

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Renata Monteiro do Espírito Santo

**UMA PERSPECTIVA PROSÓDICA, SINTÁTICA, DISCURSIVA
E ESTILÍSTICA PARA O ENSINO DOS SINAIS DE
PONTUAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA**

Rio de Janeiro
2024



Renata Monteiro do Espírito Santo

**UMA PERSPECTIVA PROSÓDICA, SINTÁTICA, DISCURSIVA E ESTILÍSTICA
PARA O ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA
MATERNA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em 04/06/2024

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Dordron de Pinho

Rio de Janeiro
2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

E77 Espírito Santo, Renata Monteiro do

Uma perspectiva prosódica, sintática, discursiva e estilística para o ensino dos sinais de pontuação nas aulas de língua materna / Renata Monteiro do Espírito Santo. - Rio de Janeiro, 2024.

125 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: José Ricardo Dordron de Pinho.

1. Língua portuguesa (Ensino médio) - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Pontuação. 3. Competência comunicativa. 4. Linguagem e educação (Linguística educacional). 5. Letramento linguístico. I. Pinho, José Ricardo Dordron de. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 469

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

RENATA MONTEIRO DO ESPÍRITO SANTO

**UMA PERSPECTIVA PROSÓDICA, SINTÁTICA, DISCURSIVA E ESTILÍSTICA
PARA O ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA
MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Colégio Pedro II – Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em 04/06/2024

Aprovado em: 04/06/2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Ricardo Dordron de Pinho -/ MPPEB- CPII

Prof.^a Dr.^a. Flávia Vieira da Silva do Amparo / MPPEB - CPII

Prof.^a Dr.^a. Carolina Gomes da Silva / UFPB

Rio de Janeiro
2024

Aos meus pais, por sempre terem me incentivado a estudar.

Aos meus alunos, que me levam a aprimorar meus conhecimentos para que cada vez mais possa contribuir para a formação desses sujeitos.

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade, pela força que me deu para que pudesse não só prosseguir, como também não desistir apesar de todas as tormentas.

Aos meus pais, que, desde criança, me mostraram a importância do conhecimento.

À minha família, por ter compreendido que, em alguns momentos, não pude desfrutar da companhia.

À professora Dr^a Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel e ao professor Dr. Marcos Luiz Wiedemer que aceitaram o convite para a primeira qualificação. Obrigada pelo cuidado e carinho em suas colocações e pelas apreciações que muito contribuíram para a pesquisa.

Aos demais professores do MPPEB, que, com suas perspectivas, me fizeram refletir sobre o aluno, a educação e a minha prática pedagógica.

À Alice Ricardo, à Jucilene Braga e à Raquel Monteiro que, com suas experiências, me acolheram nos momentos de angústia e aflição em minha primeira trajetória no MPPEB.

Às minhas Anas: Ana Xavier e Ana Beatriz Malburg, pois a paixão de vocês pelo ensino de língua portuguesa inspirou minha escolha profissional, e Ana Cristina Grangeiro, pelos preciosos ensinamentos enquanto fui sua estagiária.

À Helena Teller, por acreditar em mim e ter me estimulado a seguir meus estudos e ao Aloisio Lavoisi, *in memoriam*, por ter me transmitido paz e confiança na primeira qualificação.

À Lívia Mergulhão e à Viviane Glicério, muito obrigada pela empatia, pela solidariedade, pelo apoio, pelo incentivo, pela revolta, por acreditarem na minha idoneidade e por não me deixarem desistir.

À Geiza Carvalho, que me incentivou a realizar novamente o processo seletivo para o MPPEB e colaborou para que fosse acolhida pela turma de 2022 do programa.

À Margarida Maria, pela escuta atenta e palavras precisas, essenciais para que eu pudesse passar por um momento tão doloroso e injusto.

À minha família e aos meus amigos, que se indignaram com o que vivenciei, me incentivaram a realizar novamente o processo seletivo para o mestrado, ficaram felizes com minha aprovação, e vibraram por, mais uma vez, eu ter sido aprovada no mestrado.

Ao professor Dr. José Ricardo Dordron de Pinho, apenas agradecer e parabenizar. Obrigada pelo carinho, delicadeza, sensibilidade, incentivo, apoio, acolhimento... Com você, soube o que é de fato ter uma orientação. Parabéns pela competência, organização e comprometimento. Você merece muito.

À professora Doutora Flávia Vieira da Silva do Amparo, por ter aceitado o convite para esta banca de defesa. Tenho certeza de que sua vasta experiência tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior farão a diferença para a pesquisa.

À professora Doutora Carolina Gomes da Silva, por ter aceitado o convite do professor Dr. José Ricardo Dordron de Pinho e pelas críticas que muito contribuíram para essa dissertação.

A todos, meu carinho e minha gratidão!

O professor que lida com textos e deles depende para ensinar os conteúdos das respectivas disciplinas precisa conscientizar-se de que, também, ensina o aluno a ler e a escrever.

José Carlos de Azeredo (2007)

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Mikhail Bakhtin (1988)

RESUMO

ESPÍRITO SANTO, Renata Monteiro. **Uma perspectiva prosódica, sintática, discursiva e estilística para o ensino dos sinais de pontuação nas aulas de língua materna**. 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024.

A estrutura fonomorfofossintática da Língua Portuguesa não se circunscreve apenas sob os aspectos fonético, morfológico e sintático, uma vez que as interações sociais são responsáveis por produzir sentido tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita da língua. Dentre os vários elementos que compõem a estrutura linguística do Português, interessam-nos os sinais de pontuação, pois esses elementos da língua escrita são ferramentas essenciais para a compreensão e a produção de textos escritos, o que pressupõe que a formação do sujeito letrado perpassa pela aquisição e domínio de tal conhecimento linguístico. Diante disso, realizou-se um levantamento bibliográfico a fim de conhecer as produções acadêmicas sobre o tema e, conseqüentemente, conhecer mais acerca do objeto de estudo. Após a pesquisa, constatou-se que os trabalhos sobre ensino dos sinais de pontuação ou partiam de um gênero ou de um aspecto relativo a esse item. Sendo assim, decidiu-se por pesquisar os aspectos sintático, prosódico, discursivo e estilístico desses recursos notacionais, de modo que o objetivo geral consiste em apresentar aos professores um material que os auxilie em sua prática pedagógica com o propósito de desenvolver a competência comunicativa do educando a partir da aprendizagem dos sinais de pontuação, com vistas à reflexão do emprego gramatical, discursivo e estilístico desses recursos nos diversos gêneros e registros linguísticos. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende: revisar o emprego dos dois pontos, do ponto de exclamação, do ponto de interrogação, das aspas, das reticências e do travessão sob a luz da gramática prescritiva; verificar o emprego desses sinais como estratégia discursiva, coesiva e estilística e elaborar um Produto Educacional a partir de uma sequência didática. Com base na pesquisa, foi desenvolvido um Produto Educacional para que o professor proponha práticas de leitura e análise linguística que consideram a língua escrita nos registros culto e coloquial e privilegiem o emprego dos sinais de pontuação, com vistas a considerar o uso e os efeitos de sentido desses recursos no desenvolvimento da competência comunicativa. Como público-alvo, optou-se pelo 1º ano do Ensino Médio, pois pressupõe-se que esses alunos já tenham tido acesso a esses sinais durante o Ensino Fundamental. Desse modo, espera-se que o material elaborado auxilie o estudante a adquirir a capacidade de se expressar com clareza no registro exigido pela situação em que se encontre, de maneira que tenha condições necessárias de dar prosseguimento aos estudos – na área acadêmica ou técnica, e de ingressar nas atividades profissionais.

Palavras-chave: Pontuação; competência comunicativa; educação linguística; ensino de língua materna na Educação Básica

ABSTRACT

ESPÍRITO SANTO, Renata Monteiro. **A prosodic, syntactic, discursive and stylistic perspective for teaching punctuation marks in mother tongue classes.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2024

The phonomorphosyntactic structure of the Portuguese language is not limited to this aspect alone, since social interactions are responsible for producing meaning in both the oral and written forms of the language. Among the various elements that make up the linguistic structure of Portuguese, we are interested in punctuation marks, because, although they are elements of the written language, they are essential tools for understanding and producing oral and written texts, which means that the formation of the literate subject involves the acquisition and the mastery of such linguistic knowledge. In view of the above, a bibliographical survey was done in order to investigate the academic productions on the topic and, consequently, learn more about the object of study. After the research, it was noticed that papers on teaching punctuation marks started either from a genre or from an aspect related to that item. Therefore, it was decided to research the syntactic, discursive and stylistic aspects of these notational resources, so that the general objective is to help students develop communicative competence through learning punctuation marks, so that they can reflect on the grammatical, discursive and stylistic use of these resources in different genres and linguistic registers. As specific objectives, the research aims to review the use of colons, exclamation marks, question marks, quotation marks, ellipses and dashes in the light of prescriptive grammar; verify the use of these signs as a discursive, cohesive and stylistic strategy and develop an educational product based on a didactic sequence. Based on action-research, an educational product was developed so that the teacher will propose reading and linguistic analysis practices that encompass the written language in cultural and colloquial registers and highlight the use of punctuation marks, to consider the use and meaning effects of these resources on the development of communicative competence. As target audience, we chose the 1st year of high school, as it is assumed that such students have already had access to those signs at elementary school. This way, it is expected that the material prepared will help them acquire the ability to express themselves clearly in the register required by the situation in which they find themselves, so that they have the necessary conditions to go on with their studies – in the academic or technical area and start professional activities.

Keywords: Punctuation; communicative competence; linguistic education; mother tongue teaching in Basic Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Relação entre tipo textual, gênero textual e domínio discursivo.....	53
Figura 2- Relação entre texto, gênero de texto e tipo discursivo.....	54
Figura 3- Constituição dos gêneros discursivos.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados do ENEM 2020, 2021 e 2022.....	24
Quadro 2 - Definição de pontuação para linguistas.....	74
Quadro 3 - Definição de pontuação com base na semântica.....	76
Quadro 4 - Definição de pontuação com base na oralidade.....	77
Quadro 5 - Definição de pontuação com base na leitura.....	78
Quadro 6 - Definição de pontuação com base na escrita.....	78
Quadro 7 - Uso da vírgula como recurso coesivo.....	81
Quadro 8 - O ritmo como recurso coesivo.....	82
Quadro 9 - Equivalência semântica entre sinais de pontuação e conectores frásicos.....	84
Quadro 10 - Uso discursivo dos sinais de pontuação segundo Azeredo (2018).....	87
Quadro 11 - Uso discursivo dos sinais de pontuação segundo Bechara (2004).....	88
Quadro 12 - Cotejamento quanto ao uso discursivo dos sinais de pontuação.....	88
Quadro 13 - Dissertações de Mestrado Profissional sobre o ensino dos sinais de pontuação.....	93
Quadro 14 - Resultados da plataforma Scielo para artigos científicos sobre sinais de pontuação.....	97
Quadro 15 - Resultados do portal Capes para artigos científicos sobre sinais de pontuação.....	98

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CHD	Círculo Hermenêutico Dialético
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Produto Educacional
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional da Educação
SDI	Sequência Didática Interativa
TDIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E HISTÓRIA.....	20
2.1	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA E O APRENDIZADO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO.....	27
2.2	O SURGIMENTO DA ESCRITA.....	34
2.2.1.	A Antiguidade Clássica.....	35
2.2.1.1	<i>Gregos.....</i>	35
2.2.1.2	<i>Romanos.....</i>	36
2.2.2	Idade Média.....	37
2.2.3	Idade Moderna.....	38
2.2.4	A pontuação no século XX.....	38
2.2.5	A pontuação no século XXI.....	39
3	OLHARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	41
3.1	O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB O VIÉS POLÍTICO, ECONÔMICO E IDEOLÓGICO.....	41
3.2.	O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA.....	44
4	GÊNEROS TEXTUAIS OU GÊNEROS DISCURSIVOS?.....	48
4.1	O QUE É TEXTO.....	49
4.2	GÊNEROS TEXTUAIS OU GÊNEROS DISCURSIVOS?.....	51
4.2.1	Teoria dos gêneros textuais.....	52
4.2.2	Teoria dos gêneros discursivos.....	55
4.3	GÊNEROS TEXTUAIS OU GÊNEROS DISCURSIVOS: POR QUAL TEORIA OPTAR?.....	57
4.4.	GÊNERO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO, DESCRIÇÃO E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO.....	58

5	A PONTUAÇÃO EM PERSPECTIVA.....	64
5.1	ELEMENTOS INFLUENCIADORES DA PONTUAÇÃO NO TEXTO ESCRITO..	64
5.1.1	O fator prosódico ou rítmico-melódico.....	64
5.1.2	O fator sintático.....	66
5.1.3	O fator estilístico.....	68
5.1.4	O fator discursivo.....	71
5.2	A PONTUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA.....	73
5.3	A PONTUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA GRAMATICAL.....	75
5.4	A PONTUAÇÃO EM PUBLICAÇÕES RECENTES.....	79
5.4.1	A função coesiva.....	80
5.4.2	A coesão sequencial.....	83
5.4.3	A função estilística.....	84
5.4.4	A função discursiva.....	86
6	POR QUE PESQUISAR O ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA? UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	91
6.1	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	91
6.1.1	Levantamento bibliográfico.....	92
6.1.2	A natureza da pesquisa e seu paradigma.....	100
6.1.3	Problema de pesquisa, hipótese e objetivos da pesquisa.....	101
6.1.4	Uma sequência didática para o ensino dos sinais de pontuação.....	102
6.1.4.1	<i>Elaboração do Produto Educacional.....</i>	<i>103</i>
6.1.4.2	<i>Planejamento.....</i>	<i>103</i>
6.1.4.3	<i>Concepção do Produto Educacional.....</i>	<i>104</i>
6.1.5	Etapas para a confecção do Produto Educacional.....	104
6.1.5.1	<i>Composição da capa.....</i>	<i>104</i>
6.1.5.2	<i>Organização do Produto.....</i>	<i>105</i>
6.1.5.3	<i>Estrutura das sequências didáticas.....</i>	<i>105</i>
6.1.5.4	<i>A sequência didática.....</i>	<i>106</i>
6.1.5.5	<i>Implementação da pesquisa e análise dos dados.....</i>	<i>107</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Enquanto não adquirimos a capacidade de fala, a comunicação com o outro se dá por expressões faciais. A partir do momento em que aprendemos a falar, nos valem da oralidade para expressarmos nossas dores, nossos desejos e nossas reivindicações. No entanto, a sociedade letrada na qual vivemos faz com que entremos na escola, pois, a esta, segundo Antunes (2007, p. 87), lhe foi outorgada a missão de ensinar a escrever. Esse compromisso faz com que a escola coloque a língua escrita como objeto de estudo e, conseqüentemente, a torna o principal espaço em que se propiciam, de forma sistematizada, a alfabetização e o letramento.

Essa perspectiva entende que os processos de alfabetização e letramento cooperem para o desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas que podem proporcionar: a expansão do conhecimento de mundo, o exercício consciente e eficaz da cidadania, o prosseguimento da vida acadêmica e a potencialização de maiores chances de se inserir e se manter no mundo do trabalho.

Se atribuímos todo esse poder ao domínio da modalidade escrita de uma língua, admitimos a importância da escola nos processos de alfabetização e letramento, especialmente quanto ao ensino da modalidade padrão, visto que grande parte dos textos escritos que circula em sociedade exige esse registro linguístico. No entanto, como adquirir esse paradigma? A resposta a essa pergunta parece óbvia, pois acredita-se que, ao matricular uma criança em uma escola, significa garantir sua alfabetização, a aquisição da escrita e, por fim, o domínio da norma padrão.

Com base nessa lógica, ao pensarmos no papel da escola, mais especificamente do ensino de língua materna na Educação Básica, resolvemos investigar como o ensino dos sinais de pontuação pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, capacitar o sujeito a elaborar enunciados que sejam ao mesmo tempo gramaticalmente corretos e socialmente adequados. Se há outros aspectos linguísticos que contribuem para o desenvolvimento da competência comunicativa, por que logo os sinais de pontuação?

Podemos dizer que a dualidade da pontuação nos atraiu. Na modalidade escrita da língua, os sinais de pontuação são informações visuais que evocam dados auditivos. Em outras palavras: conhecer esses recursos notacionais implica saber como um enunciado deve ser proferido. Outro aspecto que nos leva a depreender que a pontuação é dual consiste no fato de que o conhecimento desses recursos notacionais pode contribuir tanto para a compreensão quanto para a produção de textos. Além disso, a forma como as

gramáticas tradicionais tratam esses recursos notacionais é outro fator que nos motivou, já que não vemos sentido no fato de a pontuação ser tratada como apêndice na maioria das obras. Como podem os sinais de pontuação serem tratados como um acessório se o conhecimento acerca desses recursos é de suma importância para práticas de letramento linguístico?

Essa inquietação fez com que nossa pesquisa se propusesse a analisar os sinais de pontuação sob uma perspectiva sintática, discursiva, prosódica e estilística, não só devido à importância da escrita em uma sociedade grafocêntrica, como também por conta do modo como os sinais de pontuação são apresentados pela gramática normativa; da importância desses recursos notacionais para a compreensão e produção de textos e escritos e do quanto podem colaborar para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Dito isso, asseguramos que o presente trabalho tem origem em uma pesquisa ação de cunho qualitativo com alunos do 1º ano do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro, série em que se supõe que os educandos tenham um conhecimento basilar acerca do emprego dos sinais de pontuação. Além dos motivos que alegamos para trabalharmos com o ensino dos sinais de pontuação, fomos motivados pela inabilidade do educando em empregar e reconhecer a função desses recursos notacionais, tanto na compreensão quanto na produção de textos na modalidade escrita da língua. Ainda quanto a isso, pressupomos que tal dificuldade se encontra no desconhecimento das circunstâncias que influenciam o emprego desses sinais: os fatores prosódicos, sintáticos, discursivos e estilísticos.

Partindo da constatação de que a gramática prescritiva não dá conta de descrever grande parte das condições que levam ao emprego da pontuação, buscamos aplicar uma sequência didática, a fim de (re)conhecer o que os alunos sabem sobre o uso desses recursos notacionais para, depois, propiciar que (re)conheçam os fatores que incidem sobre o uso da pontuação.

Em nossa pesquisa, optamos por trabalhar os seguintes sinais de pontuação:

- a) Ponto de exclamação (!);
- b) Ponto de interrogação (?);
- c) Dois pontos (:);
- d) Parênteses () ;
- e) Travessão (-);
- f) Aspas (“ ”);

g) Reticências (...);

h) Dois pontos (:).

Quanto a outros sinais como a vírgula, ressaltamos que decidimos não fazer um trabalho com esse recurso notacional por se tratar de um elemento cujas regras são bastante dependentes da Sintaxe. No entanto, isso não significa que esse sinal tenha sido completamente ignorado, visto que se tecemos comentários sobre ele a partir de questionamentos de alunos.

Para a avaliação diagnóstica, elegemos *O Testamento* - texto de autoria desconhecida. Nesse texto, um indivíduo redige um testamento, contudo morre antes de pontuá-lo. Conseqüentemente, não se sabe quem é o herdeiro de sua fortuna e para que alguém seja favorecido, é preciso empregar os dois pontos e os pontos de exclamação e de interrogação.

Após essa avaliação, selecionamos textos não literários para a construção das sequências didáticas. Esse recorte se deve ao fato de que esse tipo de texto tende a estar mais subjugado às regras da gramática normativa, o que coopera para que os discentes compreendam, inicialmente, a motivação sintática, prosódica, estilística e discursiva desses sinais. Se é assim, a suposta aquisição de novos conhecimentos linguísticos favorece a compreensão do emprego dos sinais de pontuação em textos literários, visto que esse tipo de texto não só se submete às regras gramaticais, como também as subverte. Desse modo, a compreensão dos sinais de pontuação em um texto literário pressupõe que o sujeito precisa conhecer os aspectos prosódico, sintático e discursivo para que compreenda como o texto literário se vale do uso estilístico, o que contribui para, por exemplo, imprimir a marca registrada de um autor.

