática de Cegalla (2005) e a de Azeredo(2014)) e disse que todas as vezes que tinha dúvidas sobre um conteúdo de língua portuguesa, ele estudava pela gramática.*

**Cena da aula do 6º ano, ministrada pelo professor 2, em 25/06/2018, na escola da área rural do município de Passira - PE**

O P2, com relação ao ensino da pontuação como regra, se referiu às suas gramáticas, inferindo a importância de consultá-la ou de estar sempre estudando língua portuguesa por elas. Falou para os estudantes acerca da presença da pontuação nas gramáticas, e apesar de estar com duas gramáticas em cima de sua mesa, em nenhum momento, ofereceu-as aos estudantes para que pudessem realizar consultas, nem lhes ensinou como consultar o conteúdo que estavam aprendendo na ocasião. Apenas disse, como podemos ver na descrição da cena, que os estudantes poderiam ir à biblioteca perguntar se havia gramáticas disponíveis para empréstimo.

Consideramos que a iniciativa do P2 ao mandar os estudantes consultarem gramáticas na biblioteca sozinhos não foi uma boa estratégia. Eles podem ainda não possuir autonomia com relação ao manuseio da gramática e à seleção de conteúdos relevantes para seus aprendizados relacionados aos aspectos linguísticos da língua portuguesa.

Tanto o P1 quanto o P2, em suas aulas de língua portuguesa, abordam a pontuação considerando o uso das regras gramaticais, como podemos ver nas cenas de suas aulas descritas acima. No entanto, houve apenas tentativas de ensino, pois não foram além da superfície do texto e não conseguiram fazer com que os sentidos de cada sinal fossem apreendidos pelos estudantes de maneira satisfatória. Apesar de falarem em regras, não conseguimos ver a explicação dos usos das regras de pontuação nas atividades realizadas por eles.

Sabemos o quão é importante a utilização das regras de uso dos sinais de pontuação e das peculiaridades relacionadas ao ato de pontuar o texto, já que os sinais de pontuação são vistos como partes constituintes da escrita e não apenas como demarcadores de pausas e/ou delimitadores de marcas entoacionais na leitura, como foi percebido nas primeiras cenas, conforme o conhecimento prévio dos estudantes. E, em se tratando de um ensino tendo por base a perspectiva textual-discursiva, é importante que os conteúdos sejam abordados por meio do texto e que a pontuação ali presente seja notada pelo estudante como parte constituinte da escrita e como elementos que conferem sentido à leitura, e isso é realizado por meio da aplicação das regras.

A seguir, vamos tratar das análises correspondentes à categoria 4, na qual veremos as atividades realizadas pelos professores para a aprendizagem da pontuação.

## CATEGORIA 4 - PRÁTICAS DE ATIVIDADES

Na cena 07, veremos quais foram as atividades elaboradas pelo professor 1 para que os estudantes conseguissem aprender a empregar adequadamente os sinais de pontuação.

### CENA 07 - PROFESSOR 1

*O P1 distribuiu uma ficha de atividades que continha quatro imagens numa folha de papel ofício para que os estudantes as observassem e criassem "frases, pensamentos" sobre o que estavam vendo nas imagens. Uma estudante sugeriu criar um textinho, a professora fez a seguinte pergunta: "observando as imagens, que tipo de sinal vocês irão usar para formar uma frase para cada imagem?". Sugeriu fazerem de lápis grafite. Os estudantes conversavam muito. P1 interferiu, chamando pelo nome os que estavam dispersos. Passados dez minutos, ela pergunta quem já terminou e pede para que digam a frase que produziram e que sinal de pontuação eles utilizaram.*

*A primeira imagem se referia a uma criança sendo beijada na bochecha pelo pai e pela mãe ao mesmo. E uma aluna fez a seguinte frase: "Amo esse bebê lindo!" E pôs o sinal de exclamação, dizendo que indicava felicidade. A outra fez: "Que criança fofinha!" E também pôs exclamação. O P1 agradeceu a quem respondeu e elogiou e, em seguida, perguntou quem gostaria de falar sobre o que escreveu da imagem seguinte.*

*A segunda imagem fazia referência a uma professora segurando um livro com gravuras, ensinando a uma menina. Um estudante respondeu com a seguinte frase: "Os dragões sobrevoam as montanhas", e pôs o ponto final. Outra estudante escreveu: "Quando o relógio bateu meia-noite, a Cinderela foi embora." Disse que usou o ponto final e a vírgula. P1 elogiou a estudante.*

*A terceira imagem era referente a um jogador comemorando um gol, ajoelhado, olhando para cima, fato que pode nos levar a entender que ele agradece a Deus pelo gol. E dois estudantes pediram para responder. O primeiro escreveu: "Obrigado meu Deus pela sorte de marcar o gol." Pôs o ponto final e a professora fez intervenção, elogiando a produção do estudante, mas, em seguida, levou-o a perceber que deveria ter usado as vírgulas. O outro escreveu: "Fiz um gol obrigado meu Deus." Também pôs apenas ponto final e P1 interveio falando da importância do uso da vírgula.*

*A quarta imagem indicava uma mãe reclamando com o filho. E duas estudantes responderam o seguinte: a primeira "Você vai ficar de castigo!" E pôs ponto de exclamação. A outra respondeu: "Não faça mais isso.", e pôs ponto final. O P1 fez a intervenção, pondo as frases no quadro e explicando aos estudantes os sentidos pretendidos. P1 passou na banca daqueles que não quiseram responder oralmente, vendo o que tinham produzido.*

**Cena da aula do 6º ano, ministrada pelo professor 1, em 18/06/2018, na escola urbana do município de Passira - PE**

O que podemos observar, por meio da descrição da cena acima, é que P1, é que ainda faz uso do ensino da pontuação por meio de frases soltas/isoladas. Mesmo tentando dar um tom diferente ao ensino através de imagens, ele não sugere a construção de textos, mas sim de frases, tanto é assim que uma estudante sugeriu

fazer "textinhos", talvez já percebendo o sentido maior que exista num texto em relação a uma frase solta/isolada. A proposta do P1 de construir frases por meio de imagens que não fazem parte de um contexto não foi a melhor opção, pois a proposta está a nosso ver desvinculada da realidade, não dando condições satisfatórias para a produção.

O P1 deveria a nosso ver, se tivesse trazido imagens em que sucessivamente fossem constituindo sentido e formando um texto dentro de um contexto pré-estabelecido, ter ensinado as regras dos usos dos sinais de pontuação ao corrigir as atividades com os estudantes. Percebe-se também que ainda põe limites no conteúdo a ser abordado, pois deveria ter ensinado o que é vocativo, já que alguns estudantes escreveram vocativos. Ele também deveria ter ensinado as regras por meio do texto e proposto atividades de produção textual com foco na reescrita para que os estudantes percebessem o sentido de cada sinal utilizado por eles em suas frases.

De acordo com Silva e Sousa (2016), o ensino da pontuação deve começar a partir do texto, pois, se houver destaque para um ensino abstrato, o estudante não conseguirá entender a função que cada sinal de pontuação possui no contexto. Nota-se, assim, que o ensino não foi satisfatório, pois, se o P1 traz atividades, mas não ensina as regras, entrega um resumo com as regras, mas não debate com a turma, com base em que os estudantes vão pontuar as frases produzidas? Apenas, tendo por base o conhecimento prévio? Certamente, não. Sobre isso, concordamos com Leal e Guimarães (2002), quando dizem:

O ensino da pontuação nas séries iniciais tem se apresentado como uma tarefa difícil, em que alguns educadores apegam-se a explicações imprecisas e muitas vezes equivocadas. Muitos professores realizam exercícios de pontuar sentenças isoladas e pequenos textos que não requerem análises mais aprofundadas da própria língua. A questão que se coloca é quanto aos motivos que fazem com que eles limitem-se a ensinar pontuação dessa forma, não explorando o poder que esse recurso pode ter na construção do texto, na sua organização coesiva.

As autoras acima levantam questões que observamos nas práticas dos professores 1 e 2 com relação ao ensino da pontuação. Vimos explicações imprecisas e equivocadas, como também atividades no nível da frase solta que não

garantem a exploração da pontuação no texto dando-lhe a coesão e a coerência necessárias aos sentidos pretendidos.

O P1 tem tentado realizar o ensino da pontuação por meio de uma abordagem textual-discursiva, mas não demonstra preparo para tanto. Em sua prática, ainda prevalece o uso de frases soltas/isoladas, que faz com que o estudante pontue suas frases de maneira intuitiva, sem antes ter ensinado regras, nem fazer reflexões significativas. Abaixo, observamos a atividade descrita na cena acima e entregue aos estudantes do 6º ano.

Imagem 4 - atividade realizada pelos estudantes



O uso desse tipo de atividade não garante que os estudantes consigam, por exemplo, produzir um texto em que o grau de complexidade em termos do uso da pontuação seja bem maior. Aqui vemos que, ao descrever cada imagem, o estudante o fez por meio de frases. Dessa forma, o ensino não avança e fica no nível da frase.

A seguir, observaremos a descrição da cena 08 com mais atividades realizadas pelo P1 no mesmo nível da frase solta/isolada.

## CENA 08 - PROFESSOR 1

O P1 escreveu no quadro 10 frases para que os estudantes pontuassem oralmente, de acordo com a leitura realizada.