Na medida em que reconhecemos os diversos fatores que influenciam o emprego dos sinais de pontuação, não há como ensiná-los sem levar em conta esses aspectos, visto que cooperarão para a formação de sujeitos mais proficientes quanto à leitura e à produção de textos. Dessa forma, como já mencionamos anteriormente, nossa pesquisa tem como objetivo colaborar para o desenvolvimento da competência comunicativa a partir da aprendizagem da pontuação. Contudo, para propiciarmos o desenvolvimento da competência comunicativa, nos valem dos seguintes objetivos específicos:

1 - revisão do emprego dos sinais de pontuação à luz da gramática prescritiva;

2 - reconhecimento do emprego da pontuação como uma estratégia discursiva, coesiva e estilística;

3- proposição de educação linguística que coopere para o desenvolvimento da competência comunicativa, o que pode fazer com que o educando se torne um sujeito que possa transitar por diversas esferas sociais;

4 - desenvolvimento, no Produto Educacional, de atividades de compreensão leitora e análise linguística, consoante a intencionalidade discursiva a fim de que o educando compreenda a relevância dos sinais de pontuação para a organização e o sentido do texto.

A fim de alcançar o que pretendemos, recorreremos a autores que pesquisam o ensino de gramática. São alguns deles: Antunes (2007, 2014), Azeredo (2007), Faraco (2006), Geraldi (2011) e Neves (2017).

Quanto à pontuação, nosso aporte teórico conta com Dahlet (2006); Junkes (1995); Muniz (2011); Rocha (1997,1998) e Silva e Silveira (2020), além das abordagens de Bechara (2004) e Azeredo (2018).

Levando-se em conta que esta pesquisa trabalha com a compreensão leitora com vistas ao educando perceber o emprego da pontuação em textos reais, recorreremos a Bakhtin (2000), Marcuschi (2002) e Rojo (2005).

O trabalho foi dividido em seis capítulos, contando com a Introdução. Os demais capítulos foram distribuídos da seguinte forma:

Capítulo 1 – Com base em uma pesquisa realizada por Mescka; Rocha, (2013), refletimos sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. Para tal, recorreremos a Franchi (1991 *apud* Mendonça, 2004), Luft (1993 *apud* Teixeira; Santos, 2018), Perini (1997, 2000 *apud* Teixeira; Santos, 2018), Rocha (2007), Geraldi (2013), Antunes (2014) e Neves (2017). Em seguida, apresentamos um breve histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, a fim de melhor compreender os resultados encontrados por Mescka; Rocha (2013), e discorreremos brevemente sobre a história da escrita e da pontuação desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais, com vistas a compreender por que esses recursos notacionais são tão importantes.

Capítulo 2 – Nesse ponto, abordaremos o ensino de língua materna tanto sob o viés político-econômico e ideológico de Petri (2021), quanto sob a influência da Linguística conforme Faraco e Castro (2015) .

Capítulo 3 – Momento em que abordamos como a Linguística Textual é o ponto de partida para apresentarmos algumas definições de texto a fim de justificar por que sugerimos uma acepção para o professor de Língua Portuguesa adotar em suas aulas. Posteriormente, apresentamos uma análise crítica dos conceitos de *gênero discursivo* e *gênero textual*, confrontando as perspectivas de Bakhtin e Marcuschi com vistas a definir, descrever e apontar as implicações do conceito de gênero discursivo no ensino dos sinais de pontuação.

Capítulo 4 – Capítulo que descreve e define os fatores que influenciam o emprego da pontuação, para, posteriormente, discorrer sobre a abordagem da pontuação tanto sob

a perspectiva linguística, quanto a gramatical, ressaltando o tratamento das recentes gramáticas tradicionais, a fim de verificar como os compêndios conceituam a pontuação e como definem os recursos notacionais escolhidos para esta pesquisa, levando em conta que funções (prosódica, sintática, discursiva, estilística) os gramáticos atribuem a esses elementos.

Capítulo 5 – Discorremos sobre a metodologia da pesquisa, o que inclui o problema que nos levou a averiguar o ensino dos sinais de pontuação na Educação Básica, a natureza da pesquisa, a metodologia empregada e as nossas pretensões quanto à pesquisa realizada. Por fim, definimos o que é Produto Educacional e tratamos do processo de elaboração e do motivo pelo qual optamos por um determinado formato a ser aplicado.

Capítulo 6 – Quando finalizamos a dissertação, apresentando nossas constatações e reflexões sobre os resultados da pesquisa.

Esta pesquisa pretende refletir sobre o ensino dos sinais de pontuação na Educação Básica, de modo que o professor de língua materna (re)pense como a gramática normativa colabora para que o aluno reconheça e compreenda os fatores que motivam o emprego desses recursos notacionais em diversos gêneros. Além disso, se propõe a pensar uma educação linguística que coopere para o desenvolvimento da competência comunicativa, o que pode fazer com que o educando, em uma possível aplicação de nosso Produto Educacional, se torne um sujeito que possa transitar por diversas esferas sociais.

2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E HISTÓRIA

Durante a Educação Básica, as aulas de Língua Portuguesa devem paulatinamente propiciar o domínio da norma padrão da língua, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral. Entendemos como norma não só o conjunto de formas linguísticas, mas também os valores socioculturais articulados a tais formas (Faraco, 2002, p. 39 *apud* Neves, 2017, p. 20). Por sua vez, consideramos como padrão um modelo de língua estabelecido por uma minoria que detém capital cultural (Possenti, 2013, p. 51). Ou seja: aqueles que conseguiram atingir maior grau de instrução determinam que norma será considerada padrão.

Diante dessa perspectiva, o ensino da norma padrão nas aulas de língua materna pode contribuir para o desenvolvimento das

capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas (Brasil, 2017, p. 61).

No entanto, tal domínio deve se dar sem que as variações linguísticas sejam abandonadas. Sobre isso, Neves (2017, p. 22) defende que não há como conceber uma vivência escolar da linguagem que não reconheça a variação linguística. Se é assim, a norma padrão deve conviver com todas as outras a partir da implementação de práticas que compreendam a oralidade, a produção escrita e outras linguagens, a leitura/escuta e a análise linguística/semiótica (Brasil, 2017, p. 69).

Ao empreender que o aluno aprenda a norma padrão, professores da disciplina recorrem à gramática prescritiva e aplicam exercícios repetitivos com foco nas normas da língua, isto é: professores do século XXI reproduzindo práticas de séculos anteriores. A pesquisa resultante do projeto “O ensino de gramática: uma radiografia” (Mescka; Rocha, 2013), cujo foco estava voltado para o ensino de gramática e professores de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a séries¹ das escolas públicas estaduais de Erechim (RS), revela que, para a preparação das aulas, 91% dos professores disseram utilizar a gramática e o livro didático, 27% apostila e 86% outros recursos. Ao se perguntar o motivo pelo qual consultavam manuais de gramática, 77% alegaram que o material é necessário para o esclarecimento de dúvidas, 64% afirmaram que a gramática é utilizada para a coleta de exemplos e/ou exercícios, 64% para a complementação ao livro didático, 55% revelaram

¹ Período que corresponde, atualmente, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

que a gramática é usada para a preparação das aulas, 45% para a busca de informação e cerca de 32% afirmaram que a gramática é utilizada para a verificação da metodologia. Como podemos perceber, no universo pesquisado, as informações encontradas demonstram uma dependência do professor pela gramática e pelo livro didático.

O resultado da pesquisa de Mescka e Rocha (2013) aponta que os compêndios gramaticais são um dos principais instrumentos-guia para elaboração das aulas de língua materna. No entanto, o ensino de regras gramaticais - aqui pensamos em domínio de metalinguagem técnica² - não garante um conhecimento sólido da língua, assim como também não assegura uma produção textual de qualidade, exceto se houver uma conexão entre ensino de gramática e ensino de produção e compreensão de textos (Uchôa, 2016). Outra razão para crermos que a prescrição de regras gramaticais não implica sólido conhecimento linguístico, nem textos de qualidade, está no fato de que as gramáticas tradicionais, em sua maioria, prescrevem suas regras a partir da língua literária. Ao usar fragmentos de obras literárias para justificar suas regras, os gramáticos ignoram que “na literatura, a língua entra como fator estético e as soluções linguísticas que aí se encontram, são por isso inadequadas não poucas vezes ao uso corrente” (Mattoso, 1969, p. 255 *apud* Uchôa, 2016, p. 70). Nossa constatação não sugere abolir a literatura das aulas de língua materna, pois entendemos que os usos da língua em textos literários consistem em usar plenamente a funcionalidade da língua (Coseriu, 1977 *apud* Uchôa, 2016), o que pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do educando. O que pretendemos é sensibilizar o professor quanto ao fato de que ensinar regras gramaticais cujos exemplos partem de textos literários é ignorar que no cotidiano nos valem de gêneros não literários para a comunicação.

Mediante tal observação, apresentaremos a seguir o que trazem alguns pesquisadores sobre a relação entre ensino de gramática e desenvolvimento da competência linguística.

Franchi (1991 *apud* Mendonça, 2004, p. 234-235) afirma que a gramática normativa adentra a escola através dos livros didáticos e das gramáticas tradicionais, o que leva à crença de que ensinar gramática implica “ensinar regras para usar bem a língua”. Nesse prisma, as gramáticas tradicionais levam em conta apenas um uso da língua, isto é, aquele que é considerado culto, o que é parâmetro para que se aprenda o que pode e o que não pode ser escrito. Além disso, o autor evidencia que, quando se

² Possenti (2010, p. 53) defende que o domínio efetivo e ativo de uma língua não está atrelado ao domínio de uma metalinguagem técnica. Em outras palavras: em nosso caso, saber categorizar as classes de palavras ou as funções sintáticas não equivale a nem garante o domínio da norma padrão da língua portuguesa.

equipara o ensino de língua ao ensino de gramática, desprezam-se as diversas variedades, atribuindo à gramática prescritiva um caráter discriminatório. Baseando-nos em suas ideias, pressupomos que o ensino de um conjunto de usos da língua pode limitar o desenvolvimento da competência linguística, visto que o aluno pode ser alvo de preconceitos linguísticos, já que a maneira como se expressa não corresponde a um modelo de língua.

Luft (1993 *apud* Teixeira; Santos, 2018, p. 149) declara que estudar e decorar regras não propicia o desenvolvimento da comunicação verbal e sugere que os alunos deveriam “ter vivência criativa com a língua por meio da leitura, da análise, da interpretação e da produção constante de textos”. Essa ótica aponta para um ensino de língua contextualizado, provável influência da Linguística Textual, como veremos no capítulo 3.

Perini (1997 *apud* Teixeira; Santos, 2018, p. 150) não vê correlação entre ensino de gramática e desenvolvimento das competências escrita, leitora e oral. No entanto, o autor ressalta que o ensino de gramática é relevante para a composição intelectual dos discentes, porque “o conhecimento da língua materna (sua estrutura e seu uso) é uma das facetas do conhecimento da própria nação e uma das exigências sociais quanto à formação geral do cidadão”, além de proporcionar “independência de pensamento a partir do desenvolvimento das habilidades de análise, que possibilitam aos indivíduos aprenderem por si mesmos, criticarem o que aprendem e produzirem conhecimento”. Isto é: Perini (2000 *apud* Teixeira; Santos, 2018) associa língua a conhecimento sociocultural, mas dá a entender que, para haver aprimoramento do raciocínio, o ensino de gramática não deve se limitar à prescrição de regras, pois pressupomos que, se assim for, há pouco (ou nenhum) espaço para reflexões críticas e analíticas.

Por outro lado, na percepção de Rocha (2007, p. 65-71), as aulas de língua portuguesa devem dispensar o ensino de qualquer gramática (normativa, descritiva, histórica etc.). Segundo o autor, as incoerências e contradições da gramática - especialmente a normativa - não contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico do educando, dando a entender que as aulas de teoria gramatical pouco cooperarão para que os alunos leiam e escrevam adequadamente.

Segundo Geraldi (2013, p. 45-46), o domínio das habilidades de uso da língua não equivale a “saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem”, o que nos leva a compreender que o ensino de definições e nomenclaturas não é capaz de desenvolver a competência oral ou escrita do sujeito.

Por sua vez, para Antunes (2014, p. 60), conhecer a gramática prescritiva não faz com que o sujeito fale ou escreva bem. Para isso, é preciso propiciar o acesso ao domínio da leitura e da escrita, o que oportuniza um ensino contextualizado de gramática, possibilitando que o indivíduo analise os usos da língua conforme os propósitos comunicativos dos textos.

Para finalizar, Neves (2017, p. 80) depreende que o ensino de gramática não capacita o sujeito a falar ou a escrever melhor, pois a gramática natural do falante não se limita à oração ou ao período, enquanto a gramática escolar se circunscreve a essas duas instâncias sintáticas.

Como podemos ver, a sua maneira, Franchi (1991 *apud* Mendonça, 2004), Luft (1993 *apud* Teixeira; Santos, 2018), Perini (1997, 2000 *apud* Teixeira; Santos, 2018), Rocha (2007), Geraldi (2013), Antunes (2014) e Neves (2017) não veem relação direta entre o ensino de gramática prescritiva e o desenvolvimento das competências relacionadas ao uso da língua. Se é assim, por que docentes de Língua Portuguesa da Educação Básica seguem tomando a gramática prescritiva como o principal condutor de suas aulas? Pressupomos que se trata de uma tentativa de fazer com que o aluno melhore suas habilidades orais e escritas. No entanto, essa metodologia pode estar reproduzindo a forma como a língua é apresentada nesses compêndios, isto é, ministrando os assuntos a partir de frases descontextualizadas, sejam criadas pelo docente, sejam retiradas de um texto.

Relacionando essa pressuposição às reflexões de Franchi (1991), Rocha (2007), Luft (1993 *apud* Teixeira; Santos, 2018), Perini (1997, 2000 *apud* Teixeira; Santos, 2018), Geraldi (2013), Antunes (2014) e Neves (2017), depreendemos que um ensino de língua materna fora de contexto restringe as aulas à observação dos mecanismos sintáticos, o que pode levar o educando a ter dificuldades em perceber que a organização textual, os fenômenos interacionais e a escolha dos termos e expressões motivados pelo contexto de uso influenciam nos usos da língua (Wiedemer; Oliveira, s/d). Outro exemplo de prática não reflexiva é a que se pauta apenas em definições e classificações, já que, nessa metodologia, o docente não trata da funcionalidade dos elementos linguísticos, o que prejudica o rendimento do aluno e pouco agrega ao desenvolvimento das competências leitora e escrita (Wiedemer; Oliveira, s/d).

Ainda com relação ao ensino de língua portuguesa, convém lembrar que a prescrição de regras e o uso de frases descontextualizadas reduzem as aulas de língua materna à classificação de itens gramaticais e à análise sintática, elementos que, como vimos anteriormente, não asseguram a produção de textos adequados ao seu propósito

comunicativo. Outro dado que sugere que o ensino descontextualizado pode não estar contribuindo para a aquisição da norma padrão está no resultado da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2020, quando se iniciou esta pesquisa. O ENEM foi criado em 1998 a fim de avaliar o desempenho do educando que está concluindo a Educação Básica. Para aferição do desempenho do candidato, o ENEM se constitui de uma prova de redação e questões objetivas relacionadas às seguintes áreas do conhecimento: linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e matemática.

Considerando que estamos refletindo acerca do ensino de gramática e sua contribuição para uma escrita proficiente, focaremos na redação. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a redação do ENEM cobra cinco competências: *domínio da escrita formal da língua portuguesa; compreensão do tema e não fugir do que é proposto; seleção, correlação, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e respeito aos direitos humanos*. Cada competência vale até 200 pontos, logo, é possível atingir até 1000 pontos na redação.

Dentre os itens supracitados, constatamos que a *competência 1* (domínio da escrita formal da língua portuguesa) e a *competência 4* (uso dos mecanismos linguísticos para a argumentação) são as que se relacionam ao ensino de gramática. Baseando-se na pesquisa de Mescka; Rocha (2013), de que a gramática prescritiva é a principal ferramenta para o ensino de língua portuguesa, pressupomos que aulas de gramática normativa são pouco eficientes para garantir os níveis mais altos nas competências 1 e 4, já que, no ENEM 2020, a média nacional foi de 590,40. Considerando que, após o início desta pesquisa, ocorreram os Exames Nacionais do Ensino Médio de 2021 e 2022, analisamos as sinopses estatísticas de 2020, 2021 e 2022 e desenvolvemos o seguinte quadro:

Quadro 1- Dados do ENEM 2020, 2021 e 2022

	ENEM 2020	ENEM 2021	ENEM 2022
Quantidade de participantes	2.674,936	2.293,797	2.363,615
Média nacional na redação	590,40	636,12	652,45
Quantidade de participantes a nível nacional com faixa de proficiência até 500 pontos	754.441	373.784	342.692
Percentual nacional de participantes a nível nacional com faixa de proficiência até 500 pontos	28,20	16,28	14,50

Fonte: A autora (2023)

No que tange ao nosso tema de pesquisa, podemos perceber que, embora a competência 1 não examine apenas os sinais de pontuação, provavelmente, o domínio desse conteúdo deve estar aquém do esperado, visto que a média nacional das redações do ENEM 2020 indica que a habilidade escrita dos participantes é mediana. Apesar do aumento da média nacional nos anos de 2021 e 2022, com base nesse resultado, deduzimos que grande parte dos candidatos não obtém média suficiente para garantir a vaga no curso pretendido. Ademais, essas notas nos levam a questionar se esse nível de competência escrita é capaz de garantir a resolução de problemas cotidianos que dependem da produção escrita.

Levando em conta que o ENEM avalia candidatos que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio, inferimos que a dificuldade quanto ao uso adequado dos sinais de pontuação começa no Ensino Fundamental. Em uma pesquisa descritiva e de tratamento qualitativo sobre o uso das modalidades oral e escrita, Botelho (2012) se propôs a analisar o uso das linguagens oral e escrita em alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Para isso, em um primeiro momento, optou por avaliar 20 alunos entre 12 e 15 anos do Colégio Pedro II - *Campus Humaitá II*, sendo 10 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e 10 alunos do 1º ano do Ensino Médio. Três anos depois, na 2ª etapa, o pesquisador analisou o mesmo grupo, o que significa que a faixa etária passou a ser de 15 a 18 anos e que os alunos estavam no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

A análise dos dados levou Botelho (2012, p. 155) a constatar que “fatores adicionais de uso da linguagem interferem de forma sensível na distinção entre as duas modalidades”. Essa percepção fez com que o autor optasse por selecionar dez informantes do Ensino Fundamental e dez do Ensino Médio, em dois períodos distintos num intervalo de três anos. Para Botelho (2012, p. 156), o uso de *conectivo, dêiticos anafóricos, elipse, pronome relativo, topicalização, marcador discursivo, nominalização e estrutura com verbo na voz passiva* são os referenciais mais concretos para estabelecer as idiossincrasias das modalidades oral e escrita da língua e o quanto uma incide sobre a outra. Dentre os aspectos analisados, optamos pelo *Uso de estruturas com pronome relativo*, pois esse item se desdobra para outro chamado *Pausa entre orações*, no qual o pesquisador faz um breve comentário sobre os sinais de pontuação,

No tópico *Pausa entre orações*, Botelho (2012, p. 163) parte do entendimento de que a limitação da oração torna mais prático “considerar os sinais de pontuação da escrita como referente na relação oral/escrita”. Ao se nortear por esse viés, o pesquisador

considera que as orações se situam na formação da frase (*unidade da língua escrita*) e na unidade de entoação (*unidade natural da fala*) por meio da pausa, geralmente marcada por um sinal de pontuação na escrita ou por um elemento de ligação lexical. Esse enfoque teve como objetivo caracterizar o período na escrita e a unidade de ideia na fala.

De acordo com Botelho (2012, p. 163),

as orações se agrupam na formação da frase (unidade natural da escrita) e da unidade de entoação (unidade natural da fala) através da pausa, que normalmente é marcada ou por um sinal de pontuação na escrita ou por um elemento de ligação lexical (conectivo, locução conectiva, pronome relativo, marcador discursivo).

Esse enfoque também revela que, para Botelho (2012), a prosódia da linguagem escrita ³é análoga à linguagem oral, raciocínio que o levou a observar até onde vai a semelhança entre essas prosódias. Essa percepção o fez computar somente as unidades de ideias que se agrupavam com os sinais de pontuação. Como resultado, constatou que

a falta de domínio das regras de pontuação é muito sensível; o número de ocorrências com uma falha qualquer (aplicação do sinal onde não é necessário, falta de aplicação do sinal necessário, aplicação do sinal em lugar de outro) é quase tão incidente quanto ao número de ocorrências sem falha; mormente, nos textos escritos dos informantes do ensino fundamental (Botelho, 2012, p. 164).

Os dados levantados e nossas pressuposições nos estimularam a pesquisar o que os estudantes pensam sobre o uso dos sinais de pontuação. Santos (2019), cuja pesquisa averiguou as dificuldades no emprego da vírgula, trabalhou com dados da Educação Básica e do Ensino Superior. Sua investigação científica a fez constatar que, mesmo no Ensino Superior, os participantes consideraram complexa a utilização adequada dos sinais de pontuação, dado que corrobora nossa percepção de que discentes concluem a Educação Básica com parco conhecimento acerca do uso desses recursos notacionais. Ainda refletindo sobre os resultados de sua pesquisa, Santos (2019) sugere que essa dificuldade pode ser minimizada se a pontuação for fundamentada na progressão de diferentes estruturas sintáticas e sistematicamente treinada junto a “atividades de reflexão metalinguística centradas em diferentes estruturas e organizadas ao longo da escolaridade” (Santos, 2019, p. 85). Em consequência disso, inferimos que a escola deve propiciar práxis que não se restrinjam a orações coordenadas e que partam dos usos habituais dos sinais de pontuação para, então, progredir para orações subordinadas e usos mais complexos desses recursos notacionais.

Os resultados do ENEM 2020, 2021 e 2022, do estudo realizado por Botelho (2012) e das reflexões de Santos (2019) nos levam a refletir sobre as (possíveis)

³ Expressão usada por Botelho (2012, p. 63)

contribuições do ensino de gramática prescritiva para o uso adequado dos sinais de pontuação. Para melhor compreendermos o papel da gramática normativa no ensino de língua materna, buscamos conhecer as raízes do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

2.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA E O APRENDIZADO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Na tentativa de elucidarmos as razões para um ensino a partir de frases descontextualizadas e com base na gramática prescritiva, cogitamos que, provavelmente, essa metodologia tem sua raiz no século XVI, já que, em seu início, a doutrinação religiosa de algumas crianças indígenas e mamelucas levava esses indivíduos à escola para que aprendessem “as doutrinas religiosas, o disciplinamento do corpo e os três elementos básicos: ler, escrever e contar” (Bunzen, 2011, p. 888). A partir de meados do século XVI, Padre Manuel da Nóbrega e sua intenção de ampliar o número de adeptos ao catolicismo propôs o ensino oral do português europeu. No entanto, sua morte em 1570 levou à diminuição “do ensino das primeiras letras e do catecismo elementar nas aldeias jesuítas” (Bunzen, 2011, p. 889).

O falecimento de Nóbrega acarretou a implementação de práticas pedagógicas inspiradas em um currículo retórico-gramatical humanístico, no qual havia aulas de gramática e literatura das línguas clássicas, pois poucas pessoas que se escolarizavam na Colônia faziam parte da elite, cujo interesse era seguir o modelo educacional vigente. Junto a isso, temos o fato de a Língua Portuguesa não ser veículo de intercâmbio social (Soares, 2002, *apud* Silva; Cyranka, 2009, p. 3). Ou seja: como a língua portuguesa, na época, não tinha força político-econômica, não havia motivo para que se tornasse uma disciplina curricular. Desse modo, para atender os anseios de uma minoria, o professor ministrava aulas em latim e passava exercícios escritos nesse idioma (Bunzen, 2011, p. 889), o que revela o predomínio do latim sobre o próprio português europeu durante o período colonial.

Segundo Pimentel (2017, n.p.),

A primeira proposta de um programa de estudos distinto do método dos jesuítas só surgiu em 1746, quando o filósofo iluminista Luís António Verney defendeu que a alfabetização deveria ser seguida pelo ensino da gramática portuguesa, para só depois se passar ao latim.

Aparentemente, as ideias de Verney influenciaram o Marquês de Pombal, que identificou o ensino de português europeu como uma questão política, já que os colonizados contribuiriam para a preservação da língua e, por conseguinte, para a manutenção da expansão territorial lusitana. Esse pensamento levou à implementação de uma política de expansão linguística, de modo que, no Brasil, foi proibido o uso de qualquer outro idioma, o que fez com que a Língua Portuguesa fosse “utilizada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética do secundário durante a segunda metade do século XVIII” (Bunzen, 2011, p. 892). Essa mudança, junto à expulsão dos jesuítas, fez com que o Estado controlasse o ensino, definisse a questão da educação laica e implementasse, no currículo escolar, a leitura e a escrita em língua portuguesa e o estudo da gramática portuguesa em paralelo com a gramática latina e a retórica (Pessanha; Daniel; Menegazzo, 2003/2004, p. 36 *apud* Silva; Cyranka, 2009). Assim, o ensino da Língua Portuguesa constava no currículo “sob as formas de retórica, poética e gramática” (Silva; Cyranka, 2009, p. 3), o que fez com que, no século XIX, o ensino da Língua Portuguesa seguisse dependente do Latim.

Apenas em meados do século XIX, mais precisamente em 1854, a Reforma de Couto Ferraz estabelece, no artigo 47, que, dentre suas disciplinas, o ensino primário tenha leitura, escrita e noções essenciais de gramática (Brasil, 1854). Por sua vez, o artigo 79 define que, para o ensino de línguas, a instrução pública secundária tenha: 2 cadeiras de latim, 1 de grego, 1 de inglês, 1 de francês, 1 de alemão e 1 de retórica e poética, que compreenderá o ensino da língua e da literatura nacional (Brasil, 1854).

Como a instrução pública secundária era de incumbência do Colégio Pedro II, a instituição criou as disciplinas *Leitura e Recitação de Português* e *Exercícios Ortográficos* (Bunzen, 2011, p. 894). Segundo Razzini (2000, p. 43), essa inovação fez com que o estudo da língua portuguesa e de sua literatura se tornassem modelos “do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais”, indícios de que a educação formal seguia voltada para os interesses da elite.

Vale ressaltar que, até o fim do século XIX, a gramática, a poética e a retórica se unificaram e passaram a se chamar Português. Tempos depois, a poética e a retórica se desvincularam e se tornaram componentes curriculares independentes (Soares, 2002b, p. 163 *apud* Silva; Cyranka, 2009, p. 3). Essa organização do ensino de língua portuguesa revela uma escola voltada para uma minoria conservadora, já que o “eixo orientador normativo-prescritivo” foi desencadeado dois séculos antes de Cristo pelos alexandrinos,

que buscavam uma norma literária que preservasse a cultura erudita das obras clássicas (Silva; Cyranka, 2009, p. 4).

No século XX, em 1931, a fundação do Ministério da Educação e da Saúde Pública estabeleceu objetivos e conteúdos para cada disciplina. É a partir desse momento que o componente curricular passa a ser oficialmente denominado de Português e lhe imputam como objetivo geral oportunizar ao educando a efetiva obtenção do vernáculo, de modo que se tornasse apto a exprimir-se de modo correto, “comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária” (Brasil, 1931 *apud* Zilberman, 1996, p. 21). A fim de atingir esse objetivo, recomendava-se que o professor escolhesse textos literários, pois acreditava-se que esses textos “disciplinavam a inteligência” e auxiliavam ou preveniam possíveis dificuldades na produção de textos escritos. Além disso, esses textos eram usados para atividades de vocabulário, de ortografia e de itens gramaticais. Esse viés pedagógico perdurou até a década de 40, com vistas a uma educação que atendesse aos interesses culturais da elite.

A Reforma Capanema, no início da década de 40, elaborou programas de Língua Portuguesa cujos tópicos gramaticais estavam dispostos da seguinte forma: classes de palavras para as séries do curso primário, análise sintática para as séries do ginásial e gramática histórica e literatura para o curso colegial (Faraco, 2017, p. 17).

Seja devido à expulsão dos jesuítas das terras portuguesas, fato que acarretou o desmonte e descontinuação de todo o sistema educacional vigente no Brasil (Sousa *et al.*, 2019, p. 5); seja porque o ensino escolar da língua escrita desde o final do século XIX até meados do século XX consistia em “conduzir o aluno a imitar bons autores”, esse panorama nos mostra que, durante séculos, ensinar Língua Portuguesa era o mesmo que prescrever regras gramaticais a partir de textos literários com vistas à manutenção das posições socioeconômicas e políticas.

Do ponto de vista pedagógico, exigir que o aluno reproduzisse o estilo dos textos de autores consagrados, com usos linguísticos que não correspondem aos usos de quem ainda está aprendendo a produzir textos escritos, revela que o professor não considerava dois aspectos quanto ao ensino de língua materna: o sujeito escrevente ainda não dominava a norma padrão e a finalidade estética do texto literário. Mediante essas inferências, cremos que, como os alunos eram estimulados a imitar a escrita de célebres autores, também reproduziam a forma como esses escritores empregavam os sinais de pontuação. Em razão de as aulas de língua materna terem como foco o ensino da norma padrão, cogitamos que as correções dos textos possivelmente conceituavam licenças

poéticas como erros, já que não se diferenciava a língua literária da não literária e não se considerava que o texto literário não se clausura à gramática prescritiva.

No século XX, a percepção de que era necessário traçar orientações normativas para a educação nacional fez com que a União elaborasse, no período do Estado Novo (1937-1945), a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB. Promulgada em 1961, a LDB se tornou o documento responsável por definir e regularizar o sistema educacional brasileiro com base nos princípios constitucionais. Nessa primeira versão do documento, o artigo 27 assegura que o ensino primário seja obrigatório a partir dos sete anos de idade e só pode ser ministrado na língua nacional. A uma primeira vista, essa determinação pode soar estranha, no entanto, se trata de uma valorização da língua, visto que, durante anos, perdurou o ensino em latim, o que explica a necessidade de a LDB n° 4.024/61 expressar essa obrigatoriedade (Souza; Pereira, 2017, p. 922).

Ainda no século XX, na década de 70, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 5692/71) torna obrigatório o ensino da Língua Portuguesa no 1° e 2° graus⁴. No parágrafo dois, inciso três do artigo quatro, o documento considera a Língua Portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (Souza; Pereira, 2017, p. 923).

Os documentos oficiais da época propõem que o objetivo geral do ensino de Língua Portuguesa era “desenvolver a habilidade de comunicar-se mais ampla e mais eficazmente nas diferentes situações de discurso”, o que envolvia a troca de informações, manifestação de emoções etc. (Pietri, 2013, p. 523). No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, documentos oficiais da época preconizam que se partisse do princípio de que

a língua se define por sua estrutura, e ensinar língua consistiria, então, em realizar exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para produção e compreensão de frases, na medida em que consegue variedade e complexidade de estruturas e amplia suas possibilidades de escolha e seleção ao comunicar-se. (Pietri, 2013, p. 523)

Essa perspectiva fez com que a disciplina *Português* recebesse o nome de *Comunicação e Expressão*, com objetivos pragmáticos e utilitários, de acordo com Henriques (2009). Com isso, a gramática perdeu seu prestígio, os livros didáticos passaram a utilizar textos jornalísticos e era recomendado ao professor que não ensinasse gramática e valorizasse a oralidade. Essa proposta, aliada ao despreparo do professor em trabalhar com um novo modelo de ensino inspirado na teoria da comunicação, trouxe

⁴ Nos tempos atuais, correspondem, respectivamente, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

resultados desanimadores ao final da década de 70. Além disso, é notável o predomínio de exercícios estruturalistas, já que o professor deveria capacitar o aluno a produzir e compreender frases.

Em 24 de fevereiro de 1977, o Decreto Federal n. 79.298 tornou a redação obrigatória nos concursos de vestibular, fazendo com que a produção textual fizesse parte do exame para o ingresso nas universidades, modelo que permanece até hoje na prova do ENEM. Essa exigência para ingresso em cursos de nível superior denota a importância de dominar a norma padrão e, por conseguinte, do domínio da pontuação, visto que não dominar a pontuação conforme a gramática prescritiva pode acarretar pontuação insuficiente para, por exemplo, o aluno conquistar a vaga no curso que almeja.

Tendo em vista que, por trezentos anos, predominou no Brasil o ensino do Latim e apenas no século XX se iniciou o ensino formal da Língua Portuguesa, não há como não mencionar a influência dos estudos linguísticos no ensino de língua materna, visto que a Linguística se consolidou depois da metade do século XX.

Em 1957, Joaquim Mattoso Câmara Júnior, em "Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro", assevera que aquilo que os professores consideravam erro “nada mais eram do que inovações pelas quais estava passando a língua portuguesa falada na época” (Ilari, s/d, p. 1). Tal afirmação revela que os professores de língua materna da década de 50 esperavam que seus alunos reproduzissem tanto na modalidade oral quanto na escrita da língua o estilo de autores consagrados, como ressaltou Fiorin (1999).

O reconhecimento da importância da Linguística fez com que, no início da década de 60, essa ciência se tornasse disciplina obrigatória da grade das faculdades de Letras, fazendo com que estudantes desse curso conhecessem o *Estruturalismo*, vertente em que a apreensão da estrutura linguística se daria a partir do comportamento linguístico observado (Ilari, s/d, p. 5-6). O estudo do Estruturalismo ocasionou na percepção de que a língua não é homogênea, logo, não poderia se esperar que estudantes escrevessem e falassem como uma pequena parcela considerada intelectual. Tal conjectura foi comprovada por Ataliba de Castilho e seus estudos desenvolvidos com informantes de nível universitário. Em sua pesquisa, o linguista constatou que nenhum falante da Língua Portuguesa fala como as gramáticas recomendam.

A pesquisa de Castilho, o ensaio de Mattoso Câmara e as constatações de outros pesquisadores da linguagem e da língua contribuíram para que a Linguística questionasse o ensino gramatical. A Ciência da Língua e da Linguagem desvelou que os verdadeiros objetos linguísticos do cotidiano são os textos, nunca sentenças isoladas. Além disso,

expressiu que as gramáticas se limitam a ditar regras; expôs que gramáticos descrevem (e prescrevem) regras de uma língua sem existência real, o que acarretou o surgimento de obras didáticas e acadêmicas que “caracterizavam o ensino gramatical como uma forma de opressão ou minimizavam seu interesse pedagógico” (Ilari, s/d, p. 8).

A implementação da Linguística nos cursos de Letras e a publicação de estudos que problematizavam o ensino de língua materna podem ter contribuído para que, na década de 80, como observou Soares (1996), a disciplina voltasse a receber o nome de Português. No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, podemos pensar que a admissão da diversidade linguística pressupõe que a língua se adequa a diferentes situações comunicativas, permitindo, assim, que se observem os sinais de pontuação conforme o contexto, o interlocutor e os modos de organização do discurso.

Diante desse panorama histórico sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, levando em conta que os Anos Finais do Ensino Fundamental são o período em que o discente passa a ter um professor especialista para cada disciplina e que os sinais de pontuação incidem sobre vários aspectos do texto, surge o seguinte problema de pesquisa: como as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para que o educando desenvolva a competência comunicativa a partir da aprendizagem dos sinais de pontuação, de modo que possa refletir sobre os empregos coesivo, sequencial⁵, discursivo e estilístico desses recursos nos diversos gêneros e registros linguísticos? Na tentativa de compreender nosso problema de pesquisa, recorreremos, inicialmente, aos documentos norteadores da educação básica no Brasil.

Conforme verificamos, o currículo escolar vem sendo avaliado e repensado ao longo dos anos, seja influenciado pelas demandas sociais, seja pelas novas teorias no campo da Educação e das disciplinas específicas. Em 1996 é aprovada a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. No ano seguinte, foram consolidados em dez volumes os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a primeira etapa do Ensino Fundamental. O documento foi o referencial para auxiliar as equipes pedagógicas na elaboração e execução de seus trabalhos, uma vez que está voltado para o desenvolvimento de um currículo único para todo o país. Em 1998, novamente, em dez volumes, foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Esse novo documento teve como

⁵ Como a pontuação tem função coesiva, sequencial, discursiva e estilística, optamos por usar os termos *coesivo* e *sequencial* para nos referir aos empregos gramaticais da pontuação.

intuito ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse não só as escolas, como também os pais, os governos e a sociedade.

Com relação ao ensino de Língua Portuguesa, para os PCN dos Anos Finais, o desenvolvimento das competências linguísticas (oralidade, escrita e leitura) deve se dar a partir dos diversos gêneros que circulam na sociedade, propondo que as aulas de língua materna devam oferecer a leitura e a produção de todas as tipologias textuais.

No ano de 2014, foi homologada a Lei nº 13.005, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos. O Plano apresentou 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas tratam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Após isso, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.

Diante do que foi apresentado, podemos constatar que, após quase duas décadas do surgimento dos PCN, foi elaborada a BNCC, que reconhece o surgimento de novas práticas de linguagem advindas do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Dessa forma, pressupomos que o ensino dos sinais de pontuação deve contemplar os textos impressos e os textos produzidos em suportes digitais. Ainda sobre a Base Nacional Comum Curricular, o documento considera a linguagem como uma atividade interindividual com finalidade específica; um processo de interlocução que deve ocorrer nas práticas sociais, o que leva a escola a ensinar a norma padrão, visto que alguns gêneros exigem esse nível. No entanto, a aprendizagem dessa norma não depende apenas da prescrição de regras gramaticais. Partindo desse princípio, a Base Nacional Comum Curricular sugere que o ensino de língua e o desenvolvimento das competências comunicativas sejam feitos a partir dos gêneros que circulam nas diversas esferas sociais. Ao propor essa pluralidade de textos, inferimos que a BNCC cogita que a variedade de gêneros amplia o contato do aluno com diferentes registros linguísticos, o que o levará a perceber distintas formas de emprego dos sinais de pontuação.

Embora documentos oficiais como a BNCC sugiram que o ensino de língua materna deve partir do texto, é comum a escola ensinar a norma padrão a partir da prescrição de regras e de exercícios repetitivos. Como metodologia, essa prática é pouco proveitosa para o desenvolvimento linguístico e discursivo do educando, pois, frequentemente, os exemplos para comprovar as regras são frases descontextualizadas, isto é, totalmente artificiais. Ao refletirmos criticamente a respeito dessa práxis,

depreendemos que a falta de contexto dificulta que o aluno, um autor / leitor em formação, perceba como os sinais de pontuação funcionam no texto, tanto na compreensão quanto na produção. Ao trabalhar com esses enunciados, o professor pouco coopera para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, o que talvez explique por que resultados do SAEB de 2017 mostram apenas uma discreta evolução da competência leitora entre os alunos que concluem o 9º ano e os alunos do 3º ano do Ensino Médio.

A seguir, apresentaremos brevemente a origem da escrita, pois o advento dessa tecnologia nos ajuda a compreender o surgimento dos sinais de pontuação. A partir desses dados basilares, discorreremos sobre os aspectos que influenciaram, ao longo do tempo, o emprego dos sinais de pontuação, seja na leitura, seja na compreensão de textos escritos.

2.2. O SURGIMENTO DA ESCRITA

Não há condições de pensarmos na história dos sinais de pontuação sem considerarmos a história da escrita. Essa tecnologia surgiu, provavelmente, da necessidade de se registrar aquilo que era importante e que, portanto, não deveria ser esquecido. Ao longo do tempo, a escrita “se tornou um bem social, essencial à própria sobrevivência”, ao se tornar marca de desenvolvimento e poder (Martins, 2006, p. 16-17), pois a permanência em espaços cujas práticas de letramento se dão predominantemente a partir de formas simbólicas de escrita não se dá para aquele que não domina a modalidade escrita da língua - ele tende a não permanecer ou adentrar nessas instituições sociais.