Foram as seguintes:

- a) *Você sabe dizer se hoje vai ter espetáculo circense*
- b) *Deus me livre de tomar esse remédio*
- c) *O príncipe falou minha bela princesa eu vou casar com você*
- d) *Marta onde você pôs o meu tênis novo*
- e) *O título do livro Noites de terror*
- f) *Diga-me uma coisa o médico já chegou*
- g) *Por que você veio de farda e seu irmão não Vou avisar a sua mãe*
- h) *Feche a porta por favor*
- i) *Preciso falar com vocês Henrique e Juliana*
- j) *Calma disse João Eu vou resolver esse problema agora*

O P1 fez a leitura de todas essas frases com a turma e pontuou de acordo com o que os estudantes sugeriram. Em seguida, fez as intervenções necessárias, pois não puseram vírgula na frase (i), não puseram ponto de interrogação na frase (g), não puseram aspas na frase (e), não puseram vírgula na frase (j). As intervenções foram as seguintes: Na letra E, o título do livro deve vir entre o quê? Os estudantes disseram entre aspas. P1 continuou: por quê? para dar destaque, responderam os estudantes. Quando lemos essa frase da letra g, podemos notar que se trata de quê? Os estudantes responderam que de uma pergunta. Então P1 questionou: E por que não puseram o ponto de interrogação depois da palavra não? Na frase da letra l, está faltando que sinal de pontuação? Os estudantes disseram vírgula e o P1 concordou.

**Cena da observação da aula do 6º ano ministrada pelo professor 1, em 18/06/2018, na escola urbana do município de Passira - PE.**

Na cena acima descrita, o P1 apresenta uma proposta de ensino de pontuação pautada novamente na análise de frases soltas/isoladas. Como já vimos, isso não é produtor para que o estudante adquira autonomia para pontuar seus textos. Ele pediu para os estudantes "pontuarem as frases oralmente", mas pedir que pontuem oralmente denota uma ideia distorcida da pontuação, pois ela apenas se materializa de modo significativo na escrita de textos. Na oralidade, podemos trabalhar outros recursos como a prosódia, o ritmo, a entonação da leitura. A pontuação pode ser representada na oralidade, mas empregada na escrita.

Nota-se, também, que, em algumas frases, o P1 pôs letras maiúsculas no meio o que já dá pistas aos estudantes de onde e de qual sinal de pontuação colocar. A nosso ver, como já foi dito, essa estratégia de ensino não é produtiva, não colabora para uma aprendizagem da pontuação de forma significativa, pois não há

reflexão por parte dos estudantes, tornando o ensino muito limitador nos modos de pontuar.

Segundo Prestes (2005), ainda é comum encontrarmos nas escolas esse tipo de ensino por meio de frases soltas. Isso faz com que o estudante acabe não refletindo muito, acerca do uso adequado da pontuação. Sobre isso, os parâmetros curriculares nacionais nos dizem que o texto não é uma soma de frases.

Assim, o ensino da pontuação deve ser orientado numa perspectiva textual-discursiva, que considere, além de outros aspectos, como a textualidade, por exemplo, também as regras da gramática tradicional. Afinal, estas são convenções que necessitamos conhecer e aprender a operar para organizar a superfície textual dos textos que produzimos.

Diante do que vimos até aqui, sobre as aulas observadas, é importante destacar o que afirma Silva (2010) aos nos dizer que:

Nas práticas escolares de “análise linguística” devem ser garantidos momentos sistemáticos de análise e reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros escritos, compreendendo que não se pontuam textos abstratos, mas, sim, gêneros que apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas peculiares.

Salientamos que o ensino da pontuação só tem sentido e só se efetiva na perspectiva da análise linguística se feito por meio de textos com significados para o estudante, pois, como disse Silva (2010), não se pontuam textos abstratos, aleatórios, e sem contexto de produção.

A próxima cena diz respeito ainda ao trabalho do P1 com atividades para o ensino da pontuação.

#### CENA 09 - PROFESSOR 1

*O P1 distribuiu outra ficha de atividade xerocopiada em que os estudantes deveriam ler e pontuar quatro pequenos textos (piadas e minicontos). Pediu para que fizessem silêncio e se concentrassem na leitura dos textos para descobrir o sinal de pontuação adequado a serem utilizados. Passados cinco minutos dessa atividade, o sinal tocou anunciando o término da aula e P1 pediu para que os estudantes trouxessem a atividade na próxima aula para que, juntos, fizessem a correção.*

**Cenavda aula do 6º ano, ministrada pelo professor 1, em 18/06/2018, na escola urbana do município de Passira - PE**

Abaixo, segue a reprodução da atividade que o P1 trouxe para que os estudantes utilizassem a pontuação adequadamente:

Imagem 5 - Atividade utilizada pelo P1 tarefa de casa

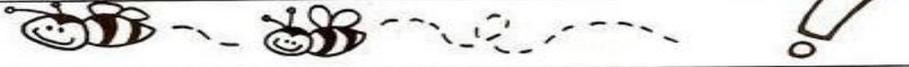
## Textos para pontuar

♦ Leia e pontue os textos abaixo:

A professora estava entregando as produções de texto que os alunos haviam feito em casa Quando entregou a do Joãozinho ela falou Joãozinho por que você não terminou sua produção de texto É professora O meu pai precisou sair



Juquinha estava distraído de cabeça baixa mexendo embaixo da carteira A professora viu que ele está desmontando a caneta Ela perguntou O que você está fazendo Juquinha Estou tentando ver de onde saem as letrinhas.



Um homem chegou perto do menino que estava assentado no passeio da rua e falou Ei menino Você aceita um sorvete Não obrigado Mamãe não permite que eu aceite nada de pessoas estranhas



Lili e Joca são dois lindos cachorros da raça pinscher Eles acabaram de ter filhotes dois machos e duas fêmeas Nenhum deles puxou a Lili Todos nasceram pretinhos como o pai.

A realização da atividade acima, solicitando que os estudantes empreguem a pontuação adequada, deixa marcas que fazem com que não haja grandes reflexões por parte deles, quanto ao uso do emprego adequado dos sinais de pontuação, como por exemplo, as letras maiúsculas que surgem no meio das palavras, os espaços para colocar os travessões e os dois pontos, o ponto final.

Os estudantes conseguem realizar essa atividade sem muito esforço, porque as pistas deixadas vão auxiliando no emprego dos sinais de pontuação. Ainda no ensino fundamental - anos iniciais, aprende-se que toda frase termina com sinal de pontuação e que a frase a seguir começa com letra maiúscula. Vale ressaltar que o P1 tentou trazer o ensino da pontuação numa perspectiva textual-discursiva, mas o modo como é trabalhado o conteúdo, por meio de frases soltas/isoladas, não é adequado para que o estudante reflita acerca de questões discursivas da nossa

língua e consiga empregar a pontuação de maneira adequada em seus textos, de modo que depreenda os sentidos. Para o professor, a atividade acima é composta por textos dos gêneros conto e piada, mas a forma como se apresentam, sem contextualização e referências, dá a impressão de frases soltas/isoladas.

Muitas vezes, o professor, por falta de tempo ou por falta de formação, leituras e pesquisas, acaba elaborando ou coletando atividades prontas de sites de internet sem refletir sobre a adequação e/ou sobre o grau de dificuldade ou facilidade que essas atividades apresentam para a sua turma. Consideramos que isso é prejudicial ao ensino-aprendizagem, além de que na maioria das vezes, pode passar uma impressão de que a aula não foi planejada pelo professor. A próxima cena reflete a aula do P2 e as atividades realizadas para o ensino da pontuação.

## CENA 10 - PROFESSOR 2

*O P2, então, pediu para que os estudantes retirassem o caderno de português da bolsa e escrevessem 10 frases utilizando os sinais de pontuação que aprenderam no dia de hoje. Em seguida, eles deveriam ler em voz alta para todos os que estavam na sala. Disse que os estudantes não podiam retirar essas frases do livro, mas que pensassem em várias situações e, a partir delas, construíssem frases. O P2 concluiu a explicação sobre a pontuação, dizendo para a turma que nós só conseguimos ter o hábito de colocar na nossa escrita todos os sinais de pontuação quando lemos muito.*

A turma ouviu atentamente essas falas e ele disse: - "daqui a 10 minutos vou pedir para que cada um leia as frases que produziu". Os estudantes foram muito rápidos na realização dessa tarefa. Em poucos minutos, já haviam concluído. Apenas oito estudantes quiseram ler em voz alta o que haviam escrito. O P2 agradeceu e não foi constatar se os demais realmente haviam feito a tarefa. Pediu para que eles colocassem a data no caderno de português e passou a escrever a seguinte atividade no quadro: *Sobre o uso adequado dos sinais de pontuação, enumere a 2ª coluna de acordo com a 1ª pontuando as frases adequadamente. Se necessário, usar mais de um sinal de pontuação:*

- (1) Ponto final
- (2) Vírgula
- (3) Ponto e vírgula
- (4) Dois pontos
- (5) Travessão
- (6) Ponto de interrogação
- (7) Ponto de exclamação

- ( ) O príncipe perguntou *sabes nadar*
- ( ) *Saia da minha frente agora*
- ( ) *Você é bela Marília sua irmã Ângela nem tanto*
- ( ) *Pra mim tanto faz*
- ( ) *Vou demorar um pouco pode ser*
- ( ) *Que camisa cara Não comprarei*
- ( ) *Sônia preciso que compres para mim feijão farinha e fubá*

**Cena da observação da aula do 6º ano ministrada pelo professor 2 em 25/06/2018 com início as 8h20min na escola da área rural do município de Passira - PE.**

O pedido dos professores de língua portuguesa para que os estudantes construam frases denota uma inclinação para o ensino da pontuação por meio de frases soltas/isoladas. Apesar de ambos os professores levarem textos para suas aulas e procederem à leitura desses textos, o que demonstra a tentativa de uma aula que considera o texto como centro do ensino, vimos que suas práticas ainda esbarram numa concepção de ensino-aprendizagem em que o texto não tem figurado no papel central, independentemente do conteúdo a ser abordado.

Ao longo desta pesquisa, observamos que os professores necessitam orientar os estudantes durante as atividades de escrita e reescrita para que eles encontrem uma lógica que balize suas escolhas quanto ao emprego adequado dos sinais de pontuação em diversos gêneros textuais durante a leitura e produção textual, como destacam Silva, Pessoa e Lima:

Os sinais de pontuação precisam ser tratados de forma associada aos gêneros escritos nos quais eles aparecem, uma vez que os diversos gêneros que circulam na sociedade apresentam características distintas, sejam elas linguísticas, textuais ou discursivas, que influenciam tanto a escolha como o uso dos sinais de pontuação. (SILVA, PESSOA, LIMA, 2012, p. 149).