No que concerne ao surgimento da escrita, de acordo com Kato (1995), podemos dividi-la em duas fases: a *semasiográfica* e a *fonográfica*. A primeira fase apresenta dois momentos: o *sistema pictográfico*, aquele em que se desenha sobre alguma superfície – como, por exemplo, as paredes de cavernas – e os recursos de identificação mnemônicos – como “os símbolos heráldicos e os símbolos usados por indígenas para registrar o tempo” (Kato, 1995, p. 13). A *fase fonográfica* - quando os sons passam a ser graficamente representados - apresenta três etapas: a *lexical-silábica*, com início por volta de 3100 a. C. quando se empregam formas utilizadas para facilitar o traçado, ocasionando o surgimento de logogramas ou ideogramas⁶; a *silábica*, quando ocorre o *rébus* - representação de palavras ou sílabas por pictogramas a partir dos sons dos nomes dos objetos representados, e a *alfabética*, quando os gregos se apropriam do silabário fenício para desenvolverem seu sistema de escrita.

⁶ Os logogramas ou ideogramas são o resultado da estilização e da convencionalização do sistema pictográfico. (Kato, 1995 ,p.13)

De acordo com Kato (1995), os fenícios assimilaram a escrita lexical-silábica dos egípcios e então selecionaram alguns símbolos. Por sua vez, os gregos se apropriaram do silabário fenício, desenvolveram seu alfabeto e, conseqüentemente, sua escrita.

Antes de abordarmos brevemente a história dos sinais de pontuação, consideramos importante ressaltar que o conceito de palavra surge com a escrita. Inclusive, segundo Halliday (1990, p. 32), a escrita alfabética grega era um amontoado de palavras sem espaço e sem qualquer sinal de pontuação. Segundo o autor, a primeira linha ia da esquerda para a direita e, quando o escrevente alcançava o final da linha, descia aproximadamente à altura da primeira letra e voltava ao longo da linha da direita para a esquerda e da esquerda para a direita, o que gerava algo como:

Ossinaisdepontuaçãosãootemadepesquisademestradoescolhidopor
umaorientandaqueéprofessoradalinguaportuguesadaredepública
há
13anosvistoqueosalunosapresentamdificuldadeapontuarumtexto

Tal informação nos leva a crer que as separações gráficas propiciaram a introdução dos sinais de pontuação, já que, até o século VII, esses recursos notacionais eram usados pelos escribas “apenas para separar os versículos no texto bíblico ou as rubricas nos livros jurídicos, mas não para indicar como os textos devem ser lidos” (Marcuschi; Hoffnagel, 2005, p. 104). No entanto, essa prática deixa de existir quando aqueles que produzem textos escritos passam a se preocupar “com a legibilidade dos textos para um público mais amplo” e passam a inserir pontos e vírgulas para assinalar essas delimitações no texto escrito (Blanche-Benveniste, 2004, p.18 *apud* Marcuschi; Hoffnagel, 2005, p. 104).

2.2.1. A Antiguidade Clássica

No período que se iniciou no século VIII a.C. e durou até o século V d.C., não havia segmentação e nem sinais que indicassem pontuação. Como gregos e romanos consideravam a escrita um registro da fala, na produção de textos escritos, o emissor não se comprometia em direcionar o sentido do texto, cabendo ao receptor atribuir-lhe logicidade. Apesar de ambos os povos considerarem que a atribuição de sentido era de responsabilidade do receptor, eles contribuíram para o desenvolvimento da escrita e, conseqüentemente, para a criação dos sinais de pontuação, mas de maneira distinta, o que nos leva a tratar de cada um separadamente.

2.2.1.1. Gregos

De acordo com Havelock (1995 *apud* Marcuschi, 2007, p. 88), inicialmente, os gregos exercitaram-se na fala e, a partir dela, desenvolveram uma escrita que reproduzia os processos de textualização da fala. Só mais tarde, a escrita se desvinculou da fala, seguindo sua própria trajetória. Pressupomos que, inicialmente, a escrita grega era oralizada, porém, conforme foi ganhando autonomia, houve a dissociação entre fala e escrita.

De início, a escrita grega era uma sequência de letras, sem espaços e sem marcas de pontuação. A primeira linha ia da esquerda para a direita e as frases estavam separadas, uma em cada linha. Quanto à leitura, os gregos não faziam uso da leitura silenciosa nem quando estavam sozinhos, o que levou ao acréscimo de marcas, os pontos, que fizessem com que o leitor, durante a leitura, pudesse se lembrar em que momento deveria fazer uma pausa ou aumentar o tom de sua voz (Silva e Silveira, 2020).

Além desse recurso, havia registros de vários sistemas de pontuação. Conforme afirma Rocha (1997, p. 4), o sistema mais elementar apresentava um sinal gráfico que simbolizava a descontinuidade entre dois enunciados completos, separando-os. Por sua vez, a segunda marcação gráfica promovia uma subseparação, assinalando a descontinuidade das partes de um enunciado. Concomitante a esse sistema, havia uma notação primitiva na qual havia uma espécie de vírgula e o uso de pontos com duas funções distintas:

uma semântica (indicar completude maior ou menor dos enunciados) e outra prosódica (pausa para respirar). Havia o *ponto no alto*, indicando enunciado completo; o *ponto em baixo*, mostrando que o enunciado estava incompleto e o *ponto no meio* que correspondia à necessidade fisiológica de respirar (Rocha, 1997, p. 4).

Como podemos ver, ainda que embrionário, este último sistema apresenta aspectos relativos à prosódia e à semântica, já que revela uma tentativa de orientar o leitor na compreensão do texto.

2.2.1.2 Romanos

Há informações contraditórias sobre os romanos no que diz respeito à pontuação. Para alguns estudiosos, os copistas usavam os sinais para resolver problemas de leitura. “Para outros, os textos antigos ou dispensavam a pontuação ou não estavam corretamente pontuados” (Nunes, s/d, p. 270); essa situação nos leva a perceber que não se sabe ao certo qual a finalidade do sistema de pontuação na escrita romana.

Apesar disso, segundo Rocha (1997, p. 4), “há alusões ao uso esporádico de uma série de sinais (o ponto, o branco⁷, o travessão, o hífen e o traço de união)” que eram empregados para separar grupos de palavras. Contudo, não havia uma convenção e, conseqüentemente, poderia haver irregularidades entre a forma do signo e a função que desempenhava (Desbordes, 1990 *apud* Rocha, 1997).

Esses dados nos mostram que, embora os romanos tenham apresentado inovações, não se preocuparam com a padronização, o que deve ter gerado uma compreensão equivocada de diversos textos. Após essa reflexão, avançaremos no tempo para tomarmos conhecimento, em linhas gerais, da forma como se deu o desenvolvimento dos sinais de pontuação na Idade Média, na Idade Moderna e nos Séculos XX e XXI.

2.2.2 Idade Média

A Idade Média apresentou um contraste em relação à Antiguidade Clássica: enquanto neste período a pontuação estava subordinada à prosódia e às pausas respiratórias, na Idade Média, o uso dos sinais de pontuação passou a ter uma motivação lógico-gramatical.

No século IX, alguns manuscritos apresentam símbolos que indicam pausa respiratória para a leitura em voz alta, o que não significa que houve padronização, já que manuscritos do século XII aparecem sem pontuação (Junkes, 1995).

Nos séculos XV e XVI, não havia definições de pontuação: somente listas de signos com recomendação de usos. Após um período, essas listas, além do consenso, passaram a apresentar a terminologia que vemos atualmente: “a pontuação com função semântica (respondendo à necessidade de clareza e de lógica) e a pontuação com uma função prosódica (atendendo às pausas para respirar)” (Rocha, 1997, p. 6). Esta última pode ser constatada quando, em 1540, sugere-se que o *cólon* [.] seja empregado para a pontuação forte, o *coma* [:] para a pontuação média e a *vírgula* [,] para a pontuação fraca (Junkes, 1995, p. 15).

Embora a consonância das regras seja um progresso, o que realmente revolucionou a pontuação foi o advento da imprensa, na virada do século XV para o XVI, invenção tecnológica que tornou a pontuação um sistema constituinte da escrita e fez com que textos manuscritos passassem a ser impressos, ampliando a possibilidade da leitura visual e, conseqüentemente, a padronização quanto ao emprego dos sinais de pontuação.

⁷ Espaço da própria página que distingue um parágrafo de outro.

2.2.3 Idade Moderna

Nos séculos XVII e XVIII, coexistiam as orientações pausal e gramatical quanto ao uso dos sinais de pontuação, contudo, prevalecia a orientação gramatical, pois despontava a atuação lógica da pontuação. Mesmo que esse critério tenha se sobrepulado, isso não significou que a ideia de pausa tenha sido abandonada, pois havia uma complementação no que diz respeito a essas duas orientações.

De acordo com estudiosos, a escolha dos recursos notacionais que seriam usados dependia da proporção estabelecida entre pausas. Aplicada à vírgula, ao ponto e vírgula, aos dois pontos e ao ponto, essa relação decorria do arranjo de três aspectos essenciais: a necessidade de respirar; a diferenciação de sentidos parciais constituintes do discurso e a distinção de estágios de subordinação que convinham a algum desses sentidos parciais no discurso. Isto é: a pontuação deve levar em conta a prosódia, a semântica e a sintaxe.

Por sua vez, no século XIX, o *Traité de ponctuation*, de Ricquier (1863) não traz inovações sobre o assunto, mas apresenta prescrições baseadas na sintaxe para o uso dos sinais de pontuação. Além desse estudioso, Allardyce (1884), na Inglaterra, conferiu à pontuação a capacidade de desambiguar um texto, relacionando-a à coerência.

Essa nova perspectiva quanto aos elementos que condicionam a pontuação, somada à obrigação de frequentar a escola e à grande difusão editorial e jornalística que levou editores a pontuarem textos dos autores, levou gramáticos a descreverem, justificarem e regulamentarem os usos adequados dos sinais de pontuação (Dahlet, 2007).

2.2.4 A pontuação no século XX

No século XX, podemos destacar dois momentos importantes: um no final da década de 30 e outro nos anos 70.

Na década de 1930, houve dois congressos, um em Nice e outro em Bruxelas, para se discutir exclusivamente a questão da pontuação. Na cidade belga, apresentou-se uma corrente inovadora inspirada na linguística comparativa cujo grupo tinha como metodologia comparar as semelhanças de línguas consideradas da mesma família de línguas, o que levava as línguas neolatinas (francês, espanhol, português e italiano) a serem contrastadas a fim de se verificarem interseções. No entanto, as ideias discutidas não tinham argumentos suficientes para serem aceitos pelos participantes e, além disso, não foram apresentadas inovações. Em contrapartida, o segundo momento, nos anos de 1970, mostrou-se frutífero, já que a pontuação foi abordada por um viés científico e, na França, o evento organizado por Nina Catach reuniu diversas reflexões sobre pontuação

que influenciam até hoje a discussão sobre o tema. Ao compreender que a pontuação apresenta plurifuncionalidade (Catach, 1980 *apud* Junkes, 1995), já que pode assumir papel separador (Sintaxe), pausal (Prosódia) e de sentido (Semântica), a autora evidenciou que esses recursos notacionais não podem ser estudados e nem compreendidos sob um único prisma, o que revolucionou a forma como a Linguística percebia a pontuação.

Ainda que no século XX tenhamos dois marcos históricos quanto aos sinais de pontuação, presumimos que não poderíamos deixar de explicitar a sistematização desses recursos notacionais proposta por Michael Halliday. Após estudar os sinais de pontuação ao longo do tempo, esse autor (1990) considerou que esses recursos notacionais podem ser divididos em três funções diferentes: *boundary marking* (sinais que estabelecem uma espécie de limite entre palavras ou frases), *status marking* (sinais relacionados à entoação) e *relation markers* (sinais que exprimem a relação entre diferentes partes de uma sentença ou discurso).

Tal organização deixa claro que, para Halliday, a análise dos sinais de pontuação deve levar em conta aspectos sintáticos, prosódicos e discursivos não só para categorizar os sinais de pontuação, como também para compreendê-los.

2.2.5 A pontuação no século XXI

Se em seu surgimento os sinais de pontuação estavam relacionados a uma leitura oralizada, e, conforme a escrita foi evoluindo, esse uso foi se desvinculando da oralidade, como esses recursos notacionais são percebidos no século XXI, momento em que os estudos linguísticos constantemente demonstram que escrita e fala fazem parte de um mesmo contínuo?

Como vimos anteriormente, Halliday (1990) propõe a necessidade de compreender os sinais de pontuação sob a ótica sintática, prosódica e discursiva. No século XXI, Silva e Silveira (2020) relacionam o emprego dos sinais de pontuação aos aspectos sintáticos, rítmico-melódicos e enunciativo-discursivos, mostrando que esses recursos notacionais sinalizam a expressão escrita e se correlacionam à concepção do sentido.

Segundo os autores, os elementos entoativos e rítmico-melódicos podem levar tanto à incompreensão do enunciado quanto a uma percepção diferente da intenção comunicativa do enunciador. Com base nessa perspectiva, Silva e Silveira (2020) corroboram a concepção de oralidade e escrita como contínuo, o que fica ainda mais

evidente quando afirmam que o ato de ler e reler – inclusive em voz alta – denota uma tentativa de compreender o que está expresso.

Ao analisarmos essa observação, nos damos conta de que, quando o texto escrito é lido em voz alta, com variadas pausas e entoações, tal comportamento sugere uma tentativa de compreensão ou, até mesmo, de detectar uma possível falha do escrevente. Com base na plausibilidade dessas hipóteses, vamos além: essa conduta pode ser um princípio de tomada de consciência do leitor, que pode vir a perceber que tem dificuldades de compreender o efeito de sentido dos sinais de pontuação nos textos escritos.

Quanto à condição enunciativo-discursiva, percebemos a influência da Linguística, mais especificamente do Círculo de Bakhtin. Ao considerar a atuação do sujeito tanto enunciador quanto enunciatário; do contexto sociocomunicativo; do enunciado inserido no discurso, fica evidente a percepção de que os usos da língua são influenciados por fatores extralinguísticos e, por isso, podem sofrer alterações conforme o grau de escolaridade, gênero, classe social etc. Como podemos ver, ao longo do tempo, as mudanças sociais impuseram transformações no texto escrito, levando ao surgimento dos sinais de pontuação, cujo uso foi motivado por diferentes fatores.

As reflexões apresentadas em nosso primeiro capítulo apontam para a seguinte compreensão: no século XXI, o ensino de gramática com ênfase na prescrição de regras, memorização de nomenclaturas e classificação de itens linguísticos não só revela que os professores de língua materna reproduzem uma metodologia secular, mas, sobretudo, tem revelado que não garantem que o aluno conclua a Educação Básica dominando a norma padrão. Além disso, tal estratégia de ensino não contribui para que o educando reflita sobre os usos da língua. Sem isso, o desenvolvimento da consciência comunicativa se torna mais hermético, e, por conseguinte, a expansão da competência comunicativa tende a ser mais difícil. Em outras palavras: ensinar os sinais de pontuação apenas prescrevendo os contextos de uso a partir de frases soltas, descontextualizadas, pouco (ou nada) contribui para que o educando compreenda o emprego desses recursos notacionais e sua funcionalidade nos mais diversos gêneros.

Como os sinais de pontuação são usados em textos escritos, a seguir, refletiremos sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica para que fique mais claro o objetivo de nossa pesquisa.

3 OLHARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme abordado no capítulo 1, mais precisamente na seção 1.1- *Reflexões sobre o ensino de gramática e o aprendizado dos sinais de pontuação*, o currículo da Educação Básica sofre influências sociais, seja por questões político-econômicas e ideológicas que refletir-se-ão na Educação; seja por teorias linguísticas que colaborarão para reflexões e o surgimento de novas metodologias e propostas pedagógicas.

Neste capítulo, trataremos do ensino de Língua Portuguesa, primeiramente, a partir de Emerson de Pietri (2021) e sua análise da BNCC sob uma perspectiva político-ideológica e, posteriormente, da influência da Linguística no ensino de língua materna.

3.1. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB O VIÉS POLÍTICO, ECONÔMICO E IDEOLÓGICO

Do ponto de vista político-econômico, o final do século XX e o início do século XXI foram marcados pela reestruturação do Estado Brasileiro, a fim de nivelá-lo ao neoliberalismo. Consoante o levantamento histórico realizado por Pietri (2021), o auge do processo de industrialização ocorreu em 1970, isto é, no período não só da chegada das ideias de Mikhail Bakhtin ao Brasil, como também do “milagre econômico⁸”. No entanto, eventos mundiais, como a crise do petróleo, ocasionaram, em 1980, um processo de desindustrialização que se acelerou na década de 90 e “e em continuidade no momento atual, como resultante do modelo econômico definido pelos interesses do mercado de capitais” (Nogueira, 2017 *apud* Pietri, 2021, p. 3).

No início do século XXI - mais precisamente entre 2003 e 2013 - são implementadas políticas sociais e desenvolvimentistas associadas à permanência de políticas neoliberais estipuladas na década de 90.

Após esse período, em 2015, juristas alegam que Dilma Rousseff, então presidente da República, cometera crimes de responsabilidade e editara decretos de abertura de crédito sem que o Congresso autorizasse. Em 2016, a chefe de estado sofre impeachment e seu vice assume o poder. Essas circunstâncias políticas acarretaram o enfraquecimento das reformas trabalhista, fiscal e judiciária. Além disso, a desestruturação e a precarização do mercado de trabalho fizeram com que as políticas sociais estabelecidas em períodos marcados pelas políticas de caráter desenvolvimentista – ocorridas entre 2003 e 2013 –

⁸ Período de acelerado crescimento econômico entre 1968 e 1973.

fossem substituídas por políticas de caráter concorrencial e individualista, consonantes aos princípios do neoliberalismo.

Entender essa conjuntura política é importante, pois, para Pietri (2021), a ideia do sujeito que transforma o mundo com seu trabalho é substituída pela concepção de sujeito que se adapta às condições, “quaisquer que sejam que lhe são dispostas/impostas, de modo a tornar-se mais produtivo, o que, numa ordem neoliberal financista, significa tornar-se mais rentável” (Pietri, 2021, p. 3).

A leitura de Pietri (2021) nos leva a entender que, se a conjuntura político-econômica deixa de ser desenvolvimentista para ser neoliberal, a educação também refletirá essa nova ordem. Ademais, se estamos vivendo em uma sociedade neoliberal, o conhecimento é uma mercadoria e, por isso, precisa “operar um processo de redução e conversão que tornam a transmissão, a verificação, armazenagem e reprodução do conhecimento mais fácil” (Vieira; Feijó, 2018, p. 42 *apud* Pietri, 2021, p. 4). Nessa perspectiva,

as propostas curriculares estaduais de base sociointeracionista publicadas na década de 80 (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996), que responderam a concepções sócio-histórico-culturais de ensino e aprendizagem, pressupondo a constituição político-ideológica dos sujeitos e sua participação social transformadora decorrente da ação humana considerada como trabalho e como cooperação, foram sucedidas por parâmetros curriculares nacionais (BRASIL, 1997) fundamentados em princípios de adequação social e de concorrência produtiva entre indivíduos, formados para se constituírem competentes e hábeis. (Pietri, 2021, p. 4)

Em outras palavras: quando, na década de 80, João Wanderley Geraldi propõe que as aulas de Língua Portuguesa se ocupem menos com a metalinguagem e desenvolvam as competências leitora e escrita, propõe uma educação linguística voltada para o desenvolvimento do sujeito, a fim de que, a partir da língua e da linguagem, obtenha mecanismos para atuar em vários campos sociais. Ainda nos fundamentando nas ideias de Pietri (2021), embora a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa propusessem um ensino de língua a partir do texto, os PCN prenunciam o neoliberalismo ao proporem que os sujeitos desenvolvam habilidades e competências linguísticas ao longo da Educação Básica.