O que notamos, durante a realização da nossa pesquisa, é que os professores ainda não têm trabalhado o texto de maneira significativa, nem abordado o conteúdo, nem aspectos formais que contribuam para a construção de sentidos. Silva, Pessoa e Lima (2012), Silva (2004) e Silva (2010) compreendem que o ensino da pontuação deve se dar por meio dos gêneros textuais. A pontuação não pode ser tratada de forma dissociada dos gêneros textuais nos quais ela aparece, pois os diversos gêneros que circulam na sociedade apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas distintas, que influenciam tanto na escolha, quanto no emprego dos sinais de pontuação, (SILVA, 2010).

Assim, é importante que os professores se apropriem daquilo que nos dizem Silva e Sousa (2016, p. 254), que, para ensinar pontuação na etapa inicial e final do ensino fundamental, é preciso começar a partir do texto, pois, se houver destaque para um ensino abstrato, por meio de regras tradicionalmente prescritas nas gramáticas, o estudante não conseguirá entender a função que cada sinal de pontuação possui dentro do texto. Vale salientar que, com relação às aulas

observadas, as regras relacionadas ao emprego adequado dos sinais de pontuação não foram de fato exploradas.

Talvez, de acordo com o que foi visto até aqui, seja necessário que os professores de língua portuguesa observados reelaborem suas metodologias para o ensino da pontuação e que este ensino se dê por meio de gêneros textuais. É importante que os professores passem por um processo de formação de modo a rever as suas metodologias empregadas para o ensino da pontuação e de outros conteúdos gramaticais também. Como salientam os PCN, “Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade.” (BRASIL, 1997, p. 60).

Assim, observamos que ensinar a pontuar não incide apenas, na exposição de regras, mas num trabalho feito por meio de textos para que os estudantes construam os sentidos propostos por cada sinal ali empregado.

Faz-se necessário que, nas aulas de língua portuguesa, o ensino do conteúdo pontuação esteja atrelado à leitura, à escrita e às práticas de letramento, pois estas irão fazer com que o texto tenha sentido para quem produz e, acima de tudo, para quem vai lê-lo nas mais diversas situações comunicativas.

As atividades realizadas pelos professores, como pudemos perceber, não contribuíram para a apropriação do conteúdo pontuação pelos estudantes, nem na perspectiva gramatical-normativa nem na textual-discursiva, a qual defendemos neste trabalho, embora saibamos, como já foi dito, que as duas abordagens são necessárias e não se anulam. Os professores ainda trabalham o tema pontuação no nível da frase solta/isolada, e sabemos que, para que a autonomia no uso adequado da pontuação seja construída, o ensino da pontuação deve ser contemplar a comparação entre textos pontuados de modos diferentes, para comparação com textos antigos em relação aos atuais, para a forma de escrever dos diversos escritores brasileiros e, acima de tudo, o trabalho deve acontecer por meio da diversidade de gêneros textuais.

Há tentativas por parte dos professores, como já destacamos aqui, de um ensino da pontuação por meio de textos, no entanto essas tentativas não obtiveram sucesso, pois as atividades realizadas apontam para o ensino apenas no nível da frase solta/isolada.

Destacamos, por fim, que, após a primeira entrevista e as observações das aulas dos dois professores, sentimos necessidade de uma segunda entrevista para

esclarecer questionamentos que surgiram durante a observação de cada uma das aulas e também acerca da metodologia empregada para o ensino dos usos dos sinais de pontuação. A seguir, veremos a análise dessa segunda entrevista.

Antes, apresentamos o quadro 3 que faz uma síntese dos nossos achados nesta seção de análise.

Quadro 3 - síntese das observações das aulas

<b>CATEGORIAS</b>	<b>PROFESSOR 1</b>	<b>PROFESSOR 2</b>
<b>1 - Conhecimentos prévios sobre pontuação pelos estudantes</b>	Contribui para o acionamento de alguns conhecimentos prévios dos estudantes sobre pontuação, mas não os explorou para a construção de novos conceitos.	Contribui para o acionamento de alguns conhecimentos prévios dos estudantes sobre pontuação, mas não os explorou para a construção de novos conceitos.
<b>2 - Tentativas de ensino da pontuação na construção de sentidos do texto</b>	Usou um texto como pretexto, sem ter distribuído exemplares aos estudantes, sem ter abordado o conteúdo temático, as especificidades do gênero, nem feito uma análise epilinguística do material.	Usou um texto como pretexto, sem ter distribuído exemplares aos estudantes, sem ter abordado o conteúdo temático, as especificidades do gênero, nem feito uma análise epilinguística do material.
<b>3 - Ensino da pontuação como regra</b>	Não ensinou regras de usos de sinais de pontuação.	Não ensinou regras de usos de sinais de pontuação.
<b>4 - Atividades realizadas no nível da frase solta, isolada</b>	Propôs atividades em sequências linguísticas que não constituem textos.	Propôs atividades em sequências linguísticas que não constituem textos.

Na próxima seção, apresentamos as análises da segunda entrevista com os professores da nossa pesquisa.

### 6.3 ANÁLISE REFERENTE AOS RESULTADOS OBTIDOS POR MEIO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES 1 E 2

A necessidade de uma nova entrevista surgiu durante a observação das aulas dos professores 1 e 2, sobretudo para buscar respostas e explicações para as escolhas metodológicas de cada um deles. Assim, algumas perguntas relacionadas às suas metodologia com relação ao ensino da pontuação vieram à tona. Para essa segunda entrevista elaboramos 8 perguntas, a saber:

01. Professor, você organizou um plano de aula, roteiro ou fez um esquema para nortear as aulas acerca da temática pontuação? Tem esse plano/roteiro/esquema? Se sim, pode cedê-lo para a pesquisa?
02. Em que você se baseou, em quais fontes pesquisou para elaborar suas aulas sobre pontuação?
03. Para elaborar as aulas, você seguiu a proposta curricular da rede de ensino? Explique.
04. Quais objetivos você pretendia alcançar ao trabalhar pontuação com os estudantes do 6º ano? Você acredita que alcançou esses objetivos?
05. E em relação à metodologia adotada por você em suas aulas, o que você pode destacar como ponto forte para alcançar esses objetivos?
06. Nas aulas observadas, vimos que você utiliza alguns recursos didáticos, como textos para leitura. Que outros recursos você costuma usar? E onde você costuma pesquisar/buscar esses recursos, especialmente os textos?
07. O livro didático é também um desses recursos didáticos que podem ser usados na sala de aula. O livro a que a turma tem acesso aborda o conteúdo pontuação que é o "Tecendo linguagens língua portuguesa 6º ano". Ed IBEP. PNLD, 2017, 2018, 2019. Autores: Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo. Por que você optou por (não) usá-lo?
08. Considerando o assunto da aula – pontuação – qual é, para você, a importância de trabalhar com textos na sala de aula? Explique.

As respostas dos docentes foram analisadas considerando a categoria "Metodologia adotada pelo professor para o ensino da pontuação".

Considerando a pergunta nº 01, que trata do plano de aula, obtivemos as seguintes respostas:

Resposta do P1

*"Foi feito um plano de aula em uma folha avulsa, porém acabou sendo extraviada."*

Resposta do P2

*"Na verdade, não foi feito plano de aula. Geralmente, eu não costumo fazer plano de aula. Às vezes, quando o conteúdo é difícil, eu organizo um roteiro para me dar um norte, só. No caso do ensino dos sinais de pontuação, eu não fiz nenhum roteiro."*

Como podemos ver, o P1 informa que fez um plano para nortear o ensino da pontuação no 6º ano, mas não tivemos acesso a esse material, porque, segundo ele, foi extraviado. Já o P2, como podemos inferir por meio de sua resposta, acredita não necessitar planejar aula quando o conteúdo, segundo ele, é fácil. Sabemos que planejar aulas é uma das atribuições dos professores em sua prática, no entanto, pelo que observamos, existem alguns que não sentem necessidade de planejamento de aulas e, ao que parece, vão ensinando de acordo com o plano de ensino da escola ou conforme os conteúdos vão surgindo no livro didático; outros, ainda, sequer consideram ou conhecem a proposta de ensino da escola e vão ensinando conforme diagnóstico feito por eles mesmos das dificuldades da turma com relação a determinado conteúdo.

De maneira geral, é possível perceber que os professores parecem dar aula sem planejamento, sem conhecimento da proposta de ensino da rede. E vale destacar que, por mais que o professor possua saberes acumulados ao longo de sua vida docente, é preciso planejar a aula considerando a turma e as dificuldades relacionadas ao conteúdo e lançar estratégias de ensino que contribuam para o ensino aprendizagem de forma satisfatória.

Acerca da pergunta nº 02, que diz respeito às fontes pesquisadas para o ensino da pontuação, vejamos o que disseram os professores:

Resposta do P1

*"Me baseei em livros didáticos e também na internet. Porque, muitas vezes, o próprio livro didático que utilizamos em sala de aula nos trazem poucas informações a respeito do conteúdo".*

Resposta do P2:

*"Para elaborar a aula, me baseei nos meus conhecimentos adquiridos ao longo da vida estudantil sobre pontuação".*

Para o P1, é importante pesquisar sobre o conteúdo a ser trabalhado com os estudantes, seja em livros didáticos ou em sites da internet. Já o P2, informou que não sentiu necessidade de pesquisas e deu a aula de acordo com o conhecimento construído ao longo de sua vida de estudante.

O P2 parece acreditar que não é preciso realizar pesquisas para planejar a aula. Para ele, os conhecimentos dele são garantia de um ensino-aprendizagem satisfatório, no entanto, pelo que foi observado na sua prática pedagógica, não ter planejado o "que" e "como" ensinar não contribuiu para que o ensino da pontuação se desse, por meio de textos em que os estudantes pudessem apreender os sentidos dos sinais de pontuação neles empregados.

A nosso ver, por mais que tenhamos conhecimentos consistentes sobre um tema, é importante a pesquisa para levantamento de material que pode ser usado numa aula e até para o estudo do tema, uma vez que o conhecimento, de maneira geral, está sempre se renovando e o que seria mais útil outrora, com relação ao ensino da pontuação, num momento histórico em que este se dava com base exclusiva no que prescreve a gramática tradicional, que, em geral, se dava por meio de frases soltas/isoladas, pode não ser muito (ou tão) útil atualmente. Afinal, há orientações já há bastante tempo para que esse ensino considere a análise epilinguística (GERALDI, 1993), ou seja, que se dê por meio da análise e reflexão

dos fenômenos linguísticos em textos, para que seja significativa a apreensão pelo estudante, considerando usos reais dos sinais de pontuação.

São dois posicionamentos distintos dos professores participantes da pesquisa acerca do plano de aula. O P2 acredita que não necessitou de um planejamento para ensinar pontuação, que o conteúdo é fácil e que, de acordo com seus conhecimentos baseados nas aulas que teve e nas experiências como docente, consegue dar conta. O P1 nos disse que planejou, porém não vimos esse planejamento, não nos foi disponibilizado e pelo que notamos em suas aulas práticas, as atividades pareceram improvisadas.

Sabemos da relevância que tem o planejamento no dia a dia do professor, seja o planejamento global do ensino, seja o planejamento das aulas. Mesmo que seja um plano mais simples, como um roteiro de aula, entendemos que é importante fazê-lo para que a aula flua de maneira significativa e ajude o professor na direção de objetivos e metas de aprendizagens.

Com relação à pergunta nº 3, que trata de seguir a proposta de ensino da rede para a elaboração das aulas, os professores disseram o seguinte:

Resposta do P1:

*"Eu segui. Porém, esse conteúdo, os sinais de pontuação, não tem nos sextos anos, mas aí eu fiz uma adaptação para trabalhar com os estudantes dos sextos anos".*

Resposta do P2:

*"Segui a proposta pedagógica da rede e o ensino da pontuação está no currículo da rede municipal e também é indicado pelos PCN e pelos PCE".*

O ensino da pontuação está presente nos PCE, Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, e, se o município adota o currículo do estado, é importante destacar que houve equívoco do P1, já que o conteúdo está presente e deve ser ensinado. O P1 retoma o que disse na primeira entrevista e, a nosso ver, o equívoco continua com relação ao conhecimento da proposta de ensino da rede em que trabalha. P1 parece desconhecer a proposta de ensino da rede em que trabalha.

Mesmo assim, ambos os professores dizem que seguem a proposta curricular da rede. No currículo de língua portuguesa do estado de Pernambuco, o ensino da pontuação e o reconhecimento de seus efeitos de sentido no texto está proposto do 1º ano do ensino fundamental até o último ano do ensino médio. Assim, notamos a falta de clareza do P1 com relação ao conteúdo proposto nos currículos escolares com relação série/ano que leciona.

Conhecer as orientações da rede com relação ao que ensinar em determinada série/ano é dever do professor, pois os estudantes possuem o direito de aprender o conteúdo que compete ao ano que estão cursando.

Em resposta à pergunta nº 4, que trata dos objetivos para a aula elaborada, vejamos o que disseram os professores:

Resposta do P1:

*"Meu objetivo maior foi em relação à aprendizagem. Que eles de fato aprendessem a respeito do conteúdo. Não só o aprender, mas o compreender também é importante, porque não adianta a gente jogar o conteúdo, pensarmos que o aluno aprendeu quando ele apenas reproduziu aquilo que a gente falou e não compreender de fato a semântica de cada sinal daquele, o sentido. Acredito que a maior parte da turma aprendeu, até porque foi feito um levantamento prévio do que eles sabiam a respeito do assunto".*

Resposta do P2:

*"Objetivei fazer com que os estudantes pudessem ler textos respeitando os sinais de pontuação, reconhecendo os sentidos produzidos por eles; e também empregar os sinais adequados de pontuação por meio das atividades realizadas. Eu acredito que alcancei os objetivos".*

Quando planejamos a aula, estabelecemos metas a serem atingidas, elencamos os objetivos a serem alcançados pelos estudantes. Assim, é importante que o professor trace objetivos claros com relação ao que pretende que os estudantes alcancem/saibam/aprendam ao término de sua aula relacionada a um

conteúdo específico. Se não existe planejamento, fica difícil saber, de maneira clara, quais foram os objetivos da aula e se eles, de fato, foram atingidos.

Com relação ao que objetivaram os professores para o ensino da pontuação no 6º ano do ensino fundamental, primeiramente, nos chama a atenção o modo pouco preciso com que o P1 expressa os objetivos da sua aula. Ele não mencionou pontualmente um ou dois objetivos, mas deu uma resposta um tanto genérica. Por outro lado, ambos os professores disseram que conseguiram alcançar os objetivos: para o P1, o objetivo seria que eles (os estudantes) aprendessem a utilizar cada sinal e compreender os seus significados, para o P2, que eles respeitassem a pontuação no texto e empregassem adequadamente os sinais nas atividades propostas.

Acreditamos que, para que os professores pudessem alcançar os objetivos de suas aulas, dentre eles, o de os estudantes empregarem os sinais de pontuação adequadamente no texto, seria preciso considerar o trabalho com textos de gêneros diversos, ensinar as regras de uso dos sinais e fazê-las funcionar dentro da produção textual.

Os professores trouxeram, para suas aulas, exemplares de textos não pontuados, embora com pistas, como as letras iniciais maiúsculas iniciando o parágrafo. Também poderiam trazer textos sem a segmentação, para que os estudantes pudessem notar o quão importantes são os sinais de pontuação e o quanto eles auxiliam o leitor durante o processo de leitura, atribuindo sentidos ao texto.

Ainda sobre os objetivos, as respostas dos professores parecem ser imediatistas, eles parecem desconsiderar que a aprendizagem acerca de um conteúdo não se dá em uma ou duas aulas apenas, mesmo que os estudantes já possuam conhecimentos prévios a respeito.

No caso da pontuação, seria importante considerar o trabalho com textos durante todas as aulas para que a aprendizagem pudesse se dar efetivamente, pois, conforme prescreve a BNCC (2017), as habilidades que os estudantes devem desenvolver relacionadas à aprendizagem da pontuação estão inseridas em questões de leitura ou de produção textual. Assim, observamos a importância da presença dos gêneros textuais nas situações de ensino aprendizagem, mesmo porque, de acordo com os PCE, uma das expectativas de aprendizagem é que o

estudante selecione sinais de pontuação para produzir efeitos de sentidos desejados no texto. (PERNAMBUCO, 2012, p. 112).

Sobre a metodologia adotada nas aulas e o ponto forte para alcançar os objetivos, os professores responderam à pergunta nº 05 da seguinte forma:

Resposta do P 1:

*"Foi o desempenho da turma, o desenvolvimento no decorrer da explanação do assunto, a exposição não só oral como também visual por meio do texto lido".*

Resposta do P 2:

*"O exercício com a leitura. Porque, muitas vezes, o estudante não tem o hábito de ler e passa por cima dos sinais de pontuação. Então, se tem alguém que orienta e explica, ele irá se lembrar na próxima leitura. Também é importante ressaltar que o estudante, na maioria das vezes, nem usa os sinais de pontuação em seus textos. Assim, é importantíssimo o enfoque dado para que ele veja que os sinais de pontuação não estão no texto de graça".*

Para o P1, sua metodologia, utilizando exposição visual e oral do texto, surtiu efeito e foi o ponto forte da aula. Para o P2, o ponto forte de sua metodologia foram as atividades envolvendo leituras. Na verdade, a nosso ver, a exposição visual do texto realizada pelo P1, como visto na cena 03, não foi uma boa estratégia, pois os estudantes não tiveram acesso ao texto inicial correspondente à imagem 01, sabemos que trabalhar com imagens para a produção textual é uma atividade interessante, mas a atividade deveria ser de produção textual e não elaboração de frases soltas/isoladas, como as que foram produzidas pelos estudantes por sugestão do P1.

Também destacamos que as imagens trazidas por P1 não fizeram parte de um contexto de produção, resultando num trabalho sem significados consistentes, pois eram imagens aleatórias que dariam origem a uma simples frase descritiva.

Uma sugestão interessante é que as imagens fossem de cenas sucessivas para resultar numa produção de texto coesa e coerente em que os estudantes

usariam os sinais de pontuação para produzir sentido correspondente à sucessão de imagens.

Sobre o trabalho com o texto e a prática de produção de textos, Geraldi (1984) sugere, além das leituras como busca de informação, estudo do texto, pretexto e fruição do texto, dar um destino para os textos produzidos na sala de aula pelos estudantes, de modo que essa produção textual não tenha como finalidade apenas a leitura do professor para correção de aspectos ortográfico-gramaticais e/ou atribuição de notas.

Com relação ao que fez o P2, as atividades envolvendo leitura para apreensão dos sentidos dos sinais de pontuação presentes no texto são interessantes, mas o modo como conduziu a leitura feita coletivamente não surtiu o efeito pretendido, pois se limitou a ler frase por frase do texto, a aula ficou cansativa e os estudantes não conseguiram apreender o sentido global do texto. Parece-nos que ainda falta aos professores um modo claro de conduzir a aula, de maneira que as estratégias utilizadas por eles para o ensino da pontuação deem certo e possam transparecer objetivamente em suas falas, sobre como se deu o trabalho em sala de aula.

Acerca do ensino-aprendizagem das diferentes práticas de linguagem, os PCN sugerem que:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deve organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Parece que falta aos professores organizar o conteúdo a ser trabalhado e se perguntar como ensinar, para que e por quê, de modo que, respondendo a esses questionamentos, eles saibam expressar os objetivos propostos para suas aulas de língua portuguesa e conduzi-las da melhor forma possível até o alcance desses objetivos.