Partindo desse entendimento, a ideologia neoliberal substitui o sujeito histórico-cultural e passa a entendê-lo não só como adaptável às condições conjunturais que se apresentam, como também para a produção de bens cognitivos (Pietri, 2021, p. 5)

Levando em conta que a Base Nacional Comum Curricular foi publicada em 2017, ou seja, momento em que, sob um ângulo educacional, o neoliberalismo está mais consistente, a BNCC não compreende o sujeito como um agente transformador, mas

como um consumidor do conhecimento, o que explica o motivo pelo qual o ensino é baseado em habilidades e competências: propiciar o desenvolvimento de aspectos cognitivos para que o sujeito consiga se adaptar às mais diversas conjunturas. Com base no pensamento de Pietri (2021), depreendemos que essa leitura se corrobora a partir do momento em que a Base propõe, por exemplo, que os conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental sejam estudados a partir dos seguintes campos de atuação: artístico-literário; práticas de estudo e pesquisa; jornalístico/midiático e de atuação na vida pública.

Se é assim, quando Pietri (2021, p. 9) afirma que o docente “não tem atribuição sobre a decisão de *o que* ensinar nem *para que* ensinar, pois esses elementos da aprendizagem são definidos pelas diretrizes curriculares”, provavelmente quer dizer que, ao estabelecer o conteúdo a ser ensinado conforme o ano de escolaridade e o campo de atuação, o documento pode levar o professor a entender que alguns tópicos gramaticais só podem ser estudados, por exemplo, em alguns anos de escolaridade ou em alguns dos quatro eixos - leitura, oralidade, análise linguística ou produção textual.

Partindo do pressuposto de que essa é a compreensão de Pietri acerca da Base, no momento em que o autor afirma que “aos professores define-se o papel de desenvolver modos de ensinar (ou de seguir aqueles estabelecidos nas diretrizes curriculares a que estão submetidos em suas regiões), com estratégias de *gestão do ensino e da aprendizagem*” (Pietri, 2021, p. 9), o pesquisador parece tentar dizer que o único papel dos docentes é transmitir, da maneira que achar melhor, o conteúdo proposto pela Base para cada ano de escolaridade. Em outras palavras: para Pietri, o fato de a BNCC estipular o que é preciso ser ensinado para que se desenvolvam habilidades e competências, nada mais é que uma estratégia neoliberal que faz com que o professor pouco reflita se aquilo é de fato necessário para seus educandos, e, a partir da metodologia que julgar adequada, cumpra as diretrizes curriculares propostas para a disciplina que leciona.

Partindo do ponto de vista de Pietri (2021), ainda que a educação esteja a serviço do mercado neoliberal, o professor pode (e deve) detectar o que o aluno ainda precisa aprender, uma vez que o educando deve desenvolver competências linguísticas para as mais diferentes situações do cotidiano.

Compreender que cabe ao professor de língua materna capacitar o educando para as mais diversas situações se alicerça em uma entrevista na qual Leonor Werneck (2024) admite ser imprescindível que as aulas de língua materna propiciem atividades com os eixos Leitura, Oralidade, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica. Ao trabalhar esses eixos, independentemente do contexto político-econômico, é possível

ofertar habilidades que “alicerçam e alimentam continuamente o crescimento educacional e cultural das sociedades” (Azeredo, 2007, p. 31), o que significa que o desenvolvimento de habilidades linguísticas incide tanto sobre o sujeito, quanto no meio no qual está inserido.

Conforme a percepção de Azeredo, “a língua é uma instituição social, uma criação histórica e coletiva”, uma vez que a língua nos possibilita conhecer o mundo, compreender “a realidade no que ela tem de significativo para as nossas relações com outras pessoas”. Ademais, “é uma forma de conhecimento e um meio de construir, estabelecer, manter e modificar relações com os outros” (Azeredo, 2007, p. 35-36). Entrecruzando as ideias de Azeredo (2007) com Pietri (2021), deduzimos que Pietri foi capaz de reconhecer o discurso neoliberal na BNCC por meio de seus conhecimentos linguísticos, assim como foram esses saberes que fizeram com que ele difundisse uma tese que chegou até nós. O que pretendemos dizer é: por mais que a Base tenha um viés neoliberal, pressupomos que é possível propiciar uma educação linguística para além do que deseja o neoliberalismo.

Depois de refletirmos sobre a necessidade de (re)conhecer a perspectiva político-econômica que alicerça a BNCC, discutiremos a influência da Linguística no ensino de língua materna.

3.2. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SOB O VIÉS DA LINGUÍSTICA

No que concerne aos aspectos relativos à Linguística e ao ensino de Língua Portuguesa, Faraco e Castro (2015) apontam que a principal crítica dos linguistas quanto ao ensino tradicional de língua materna se encontra na desconsideração à realidade multifacetada da língua, devido à desproporcionalidade da prescrição de regras e conceitos enquanto objeto nuclear de estudo. Essa falta de equilíbrio evidencia uma confusão entre ensino de língua e ensino de gramática que acarreta o preterimento da leitura e da produção textual.

A observação de Faraco e Castro (2015) nos leva ao seguinte questionamento: se as aulas de português não são para prescrever regras, como ensinar a língua materna?

De acordo com os pesquisadores, o ensino de Língua Portuguesa deve partir do texto. Nessa lógica, a gramática está subordinada ao texto, e, por conseguinte, deve ser ensinada conforme a função que os itens linguísticos exercem no texto. Nessa perspectiva, não faz sentido memorizar nomes e conceitos e, muito menos, usar frases

descontextualizadas, já que se favorecerá “a percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto” (Faraco, Castro, 2015, p. 2). Ou seja: o ensino tradicional, isto é - a partir da memorização de conceitos e nomenclaturas em frases soltas - pouco (ou nada) colabora para o desenvolvimento da criticidade sobre os usos da língua, já que não propicia reflexões, enquanto a análise da língua a partir de textos coopera para que o sujeito perceba que uma mesma palavra exerce diferentes funções de acordo, por exemplo, com a intencionalidade do autor.

No entanto, Faraco e Castro (2015) reconhecem que o ensino de língua materna a partir do texto tem problemas. De acordo com os autores, é um engano achar que o exercício da intuição significa o abandono total do ensino de gramática. Para corroborar o que defendem, os autores destacam que

alguns tópicos de gramática (principalmente aqueles mais relacionados aos cuidados básicos que se deve ter na produção de um texto escrito, tais como, concordância verbal e nominal, colocação pronominal, por exemplo) são passíveis de um ensino apenas prático-intuitivo, também é verdade que esse modo de abordar a gramática não é suficiente quando nos propomos a pensá-la não como um aglomerado dogmático e solidificado de regras e exceções, mas como o principal documento de consulta sobre um número grande de fatos da língua mais formal, oral e escrita.

Em outras palavras, parece-nos que a proposta dos linguistas com relação ao ensino gramatical, mesmo de forma não intencional, sugere a exclusão da gramática da escola. E é difícil concordar com isso, porque apesar de todas as críticas que possamos fazer à gramática em virtude de suas imperfeições e impropriedades conceituais e empíricas, temos de admitir que ela ainda é a principal fonte de referência da normatização da linguagem-padrão falada e escrita do país. Além disso, a tradição gramatical nos fornece uma metalinguagem bastante útil para tratar das línguas humanas, metalinguagem que a própria linguística contemporânea pouco alterou. (Faraco; Castro, 2015, p. 2)

Em síntese: ensinar a língua a partir do texto não significa abandonar a gramática prescritiva, pois ainda que apresente incoerências e contradições, esse compêndio ainda é a referência para o ensino de norma padrão, conhecimento essencial - como vimos na página 26 desta dissertação - para que o sujeito consiga, por exemplo, resolver problemas cotidianos que dependem da produção escrita.

Ao buscarem uma base teórica para que o ensino de língua materna seja descentralizado da gramática, Faraco e Castro constatam que a ausência de uma definição mais segura de texto é um aspecto que dificulta o ensino de linguagem⁹. Contudo, em Mikhail Bakhtin, os pesquisadores veem a linguagem voltada para a interlocução viva, já que, para o teórico russo, a língua decorre da interação verbal a partir de enunciações (Bakhtin, 1986 *apud* Faraco; Castro, 2015).

⁹ Resolvemos manter o termo “ensino de linguagem” (Faraco e Castro, 2015, p. 3) pois entendemos que, como ao falarem do conceito de texto, entendem suas possíveis realizações: texto verbal, não verbal e multimodal.

Essa visão leva Faraco e Castro a perceberem que, se a interação verbal é o que interessa, é essencial que o docente de Língua Portuguesa oportunize práticas de leitura e produção textual, o que significa conscientizar o aluno de que a fala e a escrita são mecanismos de interação social. Além disso, os linguistas ressaltam que o pensamento de Bakhtin desvela as gramáticas enquanto “construções decorrentes da reflexão humana, que funcionaram como descrição da língua e como suporte pedagógico” (Faraco; Castro, 2015, p. 5).

Outro tópico relevante dos estudos de Bakhtin para a educação linguística é o conceito de *enunciado* – meio de interlocução que ocorre em um determinado contexto conforme valores, propósitos e conhecimentos dos interlocutores. Entender essa concepção é considerar que o processo de leitura

indica que a produtividade do ato de compreensão da palavra alheia, do texto que o nosso aluno lê, está diretamente ligada à capacidade do professor de reconstruir os determinantes contextuais – contexto histórico imediato ou distante, situação do autor nesse contexto (seus valores), influências estilísticas e/ou ideológicas do autor ou dos autores etc. – geradores do texto, cobrindo-o com questões pertinentes que busquem explorar aqueles aspectos que uma leitura superficial normalmente deixa escapar. (Faraco; Castro, 2015, p. 7).

Diante do que afirmam Faraco e Castro, depreendemos que levar o conceito de enunciação para a sala de aula é oportunizar práticas de leitura crítica, já que os discursos serão analisados sob prismas como contexto de produção, gênero e classe social, entre outros, o que permitir debates sobre questões políticas, sociais e ideológicas.

Quanto à produção textual, o conceito de *enunciado* é relevante, pois seus aspectos semânticos e formais se desenvolvem ao longo do tempo, visto que são elaborados nos mais diversos contextos sociais. Logo, essas formas linguísticas são alicerçadas em enunciados que, por sua vez, apresentam formas típicas conforme o contexto sociocomunicativo.

As ideias de Bakhtin repercutem em documentos oficiais da educação nacional. A Base Nacional Comum Curricular (2017) é um documento que, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) teve sua proposta para o ensino de Língua Portuguesa com base nas ideias de Mikhail Bakhtin, uma vez que ambas as diretrizes propõem uma educação linguística a partir do texto.

Nessa ótica, o ensino de língua materna deve levar em conta que “a compreensão e a produção de sentidos através de uma língua envolve muitos outros fatores além do léxico e da gramática” (Azeredo, 2007, p. 38), constatação que sugere um ensino de língua portuguesa para além das palavras e regras gramaticais. Ou seja: para que o indivíduo se aproprie da língua a ponto de construir, estabelecer, manter e modificar

relações com os demais, é preciso que saiba refletir sobre os usos da língua. Dessa forma, o sujeito pode “servir-se dela para executar, com desembaraço e êxito, as múltiplas tarefas comunicativas inerentes ao convívio social” (Azeredo, 2007, p. 44).

Para que isso ocorra, é preciso trabalhar com textos. Essa tarefa deve oportunizar a produção de textos e a atribuição de sentidos, sempre levando em conta suas estruturas, sem esquecer de analisar sua finalidade, a importância para o contexto e o encadeamento entre sua produção e a pertinência contextual (Azeredo, 2007).

Após reconhecermos que embora haja uma gama de possibilidades para a definição de texto - elemento central do ensino de Língua Portuguesa - dedicaremos o capítulo seguinte para problematizarmos o que é texto e discorreremos sobre esse importante elemento da comunicação.

4 GÊNEROS TEXTUAIS OU GÊNEROS DISCURSIVOS?

Antes de apresentarmos e refletirmos acerca das concepções de texto, apresentaremos uma breve contextualização para que se compreenda como o texto se tornou o cerne do ensino da Língua Portuguesa em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

O surgimento da Linguística Textual, na década de 60, descontinuou o Estruturalismo saussuriano do início do século XX, cuja abordagem concebia a língua como um sistema com função informativa (Bentes, 2007 *apud* Silva; Teixeira, 2020). Nesse sentido, essa nova corrente linguística estava disposta a ir além da frase, incluindo, assim, o indivíduo e o contexto comunicativo.

De acordo com a pesquisadora, a Linguística Textual se divide em três momentos: o de análise transfrástica, o de construção de gramáticas de texto e o de elaboração de uma teoria de texto.

Inicialmente, os linguistas do texto queriam ir além da frase, isto é, além da Sintaxe, já que, até então, não se levavam em conta os aspectos semânticos (Lima *et al.*, 2020). Essa ruptura revela a percepção de uma língua viva, cujo sentido se modifica conforme o uso dos elementos intrafrásticos (artigos, verbos, pronomes...), fazendo com que a concepção de texto equivalesse a uma sucessão coerente de enunciados (Bentes, 2007 *apud* Silva; Teixeira, 2020). Embora vanguardista, esse primeiro momento apresenta ecos do Estruturalismo, já que a língua é pensada ainda no âmbito da frase.

A segunda fase da Linguística Textual foi influenciada pelo conceito de gramática gerativa, de Noam Chomsky. Nesse período, parte-se da ideia de conhecimento intuitivo do falante, que se constitui por um grupamento limitado de regras da língua nativa. Esse saber inato foi denominado competência textual, o que pressupõe que se o emissor consegue “estabelecer sentidos entre frases que não são interligadas por meio de elementos interfrásticos, passou-se a entender que eles possuíam conhecimento do que seja ou não um texto” (Silva; Teixeira, 2020, p. 153).

Podemos perceber que, nesse segundo momento, o texto não se resume a frases com significados – como concebe a primeira fase. A partir do conceito de *competência textual*, entende-se que o falante é capaz de: “produzir e reconhecer textos inéditos”, “de reformular, parafrasear e resumir um texto dado” e de “tipificar o texto dado, entre outros aspectos” (Silva; Teixeira, 2020, p. 154). Em outras palavras: ao reconhecer textos, o indivíduo não só é capaz de produzi-los, como também de categorizá-los e reestruturá-los conforme os compreende.

Já a terceira etapa leva em conta o contexto pragmático, o que implica compreender as circunstâncias extrínsecas de “produção, recepção e interpretação dos textos” (Bentes, 2007, p. 266 *apud* Silva; Teixeira, 2020, p. 154). Pensamos que essa perspectiva dialoga com Antunes (2007, p. 80) quando a autora afirma que “a competência linguística do falante se estende à organização das peças de interação, seja em textos continuados, seja em peças produzidas em coautoria como as conversações”. Se é assim, o terceiro momento da Linguística Textual entende que quem emite o texto leva em consideração o público-alvo e o contexto comunicativo, de modo que o texto - tanto escrito, quanto oral - atenda a uma intencionalidade, de modo que seja devidamente interpretado por seus receptores.

Mediante o exposto, é notável que os linguistas da década de 60 perceberam as limitações do Estruturalismo à medida em que colocaram o texto como instância a ser analisada, levando em conta não só os *aspectos linguísticos* (ortografia, regência, concordância etc.), como também os *extralinguísticos* (contexto de produção, público-alvo, período histórico etc.). Essas novas perspectivas influenciam até hoje os documentos norteadores da educação brasileira, o que nos leva a apresentar, a seguir, algumas definições para texto.

4.1 O QUE É TEXTO?

O texto, de acordo com o Glossário CEALE (s/d), é um produto linguístico resultante da interação entre emissor e receptor. No entanto, para que haja texto, é preciso que o leitor / ouvinte depreenda sentidos a partir de indícios que podem ser linguísticos (ex.: recursos coesivos, construções sintáticas, vocabulário etc.) ou inferidos do contexto de produção do texto (ex.: intencionalidade, enunciatário, gênero, esfera social de circulação, suporte etc.). Quanto à modalidade, tanto a expressão oral quanto a escrita pleiteiam que o enunciador conheça a língua de modo a empregá-la de acordo com o contexto social em que ocorre a interação. Em consequência disso, os sinais de pontuação são indícios que favorecem ao receptor a compreensão da mensagem, visto que esses recursos contribuem para a construção do propósito comunicativo, são influenciados pelo suporte e revelam traços do emissor. Considerando que o texto não deve ser reduzido a aspectos gramaticais, Marcuschi (2008) vê a necessidade de que, no estudo do texto, sejam considerados aspectos da Linguística Textual, como coesão e coerência, denotando que, ao levar em conta traços da textualidade junto à gramática, o indivíduo pode perceber

como a língua funciona e, conseqüentemente, compreender como se processa a produção escrita.

Ainda com relação ao texto, Antunes (2007) assinala que esse elemento é a única forma de usar a língua, visto que a gramática constitui o texto, porém o texto constitui a atividade da linguagem. Essa compreensão propõe que o estudo da língua materna deve consistir na análise e reflexão das atividades textuais e discursivas para que a linguagem seja utilizada com eficiência. Para tal, o professor de língua portuguesa deve explorar aspectos como o gênero, a função, as estratégias de composição, o grau de informatividade, os recursos de coesão para estabelecer a coerência, a fim de que o aluno tenha noção das estruturas linguísticas que devem ser empregadas para que o texto atenda ao contexto sociocomunicativo.

Azeredo (2007) concebe o texto como objeto resultante do discurso, isto é, de um ato comunicativo acionado pelo uso da língua com vistas à dinamização das relações sociais e do exercício das funções nos diversos modos de organização do discurso, revelando que o texto pode instruir sobre algo, argumentar sobre um assunto ou descrever alguém.

Ao mesmo tempo em que Bakhtin (*apud* Machado, 1996, p. 90) não sistematiza o conceito de texto ao conceber a linguagem como um “sistema dialógico de signos” que não se resume à produção verbal, ele valoriza o texto ao considerá-lo como produção cultural imprescindível para o ato de comunicação, pois para o autor não só todo texto tem um autor, como também é determinado pelo seu projeto, isto é, pela sua intenção e pela execução desse projeto (Bakhtin, 2000). Em nosso entendimento, Bakhtin revoluciona o conceito de texto, pois não o restringe à linguagem verbal, dando a entender que o sujeito conta com cores, gestos e outros artifícios não verbais para se comunicar, de modo que o texto se valha de (multi)semioses.

Essa tese se reforça quando Machado (1996, p.90) nos mostra que a teoria da enunciação bakhtiniana é uma teoria do texto, pois, sob o prisma bakhtiniano, “texto é signo que se constitui nas fronteiras do dito e do não-dito; do verbal e do extra verbal, onde se desenrola a situação comunicativa”. Em outras palavras: texto é uma ferramenta de comunicação cuja construção (multi)semiótica é influenciada por aspectos sociais e culturais. Se é assim, texto é um “sistema de signos cuja coerência e unidade se deve à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva” (Machado, 1996, p. 92). Além disso, para Bakhtin, estudar um texto pressupõe estudar uma língua, o que oportuniza “a valorização da língua histórica, registrada na história de seus textos” (Machado, 1996, p. 93). Tal percepção indica que a análise de um texto não

se limita à análise da língua, pois as escolhas linguísticas são apenas a exteriorização de camadas mais profundas, como o nível de instrução, o gênero, a classe social, o momento histórico, entre outros.

Considerando as reflexões de Marcuschi (2008), Antunes (2007), Azeredo (2007) e Bakhtin (2000), o texto é um elemento linguístico que promove interações sociais e, por ser produto de um evento comunicativo, apresenta elementos que podem ser examinados nas aulas de língua portuguesa, possibilitando ao sujeito conhecer como a língua funciona. Para isso, como já teorizado por Antunes (2007) e Neves (2017), as práticas que sistematizam o ensino da língua partindo da palavra, passando para a oração e da oração para o período não devem ser adotadas, por serem contraproducentes. Por outro lado, a utilização reflexiva do texto pode levar o sujeito a compreender como a língua funciona, o que oferecerá acesso a um domínio linguístico consciente. Em vista disso, para que o ensino dos sinais de pontuação favoreça o desenvolvimento da competência comunicativa, deve estar relacionado “ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2017, p. 65).