Segundo Silva e Sousa (2016), para ensinar pontuação na etapa inicial do ensino fundamental, é preciso começar a partir do texto, pois se houver destaque

para um ensino abstrato, por meio de regras tradicionalmente prescritas nas gramáticas, o estudante não conseguirá entender a função que cada sinal de pontuação possui dentro do texto. Entendemos que essa estratégia se aplica também aos anos finais do ensino fundamental e aos anos do ensino médio, porque, ao longo dos anos de escolaridade, os gêneros textuais vão ficando complexos, tanto para serem lidos quanto para serem produzidos. Assim, o texto deve ser sempre centro do ensino e o estudo da pontuação nele presente pode fazer com que o estudante compreenda a razão pela qual foi utilizado determinado sinal de pontuação e não outro, com vistas ao sentido que o autor do texto quis produzir.

Quanto aos recursos didáticos utilizados nas aulas dos professores, tema da pergunta nº 06, eles responderam:

Resposta do P1:

*"Livros didáticos e a internet. Gosto muito de utilizar o multimídia, porém a escola só nos fornece um multimídia, aí é aquele sufoco, para uma quantidade enorme de professores".*

Resposta do P2:

*"Eu costumo usar o dicionário, a gramática e o livro didático do aluno, em que trabalhamos o texto de Carlos Drummond de Andrade na aula sobre pontuação. Os textos usados na aula são geralmente do livro do estudante porque tirar xerox é complicado, a máquina da escola está quase sempre quebrada ou com muitas provas para xerocopiar. Às vezes, eu pesquiso textos na biblioteca... na internet... uns gêneros textuais diferentes do livro e levo para a turma, mas quase sempre é no livro do estudante".*

Fica evidente nos discursos dos professores que, muitas vezes, qualquer tentativa de melhoria e/ou inovação no ensino aprendizagem, seja por meio do uso de um aparelho multimídia, seja por meio de textos xerocopiados, encontra barreiras na falta de estrutura escolar, que não garante melhores condições de os professores lecionarem com qualidade, embora isso não seja empecilho para que aulas de boa qualidade aconteçam. O importante, no caso do ensino da pontuação, é que os

professores tenham consciência de que o texto deve ser o centro desse ensino, objeto de análise, e que ensinar pontuação deve ser feito por meio dos diversos gêneros textuais, tal como afirmam Silva, Pessoa e Lima (2012).

Sabemos que o ensino da pontuação deve acontecer por meio de gêneros textuais diversos. Aqui refletimos sobre o uso do livro feito pelos professores. O P1 não utilizou o livro didático em sua aula, embora diga que foi um dos recursos. O P2 utilizou o livro didático e ao que parece pela observação de suas aulas, não obteve sucesso. Embora digam que usam o livro e que ele é importante, os docentes não lançam mão desse recurso como se supõe pelas suas falas. Se não há outros recursos disponíveis como cita o P2, é importante que os professores, ao utilizar o livro didático com os estudantes, planejem suas aulas para que não pareça que o livro está sendo utilizado ao acaso, e de maneira não muito significativa para os estudantes.

Em relação à pergunta nº 07, que trata sobre o livro didático e a opção de usá-lo nas aulas, os professores disseram o seguinte:

Resposta do P1:

*"Eu optei por não usá-lo, primeiro, porque não vem o conteúdo específico, embora a gente saiba que os sinais de pontuação estão em qualquer conteúdo da nossa língua portuguesa. Eu poderia trabalhar esse assunto em um texto tirado do próprio livro, mas como a gente costuma utilizá-lo em outros conteúdos, o estudante acaba ficando disperso: de novo o livro, de novo o uso do livro. Aí eu acabei levando textos impressos, imagens impressas e guardei um pouquinho o livro pra outros momentos".*

Resposta do P2:

*"Usei o livro didático do aluno, mas preferi trabalhar com um texto em que havia muitos sinais de pontuação para poder o estudante visualizar a maioria dos sinais e perceber o significado no texto".*

No livro didático, a que os estudantes têm acesso, tanto na turma do P1 quanto na turma do P2, está presente o conteúdo pontuação. Ele é explorado por meio de uma tirinha e os autores do livro destacam o uso do ponto de interrogação e do ponto de exclamação.

Entretanto, nem o P1 nem o P2 utilizou e/ou explorou a essa proposta para o ensino do conteúdo. Isso não significa que deveriam, necessariamente, ter utilizado o livro didático, pois o professor possui autonomia para escolher o conteúdo do livro didático que melhor se encaixa a metodologia proposta para o ensino. Mas, poderia "fazer um *link*" com o assunto ali exposto, já que o material permitia essa relação.

Tanto o P1 quanto o P2 trabalharam pontuação de maneira geral, fazendo uso de atividades em que a proposta de ensino aprendizagem se dava por meio de frases soltas/isoladas nas quais os estudantes poderiam empregar os vários sinais de pontuação. Acreditamos que seria produtivo trabalhar a pontuação de forma sistemática, elegendo, por exemplo, algumas aulas para abordar os usos das vírgulas, por exemplo. A seguir, as imagens relacionadas ao ensino da pontuação, propostas no livro didático dos estudantes:

Imagem 6 - Retirada do livro "Tecendo linguagem

**Reflexão sobre o uso da língua**

**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.

150

### Imagem 7 – Retirada do livro "Tecendo linguagens"

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.

Como se pode ver na imagem, o livro didático traz o conteúdo pontuação.

Por meio da imagem, notamos que as atividades promovidas sugerem apenas reflexões mecânicas sobre a pontuação e isso não contribui com uma aprendizagem satisfatória. Ao destacar apenas os usos dos pontos de exclamação e de interrogação, o livro deixa a desejar, já que, no sexto ano do ensino fundamental, o estudante deve ampliar as possibilidades de emprego dos sinais de pontuação e não ficar preso ao uso de dois, dentre os vários sinais.

De acordo com o livro, os sinais de pontuação não são ensinados todos de uma vez, assim como fizeram os professores 1 e 2. O livro enfatizou nesse texto a aprendizagem do ponto de exclamação e do ponto de interrogação. Isso nos faz refletir sobre o modo como foi ensinado pontuação pelos dois professores. Ao apresentar todos os sinais de pontuação, os estudantes, mesmo tendo um conhecimento prévio, podem ter ficado confusos. Assim, seria interessante um ensino pautado numa escolha de sinais que os estudantes apresentam mais dificuldades, como o uso da vírgula e do ponto e vírgula, por exemplo.

Como já dissemos em nosso trabalho, é importante que os professores de língua portuguesa busquem práticas de ensino que possam contribuir para um

melhor uso e compreensão da língua em suas diversas modalidades, tendo no texto a unidade básica de ensino. Os PCN (1998) consideram o texto, em seus diferentes gêneros, como o ponto-chave para o ensino de língua portuguesa. Segundo eles, é importante desenvolver nos alunos a capacidade de compreender textos orais e escritos, produzir textos em situações de participação social. É preciso que os professores de língua portuguesa se proponham a ensinar os diferentes usos da linguagem por meio de textos que circulam socialmente, levando os estudantes a refletir acerca dos textos produzidos por meio do ensino-aprendizagem da análise linguística.

Para o professor empreender um ensino de pontuação com base em textos, nos quais se manifestam discursos, ele pode - e deve - explorar não apenas as situações em que a pontuação se dá de acordo com o que preconizam as gramáticas ou os manuais a ela dedicados, mas também aquelas em que se "subvertem" as regras, como muitas que aparecem em textos literários e publicitários. (PRESTES, 2005).

Concordamos com Leal e Guimarães (2002), quando ressaltam sobre a necessidade de o professor avaliar a evolução quanto à aquisição da pontuação pelos estudantes, e assim, ensinar-lhes paulatinamente as múltiplas funções e a importância dos diversos usos da pontuação na escrita.

O exercício de leitura dos diversos gêneros textuais, como, por exemplo, o poema ou a poesia, a letra de música, poderá fazer com que o estudante perceba não apenas as regras de uso dos sinais de pontuação, mas também a subversão de alguma regra relacionada ao emprego adequado dos sinais de pontuação num texto específico.

Sobre a importância de se trabalhar com textos, vejamos o que os professores responderam em relação à pergunta nº 08:

Resposta do P1:

*A importância está em toda uma temática envolvendo a questão de leitura e interpretação, porque, na medida em que o estudante vai fazendo sua leitura, a gente vai observando, seja individualmente, seja coletivamente, se a entonação da leitura dele está saindo de acordo com a pontuação utilizada naquele texto. A gente vai ver se de fato ele lê uma frase, né?, finalizando a ideia, se ele lê uma frase interrogando, se ele leu exclamando e assim por diante. Então, não só a questão de mostrar: ah você tem que ler assim porque tem que interrogar, você tem que ler assim porque tem que exclamar, não. É saber se, de acordo com o sinal ali empregado, ele conseguiu compreender o que de fato ele leu. E o texto deve estar presente na sala de aula? Sempre. Em todas as aulas.*

Resposta do P2:

*"É muito importante. Porque é no texto que o aluno vai encontrar os mais diversos sinais de pontuação e vai poder aprender a usá-los quando for o caso. Na escola, infelizmente, não temos muito acesso a textos. Geralmente, só no livro didático, mas fazemos o possível para que o aluno perceba a importância dos sinais de pontuação na leitura dos gêneros textuais apresentados".*

É importante considerar que, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, os estudantes devem desenvolver competências para ler, produzir e interpretar textos com eficiência.

Concordamos com Silva (2010), quando diz que é importante garantir nas práticas escolares a análise linguística por meio de momentos sistemáticos de análise e reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros textuais. É importante ainda ressaltar que não se pontuam textos abstratos, mas gêneros que apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas.