Partindo dessas perspectivas, para que os estudantes compreendam textos escritos e empreguem adequadamente os sinais de pontuação nas produções textuais, é necessário que conheçam os diversos gêneros e suas diferentes linguagens, sejam textos semióticos ou multissemióticos. Esse saber é essencial, pois, segundo Rocha (1988), a pontuação contemporânea exige versatilidade de quem escreve, já que textos multimodais, como as histórias em quadrinhos, os textos publicitários e os textos jornalísticos, como as reportagens e as crônicas, podem subverter os usos clássicos dos sinais de pontuação, ou seja, é possível que apresentem usos não previstos na gramática normativa. Além disso, para Rocha (1988), o conhecimento acerca dos gêneros possibilita ao sujeito (re)conhecer a flexibilidade da pontuação concernente ao gênero, levando-a a citar a linguagem jurídica, que, para evitar possíveis fraudes em documentos, apresenta pontuação reduzida. Reconhecendo a imprescindibilidade do texto para estabelecer a comunicação e que o gênero é produto do discurso, ratificamos que as aulas de língua materna realizem análises linguísticas com gêneros (multi)semióticos, oportunizando que o sujeito entenda o uso da pontuação.

4.2. GÊNERO TEXTUAIS OU GÊNEROS DISCURSIVOS?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa surgem em 1997 com o intuito de auxiliar o professor em sua prática pedagógica, dentre elas a revisão de

“objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar” (Brasil, 1997, p. 7).

No que concerne à Língua Portuguesa, os PCN consideram que aprender a língua implica a aprendizagem de “seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” (Brasil, 1997, p. 17). Essa percepção considera a necessidade de se compreender a situação comunicativa, pois o que se diz, para quem se diz e como se diz - ainda que inconscientemente - é reconhecer que não há aleatoriedade nas escolhas linguísticas do enunciador.

Os novos textos, manifestação linguística dos discursos, estão relacionados aos que já foram produzidos e se organizam em um determinado gênero, isto é, em um grupo de textos que

compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (Brasil, 1997a, p. 18).

Ao trazer o conceito de *gênero* para um referencial de renovação e reelaboração da proposta curricular educacional brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que as práticas de leitura e de produção de texto e a análise e reflexão sobre a língua se deem a partir de textos, pois,

se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (Brasil, 1997a, p. 29).

Desde então, há muitos trabalhos que tratam da questão dos gêneros. No entanto, há duas vertentes: a *teoria de gêneros discursivos* e a *teoria de gêneros textuais* (Rojo, 2005, p. 185). A seguir, veremos cada uma delas para que se possa compreender o que motivou a escolha de uma perspectiva em detrimento de outra.

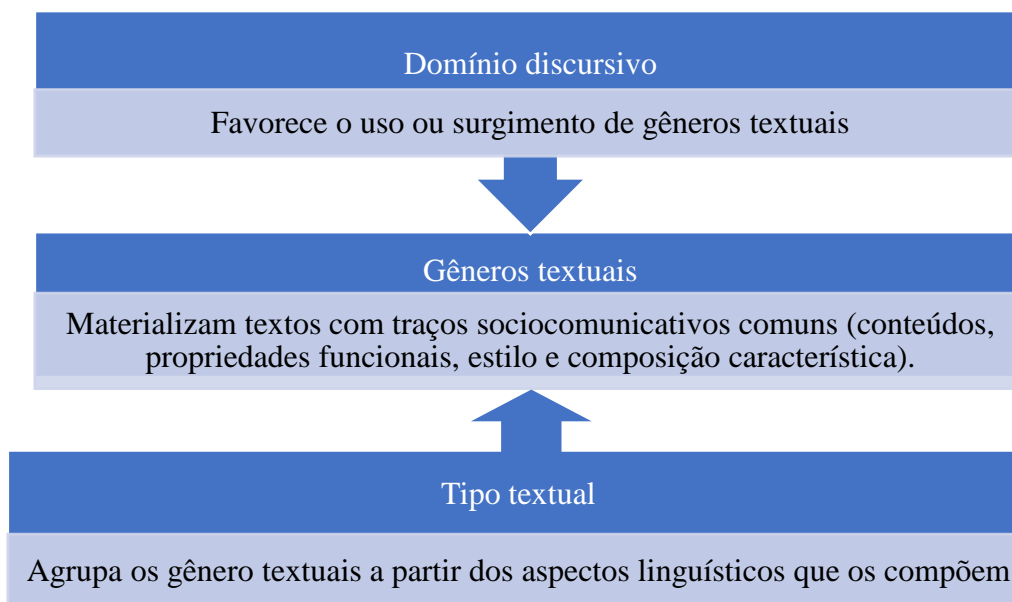
4.2.1 Teoria de gêneros textuais

Segundo Marcuschi (2002, p. 3), só podemos nos comunicar verbalmente por algum gênero, o que significa que a comunicação verbal se dá a partir de textos. Essa

observação entende a língua como uma atividade sócio-histórica e cognitiva, privilegiando aspectos funcionais e interacionais em detrimento dos aspectos formais e estruturais.

Com base nessa perspectiva, Marcuschi (2002, p. 3-4) apresenta os conceitos de *tipo textual*, *gênero textual* e *domínio discursivo*. Para o autor, os *tipos textuais* são definidos por fatores linguísticos que os compõem (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), enquanto os *gêneros textuais* se referem à materialização de textos cujas características sociocomunicativas são “definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Por sua vez, o *domínio discursivo* são as instâncias de produção discursiva ou de atividades humanas propícias ao surgimento de práticas discursivas. Em outras palavras: o domínio discursivo influencia o uso e/ou surgimento de gêneros textuais que estão agrupados conforme os fatores linguísticos que os compõem, isto é, os gêneros pertencem a tipos textuais. Isso significa que, para Marcuschi (2002, p. 5), a produção de um gênero textual pode mobilizar a realização de tipos textuais, tornando-o tipologicamente heterogêneo. Para melhor visualizarmos as ideias de Marcuschi (2002), desenvolvemos, através da figura 1, o seguinte esquema:

Figura 1- Relação ente tipo textual, gênero textual e domínio discursivo



Fonte: A autora (2023) com base em Marcuschi (2002)

Além disso, Marcuschi (2002, p. 10) entende os gêneros como *eventos linguísticos não definidos por características linguísticas*, já que o principal atributo dos gêneros está em sua capacidade de “realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”, visto que são essenciais para estabelecer a comunicação nos mais diversos contextos.

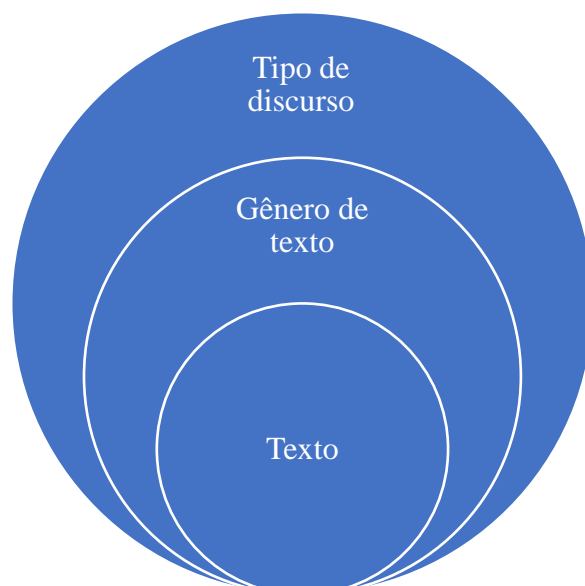
Bronckart (1997 *apud* Rojo, 2005, p. 189) assinala que todo texto pertence a um determinado gênero, cujos critérios para identificação e classificação devem ser os tipos de discurso que os constituem. De acordo com o linguista, as unidades e regras linguísticas específicas consistiriam em balizadores para classificação dos gêneros. Ao considerar o aspecto verbal, Bronckart considera o texto como um produto da comunicação, mas isso não significa que um texto pode ser definido apenas por critérios linguísticos. Essa tese fica mais clara quando define texto como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Essa apreciação percebe o texto como um artefato que circunscrita a um espaço a fim de garantir a interação entre os sujeitos.

Ainda com relação ao texto, Bronckart (1997 *apud* Rojo, 2005) depreende que não há como desvinculá-lo das atividades humanas e salienta que, embora haja uma multiplicidade de gêneros, os segmentos que os compõem são finitos, dando a entender que, mesmo que surjam gêneros para as mais diferentes situações, estarão sempre delimitados pelos segmentos linguísticos que os compõem. Esse entendimento o faz associar as regularidades das estruturas linguísticas ao domínio dos tipos de discurso.

Desse modo, Jean Paul Bronckart considera o texto como o produto da comunicação. Do ponto de vista linguístico, cada texto está inserido em um gênero de texto detectável pelas características que o compõem. Por fim, as regularidades de estruturação linguística de cada gênero fazem com que pertençam a um determinado tipo de discurso.

Ilustrando a proposta de Bronckart (1997), temos, na figura 2, a seguinte representação:

Figura 2- Relação entre os conceitos de texto, gênero de texto e tipo de discurso



Fonte: A autora (2023) com base em Bronckart (1997 *apud* Rojo, 2005, p. 189)

Com relação ao conceito de gênero, Rojo (2005, p. 190) percebe semelhanças entre Bronckart (1997) e Marcuschi (2002), já que ambos veem os gêneros como uma “designação conceitual e histórica para uma família de textos que apresentam semelhanças” que podem ser analisados a partir de textos ou sequências textuais.

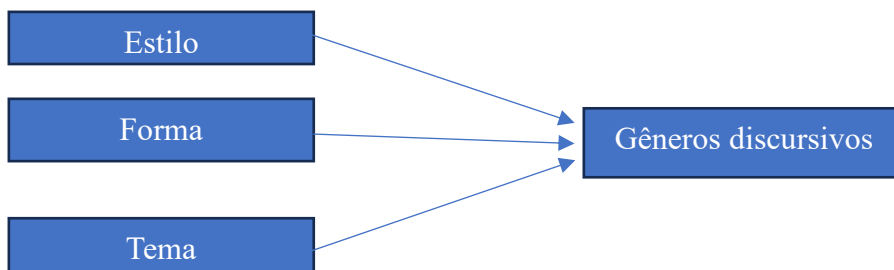
4.2.2 Teoria dos gêneros do discurso

Para Bakhtin (1988 *apud* Mendonça, 2004, p. 240-241), a linguagem reflete valores sociais, o que significa que a palavra carrega sentidos ideológicos ou vivenciais. Se é assim, pela ótica bakhtiniana, o discurso é uma construção coletiva, já que se dá no processo de interação com o outro, o que explica o fato de os enunciados sempre criarem algo novo, já que estão relacionados aos valores dos sujeitos que interagem entre si. Geraldi (1996 *apud* Mendonça, 2004, p. 241) sugere que, na perspectiva de Bakhtin, é na interação que surgem as “relações sociais, entendidas estas como espaço de imposições, confrontos, desejos, paixões, retornos, imaginação e construções”.

Se a interação com o outro é sempre força criadora capaz de revelar nossas ideologias, emoções e pensamentos, como Bakhtin concebe a interação entre os sujeitos? Conforme Bakhtin (2003 *apud* Puzzo *et al* 2014, p. 21), nos comunicamos a partir de *gêneros do discurso*, recurso heterogêneo e singular como nossas práticas sociais. Esse pensador russo entende a língua de forma dialógica, revelando que a interação entre sujeitos em um determinado tempo e espaço influencia as escolhas linguísticas. Ainda nessa perspectiva, os gêneros do discurso são organismos nos quais os temas são

conteúdos organizados a partir de estruturas semióticas cujas configurações evidenciam não só a posição enunciativa do locutor, como também a forma composicional do gênero.

Figura 3- Constituição dos gêneros discursivos



Fonte: A autora (2023) com base em Bakhtin (2000, p. 279)

Rojo (2005, p. 190) salienta que, nesta abordagem, os gêneros “não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos de sua situação de produção”. Se é assim, ao analisarmos um gênero discursivo, devemos levar em conta, sobretudo, quem o produziu, quando o produziu e para quem o produziu, pois essas variáveis explicam e até mesmo justificam determinadas escolhas linguísticas. Esses sujeitos que estão interagindo a partir de gêneros discursivos estão circunscritos no que Bakhtin (2000) denomina como *esferas comunicativas*¹⁰, que se subdividem em *esferas do cotidiano* (relativas a instâncias na qual interagimos com quem temos proximidade) e *esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (relativas à moral social, à ciência, à arte, à religião etc.).

Ainda no que diz respeito às esferas comunicativas, Rojo (2005, p. 190) destaca que enunciador e enunciatário ocupam lugares sociais, estabelecem posições hierárquicas e interpessoais, escolhem e abordam temas, adotam propósitos ou intenções comunicativas com bases em juízos de valor sobre o tema e sobre a parceria. Em outras palavras: a escolha dos gêneros discursivos não é aleatória, visto que há uma série de fatores que balizam a interação comunicativa.

¹⁰ Nas esferas comunicativas, a situação social, a posição e a importância do destinatário influenciam a comunicação verbal de um modo todo especial. A estrutura socioeconômica em que os sujeitos estão inseridos acarreta os gêneros do discurso e diferenciações que incidem no título, na posição social, na categoria, na relevância proporcionada pela fortuna privada ou pela reputação pública, pela faixa etária e, de maneira correlata, ao remetente (Bakhtin, 2000).

4.3 GÊNEROS TEXTUAIS OU GÊNEROS DISCURSIVOS: POR QUAL TEORIA OPTAR?

Após apresentarmos os conceitos de gêneros textuais e gêneros discursivos, podemos constatar diferenças, o que significa que não podemos usá-los como sinônimos em nossa pesquisa.

Para Marcuschi (2002, p. 3), ainda que a língua seja uma atividade sócio-histórica e cognitiva e os gêneros textuais materializem textos cujas características sociocomunicativas designam conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, nos parece que o pesquisador não leva em conta que os indivíduos estabelecem escolhas linguísticas ao produzir seus textos.

Tal impressão advém do fato de que, para Marcuschi (2002), como o domínio discursivo suscita gêneros textuais, que, por sua vez, estão organizados conforme aspectos linguísticos que o compõem, nos parece que os gêneros textuais se constituem por uma rígida estrutura na qual o sujeito não tem espaço para inserir marcas de sua autoria linguística. Isso significa que, embora o domínio discursivo seja constituído por atores que podem propiciar o surgimento de gêneros textuais, os aspectos formais dos textos pouco (ou nada) possibilitam que esses indivíduos modifiquem ou aprimorem esses gêneros.

Em contrapartida, ao perceber a linguagem como reflexo de si e do outro, infere-se que o processo de interação com o outro a partir de gêneros discursivos modifica o sujeito que, aos poucos, modifica a língua em prol daquilo que deseja expressar. Além disso, associar a compreensão e a produção dos gêneros aos fatores que os levaram a sua concepção, Bakhtin (*apud* Rojo, 2005) admite que, circunscrito em um contexto sócio-histórico, o sujeito e sua posição enunciativa participam ativamente não só da escolha dos temas, como também das semioses que compõem o gênero empregado para a comunicação.

Pensando que, ao longo da Educação Básica, o educando se (trans)forma conforme vai desenvolvendo habilidades e competências, seja com outro(s) aluno(s), seja com o(s) professor(es), a proposta de Bakhtin nos parece conceber que o ensino de gramática pode ser o ponto de partida para que a compreensão e a produção de textos reflita não só os conhecimentos adquiridos na aprendizagem formal, como também o tempo e o espaço nos quais esse educando está inserido.

Em vista dos argumentos apresentados, em nossa pesquisa, adotaremos o conceito de gênero discursivo, visto que a perspectiva de Bakhtin depreende o aluno como um

sujeito histórico que se utilizará de seus conhecimentos semióticos par a compreensão e produção de textos.

4.4 GÊNERO DISCURSIVO: CONCEPÇÃO, DESCRIÇÃO E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

A teoria dos gêneros discursivos se destaca por considerar não só aspectos socioculturais, como também cognitivos, com vistas a elucidar tanto os propósitos comunicativos de uma comunidade discursiva quanto os mecanismos cognitivos empregados pelos indivíduos para realizar tais propósitos (Koch, 2013). Em outras palavras: a teoria dos gêneros discursivos observa como o intelecto e o meio em que o sujeito está inserido operam para que um corpo social interaja entre si. Tal capacidade está relacionada à competência sociocomunicativa dos indivíduos, aptidão que lhes possibilita reconhecer o que é adequado nas práticas sociais nas quais estão inseridos (Koch, 2013).

Diante disso, depreendemos que a aprendizagem da gramática prescritiva não é pré-requisito para a aquisição da língua, pois, ao interagirmos, assimilamos enunciados concretos durante a comunicação verbal. Considerando que comunicar-se é apropriar-se das estruturas linguísticas e das formas típicas dos enunciados a fim de adaptar o discurso ao formato do gênero, se somos escolarizados, é conveniente que tenhamos as noções de gênero para que nosso discurso esteja adequado à situação. Tal afirmativa se comprova em Bakhtin (1953, p. 179 *apud* Koch, 2013, p. 160-161), quando o pensador russo afirma que o enunciado retrata as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas das atividades humanas

não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua - recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Isso significa que, para Bakhtin (1953), a comunicação não depende apenas dos aspectos linguísticos, mas também de uma estrutura que se adequará a um determinado contexto.

Ainda sobre esse assunto, de acordo com Bakhtin (2000), *conteúdo, estilo e forma* não podem ser dissociados e são delimitados pela peculiaridade da esfera de atividade, o que torna o enunciado único, já que está demarcado pelo tempo, espaço, pelos sujeitos da enunciação e pelos propósitos. Para esse autor, se todos os domínios da

atividade do homem perpassam pela utilização da língua, compreendemos, como chama atenção o teórico, que há diferentes gêneros para os diferentes domínios da utilização do texto, tornando infinita a diversidade dos gêneros do discurso. Essa variedade de gêneros, que aumenta incessantemente, exige constante atualização do professor, levando-o a manter-se atento à multiplicidade de gêneros que são criados para atender a novos eventos comunicativos e novas tecnologias. Ao transmitir esse conhecimento ao aluno, o professor o leva a se habituar com registros de língua que atendam aos fins do texto, o que pressupõe que as aulas de Língua Portuguesa, a partir dos gêneros, ofereçam oportunidade de reflexões acerca do emprego dos sinais de pontuação, de modo que o educando perceba como a forma composicional e o estilo influenciam na escolha desses elementos. Por meio desse procedimento, será possível aprimorar competências linguísticas relacionadas à pontuação, à adequação, à coerência e à coesão na produção de gêneros discursivos, além de expandir noções associadas à ortografia e ao desempenho das formas oriundas da norma padrão (Wiedemer; Oliveira, s/d).

Essa compreensão acerca da importância do gênero para o ensino de gramática e das competências comunicativas tem como base o desenvolvimento dos estudos linguísticos e, com estes, a chegada de várias vertentes, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso. Essas disciplinas, como observa Matêncio (2001), foram introduzidas nos cursos de Letras por volta da década de 1960 e, aos poucos, novas perspectivas passaram a ser consideradas em relação ao ensino da língua, fazendo com que a gramática prescritiva perdesse sua hegemonia nas aulas de Português, influenciando, até mesmo, os documentos norteadores da educação brasileira. Além dos paradigmas citados, ecos bakhtinianos e de outras vertentes da Linguística que consideram o texto a unidade de estudo, das supracitadas vertentes da Linguística, ressoam na BNCC. A interferência da Linguística para o ensino de língua materna fica clara quando tanto os PCN como a BNCC propõem que a unidade central de trabalho seja o texto, pois com esse elemento o professor pode abordar as perspectivas enunciativo-discursivas sempre correlacionando “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. 65).

Essa asserção também pode ser constatada no momento em que o documento propõe que as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação devem evidenciar a importância da “contextualização, do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam

de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (Brasil, 2017, p. 82). Nessa orientação, a BNCC reconhece que o ensino de língua só faz sentido se forem utilizados textos reais, pois, se não for assim, as práticas de linguagem pouco (ou nada) agregarão para as competências linguísticas do educando. Outrossim, a fim de esclarecer essa orientação ao professor, o documento considera cinco campos de atuação: *Campo da vida cotidiana* (somente anos iniciais), *Campo artístico-literário*, *Campo das práticas de estudo e pesquisa*, *Campo jornalístico/midiático* e *Campo de atuação na vida pública*, sendo que estes dois últimos estão fusionados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública (Brasil, 2017). Nessa divisão, o documento evidencia que os gêneros que constituem esses campos de atuação foram distribuídos devido aos traços em comum, prenunciando que o uso da pontuação se trata de um aspecto que influencia esse ordenamento.

A partir dos gêneros pertencentes a esses campos, a BNCC recomenda oferecer ao educando as mais diversas experiências linguísticas a partir do texto, de modo que se torne um cidadão (multi)letrado, pois “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos” (Brasil, 2017, p. 66). Ao (multi)letrar, contribui-se para que o sujeito participe mais efetiva e criticamente das práticas contemporâneas de linguagem. Ademais, possibilita-se que o indivíduo seja mais que um “usuário da língua/das linguagens”, pois será capaz de tomar “algo que já existe (inclusive textos escritos), mesclar, remixar, transformar, redistribuir e, com isso, produzir novos sentidos” (Brasil, 2017, p. 68). Usar os gêneros discursivos para analisar como se empregam os sinais de pontuação viabiliza ao sujeito não só usufruir a língua, como também desfrutá-la, visto que o desenvolvimento da capacidade discursiva propicia a ampliação das habilidades dos usos linguísticos e, por conseguinte, da atuação nos campos propostos pela BNCC.

No entanto, para tal, é necessário que o professor desenvolva no aluno a noção de *consciência comunicativa*, conceito que Franco e Filho (2009) consideram complexo por não se circunscrever ao conhecimento e à aplicação de regras gramaticais. Isso evidencia que todo texto deve estar inserido em um contexto, sendo impossível a aquisição de uma língua fora da conjuntura social. Ou seja: é preciso considerar ocasiões em que o sujeito fala, não fala ou vivencia experiências sociais. Consequentemente, relações interpessoais e intrapessoais são, para os autores, oportunidades para aquisição não apenas de sentenças gramaticalmente bem formadas, mas também da capacidade de uso apropriado dessas estruturas (Franco e Filho, 2009). A partir dessa concepção, podemos definir a

competência comunicativa como o uso interpessoal da língua para transmissão e interpretação de mensagens e de negociação de significados em contextos específicos (Franco e Filho, 2009), o que nos indica que o ensino dos sinais de pontuação a partir de situações concretas de interação pode ser um meio de o professor levar o aluno a desenvolver a competência comunicativa, pois o contexto, o discurso e os sujeitos da interação são elementos-chave para a apreensão do sentido de um texto.

Ainda com relação à competência comunicativa, Coste (1997) ressalta que essa aptidão é composta pelas seguintes capacidades: linguística (conhecimentos e habilidades relacionados ao sistema linguístico), textual (conhecimentos e habilidades relacionadas ao discurso), referencial (saberes e habilidades relativos a domínios de experiência e conhecimento), de relação (conhecimentos e habilidades relacionados às funções, posições e intenções do emissor e do receptor) e situacional (conhecimentos e habilidades que podem vir a influenciar as escolhas dos usuários da língua). No que concerne à leitura e à escrita, essas habilidades requerem, primordialmente, a capacidade linguística do sujeito, pois a aprendizagem da língua não se resume à memorização de nomenclaturas, classificações e, no caso de nossa pesquisa, ao reconhecimento dos sinais de pontuação. Tendo o conhecimento gramatical como ponto de partida para que o professor desenvolva junto com seus alunos estratégias de compreensão e de escrita de um texto, é possível que a capacidade linguística do estudante se aprimore, oferecendo ao docente mais subsídios para potencializar essa capacidade, o que reverberará na competência comunicativa desse sujeito. Nesse cenário, a educação linguística pode habilitar o educando a usar a língua para compreensão e produção de textos que atendam às diferentes situações comunicativas, tanto na oralidade, quanto na escrita.

Quanto às implicações do gênero para o ensino dos sinais de pontuação, precisamos reconhecer que um dos itens pouco considerados nos manuais didáticos e, conseqüentemente, nas aulas de língua materna é a pontuação, elemento essencial para a compreensão e a produção de textos. Conforme a BNCC (2017), as práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção escrita/multissemiótica e análise linguística/semiótica) devem ser reflexivas, possibilitando que os educandos ampliem “suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2017, p. 67).

Após tomarmos conhecimento da proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua, constatamos que o ensino dos sinais de pontuação pertence, sobretudo, ao eixo da *análise linguística/semiótica*, mais especificamente, ao tópico elementos notacionais da escrita, pois esses recursos são importantes para que o sujeito

saiba o que indicam nos diálogos, além das diversas funções e efeitos de sentidos que provocam no texto (Brasil, 2017, p. 81). Ao analisarmos o eixo *oralidade*, percebemos que uma das práticas orais que o documento enumera é a compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, sendo que um dos tópicos dessa dimensão preconiza pela identificação e análise de efeitos de sentido resultantes das escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade (Brasil, 2017), indicando que conhecer a entoação que esses sinais representam pode contribuir para uma eficiente produção de textos orais. Já no eixo *leitura*, um dos itens propõe que se desenvolva a identificação dos aspectos implícitos e dos efeitos de sentido “decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor” (Brasil, 2017, p. 71). Por fim, na *produção escrita*, o documento preconiza a importância da pontuação, mas condiciona que o uso desses elementos esteja atrelado ao uso da norma padrão (Brasil, 2017, p. 78).

Essas constatações revelam a importância do ensino dos sinais de pontuação para o desenvolvimento da competência comunicativa. No entanto, destacamos que, embora o documento considere o contexto para a análise linguística, passa a ideia de que conhecer o uso do sistema de pontuação é importante apenas na leitura e produção de textos na norma padrão da língua. Ao fazer essa sugestão, a BNCC induz o professor a trabalhar esse conteúdo apenas com textos que empreguem a norma padrão; sendo assim, ao recomendar a leitura e produção de textos nesse registro linguístico, o documento pode deixar subentendido que o uso estilístico deva ser ignorado, o que seria uma falha grave, já que compreender esse tipo de emprego dos sinais de pontuação implica apreender o sentido do texto e, por conseguinte, a aprendizagem da norma padrão.

Ao fazermos essa observação, demonstramos que a educação básica deve propiciar práticas de uso dos sinais de pontuação de acordo com a norma padrão para que o aluno tenha condições de (re)conhecer a atuação coesiva, discursiva e estilística desses recursos notacionais e, com isso, desenvolver a competência comunicativa. No entanto, diferentemente da BNCC, concebemos que o professor deve elaborar propostas de ensino com textos tanto em contextos mais formais, quanto menos formais, para que o sujeito perceba as concessões linguísticas, isto é, situações em que é possível não seguir as prescrições da gramática e, mesmo assim, a pontuação atenderá ao propósito comunicativo.

A partir da análise dos aspectos apresentados, inferimos que a diversidade de gêneros exige que o professor reflita com seu alunado como, por que e para que os sinais de pontuação foram empregados em um determinado gênero discursivo. Dado que o desenvolvimento da competência comunicativa decorre do conhecimento dos fatores que motivaram a pontuação de um texto, versaremos sobre o que pode interferir na escolha desses recursos notacionais para a construção do sentido.

O próximo capítulo abordará, inicialmente, o que motiva o uso dos sinais de pontuação para, posteriormente, discutirmos sobre esses recursos notacionais tanto sob a ótica da Linguística, quanto da Gramática.

5 A PONTUAÇÃO EM PERSPECTIVA

Antes de pensarmos sobre como a Linguística e a Gramática compreendem a pontuação, precisamos (re)conhecer o que intervém nesses recursos notacionais. Para isso, nos basearemos em um levantamento realizado por Muniz (2016), em gramáticas de Francisco Solano (s/d), Júlio Ribeiro (1885), Maximino Maciel (1916), Mario Pereira (s/d), Eduardo Carlos Pereira (1942), Celso Cunha e Lindley Cintra (1985), Rocha Lima (1992) e José Carlos de Azeredo (2008). A autora concluiu que o uso dos sinais de pontuação está relacionado a fatores prosódicos, sintáticos e discursivos. Em outro estudo, Silva e Silveira (2020) denominam esses princípios, respectivamente, como rítmico-melódicos, sintáticos e enunciativo-discursivos.

Diante disso, analisaremos, nas próximas linhas, os fatores mencionados.

5.1 ELEMENTOS INFLUENCIADORES DA PONTUAÇÃO NO TEXTO ESCRITO

5.1.1 O fator prosódico ou rítmico-melódico

A Prosódia é o campo da linguística responsável por estudar os aspectos linguísticos (ênfase, entoação e ritmo), paralinguísticos (marcadores discursivos e atitudes proposicionais e/ou sociais) e extralinguísticos (as emoções) relativos à oralidade. Para formar a enunciação, esses fatores podem se combinar a aspectos como a classe social, o nível de escolaridade, o gênero e a faixa etária, o que denota que a dimensão prosódica da pontuação será influenciada por agentes linguísticos e extralinguísticos.

Quanto à abordagem gramatical, de acordo com Muniz (2016), ao ressaltar a entoação e o aspecto rítmico, os gramáticos estabeleceram uma relação entre fala e sinais de pontuação. Sob o prisma funcional, “tanto a pontuação quanto a entoação respondem pelo aspecto significativo das frases, havendo entre as duas correspondências ou assimetria, dependendo do tipo de sinal” (Muniz, 2016, p. 110), assinalando que, em alguns contextos, os sinais de pontuação representam, na escrita, aspectos entonacionais da fala. A fim de exemplificar tal constatação, a autora contrasta a vírgula e o ponto. Quanto à primeira, a pausa nem sempre é demarcada e ainda está vinculada à respiração. Quanto ao segundo, há uma tendência de que a pausa seja emitida “de forma mais ou menos longa, dependendo do leitor” (Muniz, 2016, p. 110).

Como vemos, esses critérios são pouco objetivos, já que se referem apenas à leitura oral e, além do mais, o que seria uma pausa mais ou menos longa, se estamos tratando de um texto escrito?

No que tange aos gramáticos de nosso referencial teórico, é importante destacar que, de modo geral, o emprego dos sinais de pontuação pode ser observado em três aspectos e suas influências na construção do sentido do texto (Silva; Silveira, 2020), fazendo-nos considerar a visão de Catach (1994 *apud* Silva; Silveira, 2020), de que

Uma unidade sintática deve ser compreendida como envolvendo uma associação de palavras (aspecto estrutural), uma mensagem (aspecto informacional), uma substância e uma forma entonativa (aspecto melódico e entoativo) e um sentido (contendo a mensagem, resultante de todos os dados anteriores).

Ao ensinar os sinais de pontuação conforme a norma padrão, o professor não deve se restringir aos aspectos melódicos indicados por esse sistema, pois isso pouco contribuirá para o desenvolvimento da competência comunicativa do discente. Diante disso, recomendamos que o docente deve ofertar ao aluno diversos gêneros discursivos para mostrar que a pontuação pode estar relacionada às intenções discursivas, evidenciando a entoação e, também, a dimensão sintática. Ainda no que diz respeito à relação entre prosódia e níveis linguísticos superiores à palavra fonológica, segundo Barbosa (2012), não há equivalência entre sintaxe e prosódia, o que indica que a entoação e a sintaxe não são correlatas, compreensão que nos leva a entender por que alguns gramáticos consultados por Ferreira (2008) sugeriam não usar a respiração como norteador para o emprego dos sinais de pontuação.

Essa constatação nos leva a crer que o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e as reticências são sinais de pontuação que se relacionam com a prosódia, uma vez que, em determinados contextos, direcionam a entoação para aqueles que leem um texto em voz alta e, por conseguinte, o sentido para os receptores do texto.

Segundo Cagliari (1989 *apud* Pacheco, 2008, p. 504), o texto escrito apresenta marcas gráficas cuja incumbência é orientar o leitor quanto às

variações melódicas e entoacionais da passagem que estão sob o escopo dessas marcas gráficas, que podem ser de natureza diversa e incluem desde formatação do texto à escolha lexical e uso de pontuação. A esses recursos gráficos Cagliari (1989, 2002) dá o nome de marcadores prosódicos da escrita. Os marcadores prosódicos são, então, recursos gráficos usados na escrita para determinar o comportamento prosódico do leitor

Levando em conta que a prosódia é um elemento que constitui o discurso, como já observamos, é a pontuação que identifica para o leitor, no texto escrito, se a frase é

assertiva ou interrogativa, por meio do emprego do ponto final ou do ponto de interrogação. Como o ritmo da leitura em voz alta é guiado pela sintaxe e pelos sinais de pontuação, orientar-se pela prosódia não é suficiente para pontuar um texto escrito, pois, como afirmamos anteriormente, não há correlação perfeita entre prosódia e sintaxe, sugerindo que o desconhecimento da funcionalidade desses recursos, provavelmente, levará à produção de textos incoerentes e dificuldades na compreensão leitora.

Chafe (1980 *apud* Botelho, 2012, p. 86) embasa essa perspectiva ao afirmar que a prosódia não pode nortear a pontuação de um texto escrito, pois a linguagem oral apresenta uma simplicidade sintática, já que não “se utiliza de estruturas encaixadas (subordinação)” e tampouco de “estruturas paralelas complexas, que tornariam as frases longas e de difícil compreensão por ser difícil para o interlocutor assimilar a informação”. Isto é: como a modalidade oral da língua tende a usar estruturas coordenadas, não oferece subsídios para o emprego dos sinais de pontuação com base no fator prosódico ou rítmico melódico.

Pela perspectiva prosódica ou rítmico-melódica, para Silva e Silveira (2020), ler um enunciado fora da exigência dessas propostas pode levar à não compreensão ou, até mesmo, a uma compreensão diferente do que o autor do texto pretendeu sinalizar. Por sua vez, gramáticos da investigação de Muniz (2016) sugerem que, em alguns casos, se fazem necessárias a leitura e a releitura (seja silenciosa, seja em voz alta) para que se compreenda aquilo que se lê. Esses entendimentos nos levam a crer que a análise e/ou utilização dos recursos notacionais deve levar em conta a sintaxe, a prosódia e a enunciação/discursividade, pois a interseção desses três elementos é fundamental para o texto escrito.

Para finalizar, ressaltamos que, embora haja enfoques que considerem a sintaxe junto a outros elementos, coadunamos com Muniz (2011) ao afirmar que o fundamento lógico-gramatical assegura a compreensão de um texto, o que nos leva a dedicar a seção seguinte à Sintaxe.

5.1.2 O fator sintático

Conforme abordamos na seção anterior, observar somente o aspecto melódico da pontuação limita tanto as interpretações quanto as produções textuais. Ainda com relação à prosódia, pontuar um texto por esse aspecto demonstra desconhecimento acerca das peculiaridades das linguagens falada e escrita, visto que a primeira não pode ser diretamente transferida para a segunda. Considerando que não há plena correspondência

nessa transposição, Danielewitz e Chafe (1985 *apud* Rocha, 1998, p. 7) afirmam que o ensino dos sinais de pontuação deve “levar os alunos a prestarem atenção à sonoridade da linguagem escrita”, o que nos leva a crer que, embora essa variante se diferencie da modalidade oral, há uma melodia subjacente no texto escrito. Por sua vez, Halliday (1989 *apud* Rocha, 1998, p. 8) evidencia a incompatibilidade entre as dimensões sintática e prosódica da língua, uma vez que “nem sempre o grupo tonal coincide com a oração”.

As interpretações de Danielewitz e Chafe (1985 *apud* Rocha, 1998) e Halliday (1989 *apud* Rocha, 1998) permitem-nos afirmar que, em alguns momentos, não haverá prejuízos comunicativos se, ao pontuar um texto, o enunciador proceder à sintaxe ou à prosódia. No entanto, a ausência de equidade entre essas instâncias nos leva a reconhecer que, em alguns contextos, guiar-se apenas pela prosódia não será suficiente para uma pontuação que contribua para o sentido do texto.

Ainda com relação às percepções de Danielewitz e Chafe (1985) e de Halliday (1989), devemos lembrar que, durante a Idade Média, escritores e copistas já haviam percebido que a prosódia não era suficiente para pontuar um texto, visto que, nesse período, a pontuação passa a se valer de regras gramaticais. A adoção desse critério nos indica que tanto a percepção da ausência de biunivocidade entre prosódia e pontuação quanto a apreensão de que normas gramaticais são elementares para a estrutura do texto, pois organizam as informações e, conseqüentemente, o contexto.

Considerando a importância do fator sintático para a pontuação, Santos (2019, p. 78) propõe que o desenvolvimento da escrita proficiente tem como índices a “progressiva expansão dos períodos, nomeadamente como resultado do recurso a adjetivos e orações subordinadas relativas para expansão dos SN¹¹ e de advérbios e orações subordinadas adverbiais para expansão do SV¹² ou da frase”. Com base nisso, vemos que, à medida que o sujeito passa a usar estruturas sintáticas mais complexas em sua produção textual (maior número de orações subordinadas e maior número e diversidade de marcadores discursivos), exigir-se-á do indivíduo um maior domínio do emprego dos sinais de pontuação, legitimando a proposta de Santos (2019), de que o ensino desses recursos notacionais deve se iniciar pelas orações coordenadas para, depois, passar para as subordinadas.

Antevendo esse intrincamento, as gramáticas normativas prescrevem o emprego dos sinais de pontuação (a vírgula e o ponto são os principais exemplos) a partir dos fatores sintáticos, como nas orações. No entanto, uma leitura das regras de uso

¹¹ Sintagma nominal

¹² Sintagma verbal

apresentadas nesses compêndios revela que, sem o domínio das terminologias sintáticas, o indivíduo não será capaz de compreender as prescrições e, conseqüentemente, estará impossibilitado de empregar esses sinais conforme a norma padrão (Santos, 2019).

Levando em conta que a sintaxe e a prosódia influenciam na compreensão do texto seja na leitura silenciosa, seja na leitura em voz alta, devemos conhecer o papel da pontuação no texto e, por conseguinte, na construção do seu sentido. Quanto ao fator sintático, como vimos anteriormente, não há como dissociá-lo da norma padrão, visto que as prescrições gramaticais se pautam em elementos da sintaxe. Entretanto, como apontou Rocha (1998), alguns gêneros subvertem essas normas, caracterizando o que a autora chama de “estilos de pontuar”. Diante da possibilidade de pontuar um texto sem se circunscrever a prescrições, trataremos do estilo.

5.1.3 O fator estilístico

De acordo com Carvalho (s/d), a Estilística trata das ferramentas que uma língua oferece para que o indivíduo expresse seu estado psicoemocional, evidenciando que a preocupação da Estilística não está nas prescrições, mas no realce, na harmonia sonora, enfim, nos efeitos expressivos. Ainda consoante Carvalho (s/d), em Linguística, quando se fala de estilo, se quer dizer que o uso expressivo dos mecanismos linguísticos é uma escolha do indivíduo, o que denota uma intencionalidade. No caso dos sinais de pontuação, o locutor, de maneira singular, os emprega para garantir o efeito de sentido planejado.

Embora Estilística e Gramática pareçam excludentes, Bechara (1999, p. 615) considera que “ambas se completam no estudo dos processos do material de que o gênero humano se utiliza na exteriorização das ideias e sentimentos ou do conteúdo do pensamento designativo”, aspecto que torna possível investigar, a partir da Gramática, quais foram os elementos linguísticos escolhidos pelo escritor para construir seu discurso e os efeitos pretendidos. Essa perspectiva parece ressonar de Bakhtin (2000), pois, para o autor, a Gramática e a Estilística simultaneamente convergem e divergem, pois o exclusivo exame do sistema linguístico revela um fenômeno gramatical, enquanto o exame de um enunciado individual ou de um gênero discursivo remete a um fenômeno estilístico, visto que a escolha do falante por uma forma gramatical é um ato de estilo.