Ainda de acordo com Geraldi (1984, 2002) e com os PCN (1998), quando nos dizem que: "É na prática da análise linguística que os estudantes aprendem a produzir seus textos, e esta, inclui, ainda, tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto".

Para isso, porém, é preciso muito mais do que o contato anteriormente com a produção textual, com as leituras das diversidades de gêneros textuais, é preciso que o estudante, de acordo com Geraldi (1984), produza melhor o seu texto, sendo orientado pelo professor a investir na refacção, ou reescrita do texto, fazendo uso, nesse processo de reelaboração, da análise linguística, a qual se constitui num instrumento que pode ensiná-lo a dar qualidade a sua produção textual, porque não se limita à higienização do texto em seus aspectos gramaticais e ortográficos, encaminhando um trabalho que leva o estudante a refletir acerca de outros aspectos do texto e, assim, tornar seu objetivo claro perante os leitores a que o texto se destina. (GERALDI, 1984).

No caso do ensino da pontuação, o texto escrito deve ser o centro desse ensino, para que as competências relacionadas ao uso adequado desses sinais possam ser desenvolvidas de forma eficaz.

Os professores 1 e 2, ao ensinarem pontuação, ainda fazem uso de frases soltas/isoladas, como pudemos notar nas observações de suas aulas. Eles até parecem tentar trabalhar o texto como sendo o centro do ensino, mas a tentativa é falha, porque os textos acabam sendo usados de forma inadequada, como pretexto. Isso parece estar tão enraizado neles que, até na segunda entrevista, o P2 dá ênfase à leitura de frases para verificar a entonação com que é lida, como se pôde ver em sua fala. O P2 relata que, na escola, o principal trabalho é feito por meio do livro, devido à falta de materiais impressos que retratem a diversidade de gêneros textuais.

Mas é bom destacar que, para trabalhar com textos, não necessitamos em todos os momentos de livros ou xerox, isso porque somos produtores de textos. Na escola podemos trabalhar com os cartazes espalhados pela área, pela sala, com as embalagens dos produtos consumidos, enfim, o livro didático auxilia o nosso trabalho, mas temos acesso a outros textos em circulação também.

Em suma, percebemos que existem dificuldades com relação ao ensino de língua portuguesa pelos professores 1 e 2. Notamos, por meio das entrevistas e das observações das aulas, que o ensino da pontuação não acontece da maneira que

defendemos neste trabalho. O professor deve ensinar a regra, mas não por meio de frases soltas/isoladas, e sim por meio do texto, para que o sentido seja apreendido pelo estudante.

Quadro 4 – Síntese da segunda entrevista

<b>O que foi analisado nas metodologias adotadas para o ensino da pontuação</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>
<b>Plano de aula</b>	sim	não
<b>Fontes de pesquisas</b>	livros didáticos e internet	conhecimento adquirido ao longo de sua vida estudantil
<b>Proposta curricular da rede</b>	segue	segue
<b>Objetivos alcançados</b>	aprendizagem do conteúdo pontuação	emprego dos sinais de pontuação adequadamente
<b>Ponto forte da metodologia</b>	desempenho da turma	exercício com a leitura
<b>Recursos utilizados</b>	Materiais xerocopiados, quadro negro, caderno do aluno	gramática, livro do aluno
<b>Uso do livro didático</b>	não usou	usou
<b>Importância do trabalho com o texto</b>	importante	muito importante

No quadro acima temos a sinopse da segunda entrevista realizada com os professores 1 e 2. Podemos perceber que há algumas contradições, pois apesar de afirmarem que seguem a proposta curricular da rede de ensino, não possuem segurança quanto à presença do conteúdo pontuação nela presente. O professor 1 faz plano de aula, o professor 2, não. As aulas são elaboradas tendo por base o conhecimento de mundo ou fontes como livro didático e internet, sem especificar um site específico. Segundo os professores, os objetivos da aula foram alcançados, no

entanto quanto à metodologia empregada e ao ponto forte, há uma certa confusão, parece que não entenderam a pergunta. O livro foi utilizado apenas pelo professor 2. Ambos consideram importante o trabalho com o texto na sala de aula, embora o conteúdo pontuação tenha sido abordado por meio de frases soltas/isoladas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrarmos nossas reflexões, retomamos, inicialmente, informações gerais sobre a presente dissertação. A escolha do tema - ensino da pontuação - deveu-se ao fato de que esta é uma questão relevante, devido à importância que tem o emprego adequado da pontuação na sociedade grafocêntrica, na qual as pessoas se comunicam especialmente por meio da escrita, e os textos escritos precisam ser pontuados adequadamente para que haja compreensão do leitor e, conseqüentemente, uma interação eficiente.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar propostas metodológicas para o ensino da pontuação por parte de professores de língua portuguesa que atuam em turmas do 6º ano do ensino fundamental, em duas escolas do município de Passira - Pernambuco, localizadas em áreas distintas: urbana e rural. A escolha de professores do 6º ano do ensino fundamental como voluntários se deu por este ser um ano escolar em que acontece a transição dos estudantes dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, momento em que se supõe que o processo de alfabetização fora minimamente consolidado e esse é também o ano em que, de acordo com os Parâmetros para o Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012) - língua portuguesa, inicia-se o processo de formalização do conceito do conteúdo 'pontuação'. Quanto ao paradigma orientador da nossa pesquisa, prezamos por uma abordagem qualitativa, mas também de cunho etnográfico, devido à natureza do nosso objeto e dos nossos objetivos.

O *corpus* da pesquisa se constituiu a partir da transcrição de entrevistas semiestruturadas realizadas com os 2 (dois) professores de português que aceitaram ser voluntários, mediante compromisso assumido em termo de consentimento livre e esclarecido, após conhecimento de detalhes da pesquisa registrados no projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas que Envolvem Seres Humanos da UFPE (Protocolo nº: 2.654.663 ), também a partir de texto de um diário de bordo produzido pela autora desta dissertação, em que constam registros de observação de 04 aulas sobre pontuação, sendo 02 ministradas por cada um dos professores voluntários da pesquisa. A quantidade de aulas para abordagem do conteúdo pontuação foi sugerida pelos professores voluntários. Segundo eles, duas aulas eram suficientes naquele momento para abordar tal conteúdo.

Fizemos, assim, um estudo da pontuação passando por seus aspectos históricos e seus usos na abordagem gramatical-normativa e textual-discursiva. Para tanto, consultamos Cegalla (2005), Rocha Lima (2006), Cereja (1999), Azeredo (2014), Bechara (2015), Mesquita (1994), Cunha (1986; 2016), Beltrão & Beltrão (1999) Cagliari (2001), Costa (1994), Junkes (1995), Dacanal (2016), Dahlet (2006), Geraldi (1984; 2002), Lukeman (2011), Schimtt (199), Silva (2014), dentre outros.

A análise dos dados se baseou em categorias criadas a partir da primeira entrevista, da observação das aulas e da segunda entrevista com os professores voluntários. O propósito de realização das entrevistas e das observações das aulas foi atender aos seguintes objetivos específicos: verificar, por meio de entrevistas semiestruturadas e da observação de aulas dos professores, suas concepções sobre o ensino dos sinais de pontuação; descrever as aulas observadas, analisando como se dão as propostas dos professores relacionadas ao ensino da pontuação.

Passamos, agora, a apresentar os resultados da análise, considerando cada categoria delineada e tendo por base os objetivos. Com relação à primeira entrevista, foram criadas três categorias para análise tendo por base as respostas dos professores. A categoria 1 intitulada "Currículo", a categoria 2 intitulada "Saberes do professor" e a categoria 3 intitulada "Ensino aprendizagem da pontuação".

O que vimos com relação ao que foi respondido pelos professores 1 e 2 é que ambos se baseiam no currículo da rede estadual, já que o município não possui uma proposta curricular própria. O professor 1 também cita os PCN e o livro didático como "recursos" curriculares. O P2 informa que o conteúdo pontuação não está prescrito para ser ensinado no 6º ano, no entanto percebemos aqui um conflito, isso porque, se ambos seguem o currículo da rede estadual, o conteúdo pontuação está posto para ser ensinado do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Os saberes do P1 relacionados à pontuação dizem respeito ao que aprendeu nas instituições de ensino por onde passou, já o P2 cita os gramáticos como parte de sua aprendizagem acerca da pontuação. Ambos dizem que, na graduação em Letras, nenhum componente curricular abordou a questão do ensino da pontuação, e também que, durante toda a vida profissional, não houve formações continuadas que abordassem o tema pontuação especificamente. Os professores afirmam que ensinam o conteúdo pontuação porque é necessário e essencial para a leitura e a

escrita, sendo esse ensino muito importante, não só para as turmas do 6º ano, mas para todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental e também do ensino médio, como afirma o P1.

Para o P1, a aprendizagem dos estudantes com relação ao emprego da pontuação adequada tem sido, em geral, positiva, embora existam dificuldades relacionadas ao emprego da vírgula, por exemplo; e estas dificuldades são atribuídas à falta de leitura dos estudantes. Já para o P2 a aprendizagem dos estudantes com relação ao emprego da pontuação adequada tem sido, segundo ele, péssima. As dificuldades várias são atribuídas à falta de leitura dos estudantes. É importante ressaltar, porém, que somente a leitura não irá fazer com que o estudante pontue textos adequadamente, sendo preciso considerar a aprendizagem das regras de usos dos sinais de pontuação, uma vez que é preciso ensinar as regras, e leitura e produção textual tendo por base a diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente.

Com relação às aulas observadas, os dados coletados geraram categorias que nos permitiram organizá-los em cenas, que retrataram diferentes momentos das aulas, a saber: 1 Conhecimentos prévios sobre pontuação pelos estudantes; 2 Tentativas de ensino da pontuação na construção de sentidos do texto; 3 Ensino da pontuação como regra; 4 atividades realizadas no nível da frase solta, isolada.

Sobre a categoria 1, tanto o P1 quanto o P2 contribuíram, em suas aulas, para o acionamento de alguns conhecimentos prévios dos estudantes sobre pontuação, mas estes conhecimentos não foram explorados para construção de novos conceitos. Ambos utilizaram o texto como pretexto durante a aula, sem terem distribuído exemplares aos estudantes, sem terem abordado o conteúdo temático ou as especificidades do gênero, nem realizado uma análise epilinguística do material. Durante a aula sobre pontuação, nenhum dos professores ensinou as regras de usos dos sinais de pontuação; ambos propuseram atividades em sequências linguísticas que não constituem textos, o que se distancia de uma proposta de ensino pontual numa perspectiva textual-discursiva.

Com relação à segunda entrevista, foi criada a categoria 'metodologia adotada' pelos professores 1 e 2 para o ensino da pontuação. Foram realizadas algumas perguntas sobre o plano de aula, as fontes de pesquisas, a proposta curricular da rede, os objetivos alcançados durante a aula, o ponto forte da

metodologia utilizada, os recursos utilizados, o livro didático e a importância do trabalho com o texto.

Acerca das perguntas realizadas, vimos que o P1 respondeu que planeja suas aulas, no entanto, não tivemos acesso ao plano devido a um extravio, segundo tal professor. Já o P2 afirmou que não necessita planejar aula sobre a temática pontuação, uma vez que se trata de um conteúdo já conhecido dele. O P1 informou que pesquisa o conteúdo pontuação em livros didáticos e na internet, e o P2, por sua vez, informou que as fontes de sua aula sobre pontuação estão no conhecimento que ele possui e que foi adquirido ao longo de sua vida estudantil. Ambos os professores dizem seguir a proposta curricular da rede de ensino e, para eles, os objetivos da aula foram alcançados: o do P1, aprendizagem do conteúdo pontuação; o do P2, emprego adequado dos sinais de pontuação.

Os professores informaram, ainda, que o ponto forte da metodologia empregada foi, para o P1, o desempenho da turma e para o P2 o exercício com a leitura. P1 utiliza o livro didático e a internet como recurso para a aula, e o P2, a gramática e o livro do estudante. Assim, vimos que o P1, diferentemente do P2, não utilizou o livro didático durante a aula. Tanto o P1 quanto o P2 acham importante o trabalho com o texto na sala de aula.

Como não tivemos acesso ao plano de aula do P1 e sabemos que o P2 não fez plano de aula, não pudemos verificar se as atividades desenvolvidas ao longo das aulas tinham sido previstas, mas avaliamos que as ações metodológicas implementadas não se coadunam com o que orientam os documentos oficiais, segundo os quais o texto deve ser o objeto de análise. De fato, o texto não foi o centro do ensino, como prescrevem os documentos que orientam o ensino de língua portuguesa. Na entrevista, os professores disseram que seguiam o currículo da rede estadual e, por isso, esperávamos que eles trabalhassem, tendo o texto como ponto de partida e de chegada.

Sendo assim, nesse contexto, o ensino da pontuação se daria como colaborador da construção de sentidos no texto e para o texto. No entanto, o texto utilizado não contribuiu para que os alunos o compreendessem de maneira global, pois não se trabalhou o gênero, o objetivo da leitura, os elementos que permitiriam reconstruir o sentido etc. Diferentemente disso, defendemos que o ensino da pontuação deva se dar por meio da diversidade de gêneros textuais e que também é imprescindível que as regras de uso dos sinais de pontuação sejam ensinadas

para que o estudante possa pontuar suas produções textuais de maneira adequada, produzindo, dessa forma, os sentidos que pretende.

Além disso, não presenciamos ações de ensino dos usos do sinal de pontuação. Ou seja, não houve a análise da pontuação dos textos levados para as aulas, nem a apresentação de regras para o uso de sinais de pontuação que figuravam nos textos. Mesmo que os professores tenham acertado ao explorar o conhecimento prévio dos estudantes acerca da temática pontuação, essa ação metodológica não deu margem à construção de novos conceitos acerca do uso dos sinais, como seria desejável. Concordamos com Silva (2010) quando este nos informa que, nas práticas escolares de “análise linguística”, devem ser garantidos momentos sistemáticos de análise e reflexão sobre a pontuação característica dos diversos gêneros escritos, compreendendo que não se pontuam textos abstratos, mas, sim, gêneros que apresentam propriedades gramaticais, textuais e sócio-discursivas peculiares.

O que vimos nas aulas dos professores foram atividades realizadas, ainda, no nível da frase solta/isolada, o que não contribui efetivamente para a aprendizagem significativa dos estudantes acerca do tema pontuação. Sabemos que, muitas vezes, a formação dos professores, que presumimos ter sido mais estruturalista e ter se dado por meio do estudo de gramáticas apenas, pode tê-los orientado a uma prática mais normativa. Entendemos que a participação em ações de formação continuada é muito necessária, a fim de apoiar o fazer docente de professores que se iniciam em suas carreiras; em relação ao ensino da pontuação, as regras prescritas pelos gramáticos são importantes, mas o saber sobre pontuação não deve ser construído apenas por meio do trabalho gramatical, mas também por meio de uma perspectiva textual-discursiva, que tem o texto como o centro do ensino.

A temática "pontuação" propõe várias possibilidades de estudo. É possível por exemplo, realizar pesquisas para investigar como os estudantes aprendem, como pontuam os textos, como leem dando ênfase à pontuação encontrada etc. Neste trabalho, pesquisamos apenas a metodologia dos professores do 6º ano do ensino fundamental para o ensino da pontuação. Isso não significa que o assunto esteja esgotado, mesmo porque a amplitude do conteúdo pontuação para estudo e pesquisas pode se estender ao ensino médio e superior.

Sabemos que o tema pontuação aponta para um leque de possibilidades no seu uso no texto e, para refletirmos ainda mais acerca dessa temática, diremos que

não há como colocar um ponto final na discussão deste assunto, pois haverá sempre reescritas, ressignificações, revisões do texto. Ao seguirmos as trilhas da pontuação, vimos que esta não é apenas uma questão, mas denota, em seu uso, um caráter sintático, semântico e/ou pragmático.

Em linhas gerais, podemos dizer que o trabalho com a pontuação parece ainda limitado, no que diz respeito ao ensino que tem o texto como centro, considerando a diversidade de gêneros textuais. Em nossa pesquisa não vimos situações didáticas de planejamento de ensino nas práticas pedagógicas analisadas.

Nesse sentido, a configuração das práticas pedagógicas para o ensino da pontuação realizada tanto do P1, quanto do P2 remete a problemas em sua formação inicial no que diz respeito a saberes docentes relacionados ao planejamento de ensino, mas também ao conhecimento da abordagem metodológica para o ensino de língua materna tal como divulgada em documentos curriculares oficiais.

Em suma, sabemos que os trabalhos que existem acerca do ensino da pontuação não são suficientes e é importante que haja novos estudos sobre o tema 'metodologia de ensino da pontuação' para ajudar na superação de dificuldades que tanto o P1 quanto o P2 demonstram ter. As respostas dadas por P1 e P2 indicam que ambos envidam esforços para ensinar pontuação aos seus estudantes e o P2 reconhece, ainda, que o trabalho com base nos usos da pontuação nos textos pode ser mais produtivo.

Esperamos que, com este trabalho, possamos contribuir com o ensino da pontuação para turmas dos anos finais do ensino fundamental. Assim, disponibilizaremos, como resultado da nossa intervenção, um livreto com atividades para o ensino da pontuação no formato e-book para os professores de língua portuguesa que participaram desta pesquisa e a todos que tiverem acesso, já que divulgaremos por meio das redes sociais.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Francisco Paula de Melo. **O currículo e a Prática Docente**. Revista científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02. Vol. 01. pp. 508-526, abril de 2017.
- ANDRADE, Mara Lucia Fabricio de. COUDRY, Maria Irma Hadler. **E a pontuação? A escrita de crianças do Ensino Fundamental (Ciclo ii)**. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.60, p.29-45, jun. 2013. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/download/139/94>. Acesso em 03/01/2019.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 158 p.
- ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2014.
- BALDINI, Lauro. **A Nomenclatura Gramatical Brasileira: interpretada, definida, comentada e exemplificada**. Campinas, SP - UNICAMP, 1999. Disponível em: [http://www.academia.edu/20649143/2000\\_A\\_Nomenclatura\\_Gramatical\\_Brasileira\\_interpretada\\_definida\\_comentada\\_e\\_exemplificada](http://www.academia.edu/20649143/2000_A_Nomenclatura_Gramatical_Brasileira_interpretada_definida_comentada_e_exemplificada). Acesso em 20/07/2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo; Edições 70; 2011. 279 p.
- BATISTA, Josiel de Oliveira. MOCROSKY, Luciane Ferreira. MONDINI, Fabiane. **Sujeito e objeto na produção do conhecimento científico**. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/download/6885/4619>. Acesso em 22/02/2019.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 38. ed. rev. ampl. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- BELTRÃO, Odacir; BELTRÃO, Mariúsa. **A pontuação hoje: normas e comentários**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portuques.pdf>. Acesso em 01 /07/2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** – 1ª a 4ª série. Brasília: 1997 144p. Disponível em [Língua Portuguesa - Portal MEC Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf). Acesso em 15/09/2018.

\_\_\_\_\_. BNCC - **Base Nacional Curricular Comum.** Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.1\\_BNCC-Final\\_LGG-LP.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.1_BNCC-Final_LGG-LP.pdf). Acesso em 12/07/2018.

\_\_\_\_\_. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Nomenclatura Gramatical Brasileira.** Rio de Janeiro: CADES, 1958. Disponível em: <http://people.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Acesso em: 08/08/2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf). Ano 2000. Acesso em 23/08/2018.

BREWER, John. *Ethnography.* Buckingham: Open University Press, 2000.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

CAGLIARI L. C. O Que É Preciso Para Saber Ler. In: Massini-Cagliari, G. & Cagliari, L. C. (Org). **Diante das Letras – A Escrita na Alfabetização.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Breve História da Pontuação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 4, 1995, Campinas. **Anais do IV Congresso de Linguística Aplicada.** Campinas: Unicamp, 1995. p.177-183

CAVACAS, Fernanda. **Alto! Ponto Final Pontuação.** Lisboa: Clássica Editora, 2013.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa.** 46. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CEREJA, William Roberto. **Gramática reflexiva:** texto, semântica e interação. São Paulo: Atual, 1999.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens:** literatura, produção de texto e gramática. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa:** uma visão histórica. Revista Idioma, nº 23. RJ, 2003. Disponível em:

[www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf).  
23/12/2018.

Acesso:

COSTA, Maria Rosa. **A pontuação**. Porto: Ed. Porto, 1994.

CUNHA, Celso Ferreira da. **Gramática da língua portuguesa**. 11 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DACANAL, José Hildebrando. **Manual de Pontuação – teoria e prática**. Porto Alegre: 5ª edição. Edições BesouroBox, 2016.

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

DAMIÃO, Diana. **Oficina de Pontuação para o 3.º Ciclo do Ensino Básico: contextos de uso da vírgula**. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Ensino de Português e Francês Universidade de Lisboa, 2010. Disponível em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3893/13/ulfl068177\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3893/13/ulfl068177_tm.pdf). Acesso 02/01/2019.

DESLAURIERS J. P. **Pesquisa Qualitativa**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRO, Emilia. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: FERREIRO, Emilia. et al. **Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas**. São Paulo: Ática, 1996. p. 123 - 150.

GERALDI, João Wanderley. Et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

———. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

———. Et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.G., GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Evany da Silva. **Agir docente no ensino dos gêneros orais: cenas de formação e de atuação em sala de aula**. Dissertação de mestrado - UFPB. Campina Grande, 2016. Disponível em: [posle.ufcg.edu.br/index.php?title=2016](http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=2016). Acesso em 17/01/2019.

HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

HIGNOUT, Charles. **História concisa da escrita.** São Paulo: Parábola, 2003.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa.** Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Trajetória da pontuação: da frase ao interdiscurso.** Tese desenvolvida sob a orientação da Prof. Dr. Maria Marta Furlanetto e submetida ao Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. 1995. Disponível em: [https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/76236/99917.pdf?sequence=.](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/76236/99917.pdf?sequence=) Acesso em 14/11/2017.

KATO, Mary. A conceituação gramatical na história, na aquisição e na escola. In: **Trabalhos em linguística aplicada**, 12. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1988.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPLANTINE, François. **A descrição Etnográfica.** São Paulo: Terceira Margem, 2004.

LAURIA, Maria Paula Parisi. **A pontuação.** 3. ed. São Paulo: Atual, 1989. (Tópicos de linguagem)

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisbôa. **Por que é tão difícil ensinar a pontuar?** Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, núm. 1, 2002, pp. 129-146. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37415107.pdf>. Acesso em 03/09/2018.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia: a engenharia da produção acadêmica.** 2 ed. rev. atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

LUKEMAN, Noah. **A arte da pontuação.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. **Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da reforma pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados.** Disponível em: [http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28\\_a04.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf). Acesso em 20/12/2018.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MELO NETO, João Cabral de. **Agreste**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira: 1985

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. org. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MESQUITA, Roberto Melo. MARTOS, Cloder Rivas. **Gramática Pedagógica**. 21ª edição. Editora Saraiva, 1994.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NANTES, E. A. S. ; SIMM, J. F. S. ; PAGNAN, C. L. **Análise Linguística e ensino da Língua Portuguesa: reflexões sobre o discurso do professor**. Educação On-Line (PUCRJ) , v. 17, p. 29-58, 2014.

NASCIMENTO, Renata Ferreira dos Santos. **A importância dos sinais de pontuação na fluência da língua portuguesa**. Publicado em 14 de fevereiro de 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-sinais-de-pontuacao-na-fluencia-da-lingua-portuguesa/103844/>. Acesso: 21/01/2019.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Roberta Pires de. QUAREZEMIN, Sandra. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Tania Amaral de. [et al.] **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa**. 6º ano. 4 ed. São Paulo: IBEP, 2015.p. 150-151.

PASSOS, Alexandre. **A arte de pontuar**. 5 ed. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti, 1959.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo, Ed. Ática: 2003.

PERNAMBUCO. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação. Recife. 2012. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua\\_portuguesa\\_ef\\_em.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_em.pdf) Acesso em: julho/2018.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **O ensino da pontuação em uma perspectiva textual-discursiva**. IV Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, 2005, Pelotas. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno03-08.html>. Acesso em 27/12/2018.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

ROCHA, L. L. V. **Flutuações no modo de pontuar e estilos de pontuação**. São Paulo: Delta, 1998. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO102-44501998000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO102-44501998000100001). Acesso em: 29/08/2018.

\_\_\_\_\_. **O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva**. São Paulo: Delta, 1997. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SO102-44501998000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO102-44501998000100001). Acesso em: 03/08/2018.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 45ª ed. - Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. ; FONSECA, C. A. . **A análise linguística na teoria e na prática da formação do professor de português**: antigas demandas, novos caminhos. In: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize, 2016. v. 1.

SCHMITT, A. L. **Pontuação**. São Paulo: Globo S/A, 1999.

SILVA, Alexsandro. A aprendizagem e o ensino da pontuação. In: SILVA, Alexsandro. PESSOA, Ana Cláudia. LIMA, Ana. **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1618>. Acesso em 04/01/2019.

\_\_\_\_\_. **Pontuação e gêneros textuais:** uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. ANPEdUFPE, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pontuacao-e-generos-textuais-uma-analise-das-producoes-escritas-de-alunos-da-escola>. Acesso: 03/01/2019.

SILVA, Anderson Cristiano da. A pontuação no texto midiático impresso: um olhar sobre uso dos parênteses. In: PUZZO, Miriam Bauab. **Os sinais de Pontuação e seus Efeitos de Sentido:** Uma Abordagem discursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SILVA, Cinara Santana da. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado da ortografia.** 3. ed., 2ª reimpressão - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Cristiano da Silva. SOUSA, Francisca de Sousa. **Concepções sobre os sinais de pontuação por alunos do ensino fundamental – anos iniciais** . Revista de Letras Norte@mentos Estudos Linguísticos, Sinop, v. 9, n. 19, p. 246-266, jul./dez. 2016. Disponível em: [Revista.de.Letras.Norte@mentos - Unemat Sinop sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/download/.../1823](http://Revista.de.Letras.Norte@mentos-Unemat.Sinop.sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/download/.../1823). Acesso 04/01/2019.

SILVA, J. L. L. O ensino da pontuação nos livros didáticos do PNLD 2010. O que é proposto de atividades nesses manuais? O que diz o manual do professor? **Anais do IX encontro do CELSUS.** Palhoças, SC: 2010 Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em: [www.teses.usp.br/teses/.../48/.../rev.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/.../48/.../rev.pdf). Acesso em 31/07/2018.

SOARES, Magda B. Língua Portuguesa: história de uma disciplina curricular, 1998. IN: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma.** São Paulo: Loyola, 2003.

STREET, Brian. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VERGARA, S. C. **Método de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Francisco Eduardo. **A gramática tradicional:** história crítica. 1.ed. - São Paulo: Parábola, 2018.

**APÊNDICE A - PERGUNTAS FEITAS AOS PROFESSORES 1 E 2 NA  
REALIZAÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA**

01- Qual é o currículo que norteia o seu trabalho?

02 - Está no currículo do município o ensino da pontuação?

03- Quais são os seus saberes sobre pontuação?

04 - Na graduação em Letras, algum componente curricular abordou a questão do ensino da pontuação?

05 - Você já teve formação continuada sobre o ensino da pontuação?

:

06 - Você ensina pontuação? Por quê?

07 - Você acha importante o ensino da pontuação no 6º ano? E nos demais?

08 - Como você ensina pontuação?

09 - Que conteúdos de pontuação você ensina em turmas do 6º ano? Ensina todos os sinais? Elege alguns?

10 - Como você avalia o desempenho do estudante do 6º ano com relação ao emprego adequado dos sinais de pontuação nas produções textuais realizadas?

11 - O que você tem percebido nas produções textuais dos estudantes com relação ao emprego da pontuação?

12 - Seus estudantes apresentam dificuldades relacionadas ao uso da pontuação adequada nos textos? Se sim, a que você atribui essa dificuldade?

## **APÊNDICE B – PERGUNTAS FEITAS AOS PROFESSORES 1 E 2 NA REALIZAÇÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA**

01. Professor, você organizou um plano de aula, roteiro ou fez um esquema para nortear as aulas acerca da temática pontuação? Tem esse plano/roteiro/esquema? Se sim, pode cedê-lo para a pesquisa?

02. Em que você se baseou, em quais fontes pesquisou para elaborar suas aulas sobre pontuação?

03. Para elaborar as aulas, você seguiu a proposta curricular da rede de ensino? Explique.

04. Quais objetivos você pretendia alcançar ao trabalhar pontuação com os estudantes do 6º ano? Você acredita que alcançou esses objetivos?

05. E em relação à metodologia adotada por você em suas aulas, o que você pode destacar como ponto forte para alcançar esses objetivos?

06. Nas aulas observadas, vimos que você utiliza alguns recursos didáticos, como textos para leitura. Que outros recursos você costuma usar? E onde você costuma pesquisar/buscar esses recursos, especialmente os textos?

07. O livro didático é também um desses recursos didáticos que podem ser usados na sala de aula. O livro a que a turma tem acesso aborda o conteúdo pontuação que é o "Tecendo linguagens língua portuguesa 6º ano". Ed IBEP. PNLD, 2017, 2018, 2019. Autores: Tania Amaral Oliveira, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cícero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo. Por que você optou por (não) usá-lo?

08. Considerando o assunto da aula – pontuação – qual é, para você, a importância de trabalhar com textos na sala de aula? Explique.