Para melhor estudar esse tópico da Gramática, a Estilística é segmentada em três partes: fônica, léxica e sintática. A estilística fônica observa os mecanismos expressivos no nível fônico da língua. Como exemplo, temos a intensidade e a altura com a qual um enunciado é proferido e também figuras de linguagem, como as onomatopeias, e outros

recursos sonoros, como, por exemplo, as aliterações e as assonâncias, entre outros. No que tange à estilística léxica, observar-se-á como a palavra está sendo usada. A fim de exemplificarmos, podemos citar o emprego do sufixo *-inho(a)*, que pode aludir ao tamanho, à depreciação ou ao afeto. Finalmente, na estilística sintática, a expressividade está na frase e, como exemplos de recursos, temos as sintaxes de colocação e de regência, a concordância e a silepse.

Apesar de em momento algum Carvalho (s/d) citar os sinais de pontuação, é possível afirmar que esses recursos notacionais fazem parte da estilística fônica e da estilística sintática, uma vez que a leitura em voz alta de um enunciado muda de acordo com a pontuação empregada na sentença, visto que, em alguns textos, a escolha de um sinal em detrimento de outro é capaz de mudar o sentido.

Diante da possibilidade estilística do uso dos sinais de pontuação na construção do texto, Camara (s/d) lembra que, na língua escrita, esses recursos notacionais não devem se submeter apenas ao critério lógico-gramatical, pois, ao fazer isso, o enunciador desconsidera a importância desse sistema na textualidade. Como exemplo de texto que se faz inteligível apesar de nem sempre se subordinar às normas gramaticais, temos o texto literário¹³. Considerando a expressividade como principal característica desse tipo de texto, o uso da pontuação não subordinada à gramática prescritiva é um recurso aceitável, uma vez que, nos gêneros literários, a expressão artística se dá através dos usos linguísticos, revelando a subjetividade do autor. Ao romper com a normatividade, desvelamos que autores de textos literários se baseiam na norma e, de acordo com seu objetivo, ora se afastam das prescrições, ora se aproximam delas (Camara, 2008), tornando de nosso interesse a rearrumação da pontuação no texto literário, pois, nessa circunstância, pode se efetuar a pontuação com fins estéticos. Coseriu (1977 *apud* Uchoa, 2016, p. 74) vai ao encontro de Camara (2008) por considerar que a linguagem literária “é a realização da plenitude funcional da língua, realização de todas as suas possibilidades de expressão”, já que percebe como reducionistas os usos não literários da linguagem.

A fim de comprovar que a pontuação é um sistema de sinais que oferece ao escritor variados empregos estilísticos, Clarice Lispector (1920-1977), por exemplo, considerava a pontuação um recurso de motivação rítmico-melódica, e, em muitas ocasiões, fazia uso desses sinais de maneira singular, como podemos ver nesta passagem: “[...], estando tão ocupada, viera das compras de casa que a empregada fizera às pressas...” (Lispector,

¹³ De acordo com Bakhtin (2000), os gêneros literários são mais propícios à subjetividade dos usos linguísticos no enunciado, pois a diversidade dos gêneros favorece alternativas variadas para exprimir a individualidade. Por conseguinte, os gêneros literários atendem a uma pluralidade de necessidades do sujeito escrevente.

1998, p. 13). Esse excerto, iniciado por uma vírgula, abre o primeiro parágrafo da narrativa que ocupa quase toda a primeira página do romance *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1998).

Podemos citar, ainda, Guimarães Rosa (1908-1967), que, com grande maestria, fazia a recriação da oralidade a partir do emprego dos sinais de pontuação, como aparece nesta passagem do conto *Antiperipleia* (1962): “– E o senhor quer me levar, distante, às cidades? Delongo. Tudo, para mim, é viagem de volta. Em qualquer ofício, não; o que eu até hoje tive, de que meio entendo e gosto, é ser guia de cego: esforço destino que me praz” (Rosa, 1967, p. 13). Nesse contexto, o emprego dos sinais de pontuação causa o efeito de audição da voz da personagem.

Embora tenhamos apresentado dois exemplos de texto em que se percebe uma pontuação com fins estéticos, o uso dos sinais de pontuação como recurso estilístico¹⁴ pode ser encontrado em textos não literários, como, por exemplo, o *chat*, gênero em que a interação permite o uso das linguagens verbal, visual e sonora, devido à possibilidade de se comunicar via áudio, emoji, figurinha ou simplesmente o texto escrito, sem qualquer imagem para complementá-lo. No que diz respeito ao uso dos sinais de pontuação no *chat*, Leite e Silva (2015, p. 93) destacam que esse recurso é essencial, pois é usado “tanto em suas funções básicas (assinalar pausas, separar palavras e orações, afastar ambiguidades) quanto para reforçar posições subjetivas dos usuários” e complementam que a pontuação pode ser empregada tanto de maneira lógico-gramatical quanto estilística. Quanto ao emprego estilístico da pontuação no gênero *chat*, Leite e Silva (2015) recorrem a Araújo (2004), que constata que os sinais de pontuação são mecanismos utilizados para expressar sentimentos e emoções, o que denota, portanto, um emprego estilístico dos sinais de pontuação (Araújo, 2004 *apud* Leite; Silva, 2015). Devido a essas características, concebemos que o gênero *chat* pode proporcionar uma aula em que o aluno perceba como a pontuação, um recurso linguístico, em alguns contextos atende a condições lógico-gramaticais, enquanto em outros cumpre papel estilístico.

Quanto ao uso estético dos sinais de pontuação, recorreremos a Bortoni-Ricardo (2004), que percebe que o estilo é monitorado pelo ambiente, pelo interlocutor e pelo tópico da conversa, levando-nos a crer que a presença do interlocutor é o que mais

¹⁴ Para Bakhtin (2000), o estilo não pode ser dissociado de unidades temáticas e, sobretudo, de unidades composicionais como, por exemplo, a relação entre locutor e interlocutor. Além disso, o estilo é um elemento na unidade de gênero de um enunciado, um dos motivos pelos quais os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero, o que leva o autor a defender que o estudo do estilo deve partir do estudo prévio dos gêneros em sua diversidade.

influencia, pois o nível de sua competência comunicativa poderá interferir na forma como usará os sinais de pontuação: com fins estilísticos, lógico-gramatical ou uma amálgama dessas possibilidades. Além da interferência da competência comunicativa, vemos que quanto maior a proximidade entre os interlocutores, mais informais tendem a ser as escolhas linguísticas, o que possibilita um uso mais expressivo da linguagem.

O *chat*, por ser um gênero discursivo próprio para situações informais no qual se observa uma linguagem coloquial, tem na pontuação não gramatical uma recriação da oralidade, o que nos faz deduzir que a competência linguística, o interlocutor e o contexto poderão intervir no modo como utilizar-se-ão os sinais de pontuação. Tal percepção denota que, quando não há intimidade entre os enunciadores, o uso desses recursos notacionais tende a seguir a lógica-gramatical, pois essa aplicação é a mais propensa para sermos compreendidos. Em contrapartida, a proximidade dos interlocutores tende a favorecer um uso menos monitorado dos sinais de pontuação.

Neste tópico, constatamos que a insubordinação dos sinais de pontuação às regras gramaticais é uma estratégia do enunciador para exprimir sua subjetividade, o que corrobora a importância do aspecto estilístico na compreensão de um texto. Como os sinais de pontuação não se circunscrevem apenas ao estilo, à sintaxe ou à prosódia, dedicamos o item seguinte a outra condição que incide sobre o uso desses recursos notacionais: a discursividade.

5.1.4 O fator discursivo

De acordo com Azeredo (2007, p. 42), o discurso consiste em um evento que envolve “um enunciador e um ou mais destinatários numa dada situação”, ação chamada pelo autor de atividade discursiva, cuja materialização ocorre em textos, sejam orais, sejam escritos, e se realiza por gêneros do discurso. Esse evento comunicativo do qual Azeredo (2007) discorre é estabelecido por um contexto cujos fatores são a condição discursiva, a situação discursiva e o paratexto. Quanto à primeira conjuntura, segundo o gramático, há duas condições discursivas: a *monolocutiva* (quem enuncia dispõe da palavra e controla o desenvolvimento do texto como lhe convém) e a *interlocutiva* (quando há no mínimo dois enunciadores, alternando-se e gerenciando o desenvolvimento do texto). Essas acepções nos levam a entender que os textos escritos têm um interlocutor monolocutivo, uma vez que o autor rege a produção do texto e, nessa modalidade, não há alternância entre emissor e receptor.

No que diz respeito à situação discursiva, devemos levar em conta, na redação de um texto, o intuito, o interesse e o que esperam os interlocutores. Ao analisarmos a importância desses aspectos, percebemos que o emissor se preocupa em adequar o enquadre (sentido que se dá a um vocábulo ou frase em uma circunstância) e o registro (tom do discurso, isto é, pode ser amigável, hostil, cerimonioso etc.) ao seu receptor. Por fim, há o paratexto, cujos sentidos implícitos são sugestionados de maneira que os autores não podem ser imputados pelo que expressam (Azeredo, 2007). Como exemplo, o autor cita falas cristalizadas, dentre elas, quando, ao telefone, perguntam se é da casa do Fulano e a resposta é “*Ele não está*”. Outro exemplo citado pelo gramático é a *anedota*, gênero que exige conhecimento prévio acerca de ideologias ou conceitos relacionados a uma cultura.

Considerando o estudo dos sinais de pontuação, vemos que a condição e a situação discursiva são relevantes, pois, ao dominar o uso desses recursos notacionais, o enunciador tem chances de ser entendido por seu enunciatário, com quem nem sempre terá contato para, por exemplo, questionar ou sanar dúvidas do texto. No que concerne ao contexto, salientamos que esse aspecto poderá favorecer ou preterir alguns usos dos sinais de pontuação, pois esses elementos incidem sobre o registro.

Quanto à produção / recepção de um texto, a atividade discursiva está relacionada a três aspectos: domínio discursivo, macroestrutura textual e construção do texto. O domínio discursivo está ligado ao indivíduo, o que significa que profissão, gênero, hobbies influenciam nas escolhas linguísticas em uma situação sociocomunicativa.

Quanto à macroestrutura textual, temos os modos de organização do discurso e os gêneros, este último item abordado por nós anteriormente. Já a construção do texto, consoante Azeredo (2007), é composta por seis princípios de estruturação interna: *sinalização, modalização, estruturação do conteúdo, perspectiva, transtextualização e integração*, sendo este último o que mais se relaciona ao nosso trabalho, pois esse recurso colabora para que as frases que compõem o texto se distribuam e se encadeiem de modo que os itens linguísticos se construam em uma viável combinação. Em virtude dessa percepção, a forma como os sinais de pontuação é utilizada pode assegurar (ou não) o sentido do texto, indicando que um sinal usado inadequadamente pode comprometer a interpretação do texto.

Diante do que foi dito, notamos que o uso dos sinais de pontuação é influenciado por fatores *pessoais* (ex.: profissão ou gênero do indivíduo), *textuais* (gêneros discursivos) e *intratextuais* (o mecanismo de integração). O enunciado, de acordo com as linhas anteriores, precisa se desenvolver de modo que se respeite a flexibilidade dos

gêneros discursivos, promova a integração do texto e se reconheça o papel social do enunciador.

Essa compreensão nos leva a perceber que gêneros potencialmente flexíveis quanto ao uso estilístico como, por exemplo, um poema, poderão refletir em seu discurso não só o conhecimento da norma padrão do emissor, mas também seu conhecimento quanto à norma culta. No que tange à expressão do enunciador, gêneros como a notícia e a monografia se mostram mais opacos, pois a exigência do cumprimento das regras gramaticais na produção do discurso pouco revelará acerca do enunciador. Em função disso, a análise dos sinais de pontuação deve levar em conta o discurso, visto que esse elemento materializa a enunciação.

Após verificarmos que a *prosódia*, o *estilo*, o *discurso* e a *sintaxe* podem influenciar o uso dos sinais de pontuação, inferimos que aulas de língua portuguesa que partam de frases descontextualizadas não mostram que há outros aspectos que influenciam o seu emprego. Essa percepção nos levou a analisar como a Linguística e a Gramática descrevem tais recursos notacionais, para elucubramos uma educação linguística que amplie a competência comunicativa do educando.

Conforme vimos anteriormente, de início, os sinais de pontuação surgiram como uma necessidade de orientar a leitura em voz alta de textos escritos para uma plateia sem o domínio da leitura, já que os pontos colocados no texto pelo indivíduo que fazia a leitura funcionavam como uma partitura que orientava a execução da leitura em voz alta, enquanto o ritmo e a entoação auxiliavam a compreensão da plateia. Com o advento da imprensa, os sinais de pontuação passaram a orientar a leitura silenciosa.

O *ponto* foi o primeiro sinal de que se tem notícia, e, a seguir, foram criados outros. No entanto, a evolução da escrita não se resume à aparição desses recursos, pois a formatação, paulatinamente, padronizou a direção da linha escrita da esquerda para a direita, a adoção de espaço entre as palavras, a introdução do ponto para indicar o final de frases, orações e períodos, a distinção de letras maiúsculas e minúsculas e a criação de símbolos especiais, como o hífen e os parênteses. Foram criados também sinais de pontuação com emprego mais detalhado, como o ponto e vírgula, os dois pontos, a vírgula e o travessão e houve, ainda, a introdução de símbolos especiais, como a interrogação e a exclamação, de acordo com as informações de Ferreira (2008).

5.2 A PONTUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA

Considerando que nos comunicamos a partir de gêneros discursivos, no que tange à modalidade escrita e à modalidade oral da língua, os sinais de pontuação são um recurso de alta relevância no texto escrito, já que seu uso está intrinsecamente ligado à textualidade, pois, se empregados adequadamente, contribuem, junto a outros elementos, para que um texto exerça sua função comunicativa.

No que concerne à pontuação, Villela (2005, p. 198) sustenta que esse sistema institui “interação entre o enunciador e o enunciatário, pois se trata de uma marca de organização do texto escrito”, o que significa que, como o sentido do texto se produz na enunciação, o emissor expressa sua intencionalidade a partir de uma proposta ao enunciatário, que deve depreender o propósito comunicativo. Em vista disso, é preciso que emissor e receptor conheçam a norma padrão que rege os sinais de pontuação para que possam usá-los adequadamente e, com isso, atingir seu objetivo.

Ainda com relação aos sinais de pontuação como marcas enunciativas, de acordo com os linguistas consultados por Ferreira (2008), por produzirem sentido, esses recursos notacionais não devem se circunscrever a regras mecânicas de uso. Destarte, o trabalho com a língua materna no Ensino Médio deve propiciar ao aluno a aquisição da norma padrão. Conforme apresentamos no Capítulo 1 da presente dissertação, o domínio da norma padrão possibilita o ingresso e a permanência no ensino superior, possibilitando ao indivíduo a aquisição da norma culta, visto que os falantes considerados cultos são aqueles com ensino superior e que usam amplamente os bens da cultura urbana escrita (Faraco; Zilles, 2017, *apud* Araújo, Pereira, Vianna, 2020).

Mas, para que o sujeito consiga obter a norma padrão e possa vir a ser um falante culto, é preciso que o professor de língua materna desenvolva práticas em que o sujeito perceba que, na leitura, os sinais de pontuação contribuem, nas modalidades oral e escrita da língua, para a orientação e a organização do sentido.

Para melhor compreendermos outros aspectos de como a pontuação pode atuar sobre um texto, reproduzimos o quadro de Ferreira (2008) sobre as definições estabelecidas por linguistas para o uso dos sinais de pontuação, acrescentando as ideias de Cagliari (1989) e Pacheco (2003), pesquisadores abordados por Almeida e Fonseca (2018).

Quadro 2- Definições de pontuação para linguistas

Linguistas	Definições
Rangel (1983)	a pontuação atinge a estilística exatamente quando, além de levar à compreensão, tenta transmitir as emoções, as paixões e o envolvimento afetivo do escritor-emissor da mensagem (p. 6)

Cagliari (1989) e Pacheco (2003) <i>apud</i> Almeida; Fonseca, 2018, p.75)	os recursos gráficos presentes no texto são pistas prosódicas sobre a maneira como pronunciamos e como segmentamos a fala, facilitando a concatenação das palavras em unidades fonológicas, sintáticas, semânticas e discursivas para que se possa recuperar integralmente o que está escrito.
Védenina (1989) <i>apud</i> Charaudeau, 2004, p. 391)	(...) reconhece a função sintática e a função semântica da pontuação e insiste em sua função comunicativa (...) Essa função “comunicativa” decorre da atualização, da passagem da língua ao discurso, e da enunciação, na medida em que esta permite dividir tema e rema.
Smith (1993)	parece coerente estabelecer uma relação entre escrever-pontuar ler e ver a pontuação numa perspectiva textual, discursiva. Textual, na medida em que é do texto que emerge e é nele que se justifica; discursiva, porque é um sistema de possibilidades cuja realização depende, em última instância, da orientação discursiva que se quer dar ao texto, tendo em vista determinadas leituras que para ele se preveem. Portanto, a pontuação é, no limite, um assunto de variantes de leitura. (p. 58)
Dahlet (2006)	As pontuações com função enunciativa são muito variadas. Na verdade, abarcam o campo de operações pontuacionais que, de uma maneira ou de outra, provêm do marcado, do destacado. A presença do marcado remete a uma postura do <i>escriptor</i> , quer este introduza o discurso de outrem em seu discurso quer se manifeste mediante uma intervenção intencional no processo de referenciação. (p. 167)

Fonte: Ferreira (2008, p. 158-159)

Após análise da tabela anterior, podemos perceber diferentes perspectivas acerca do sistema de pontuação. Se resumirmos os vieses apresentados nesse quadro para definir o que são esses sinais, consideramos que são signos linguísticos cujo emprego pode ser discursivo, estilístico, prosódico e/ou coesivo e que, embora apresentem diferentes propósitos comunicativos, convergem para garantir que o texto seja inteligível e expresse a intenção do enunciador. Desse modo, reconhece-se que a aplicação discursiva concebe diferentes leituras para um texto: a estilística tenciona revelar as emoções e a subjetividade do enunciador; a prosódia está relacionada à entoação e à melodia, e a coesão favorece a construção de sentido do texto; são constatações que corroboram a tese de que a educação linguística deve contemplar esses aspectos com vistas ao desenvolvimento das competências linguísticas do educando.

5.3 A PONTUAÇÃO SOB A PERSPECTIVA GRAMATICAL

A fim de observar os sinais de pontuação a partir da perspectiva gramatical, consultamos primeiramente Ferreira (2008), pois a autora fez um levantamento desses recursos notacionais a partir das gramáticas de Ribeiro (1955), Said Ali (1964), Cunha & Cintra (1971), Luft (1979), Torres (1981), Kury (1982), Almeida (1983), Passos (1955)

e Bechara (1999). Além desses gramáticos, levamos em conta a definição de pontuação para Barros (1540), Coruja (1835), Pestana (1849), Duarte (1877), Reis (1878), Ribeiro (1885), Leite (1887), Cortesão (1907), Pereira (1907), Bandeira (1929) e Rocha Lima (2011).

De acordo com a pesquisadora, o assunto pontuação não é um dos principais, visto que, constantemente, se encontra no final dos compêndios ou faz parte do apêndice, e, geralmente, os gramáticos não explicitam suas funções, tampouco o critério escolhido para sua abordagem, detendo-se apenas em definições. Em sua análise, Ferreira (2008) constatou que o uso dos sinais de pontuação está relacionado a critérios referentes à oralidade, à escrita (aspectos sintático-semânticos do texto escrito) e / ou à leitura.

Considerando não só o levantamento realizado por Ferreira (2008, p. 156-157), como também nossa pesquisa em algumas gramáticas, apresentaremos tanto a definição de pontuação concebida pelos gramáticos quanto o critério utilizado por esses estudiosos. À medida em que fomos refletindo acerca das concepções de pontuação, subentendemos que o emprego desses recursos notacionais está associado a aspectos discursivos, estilísticos, prosódicos e/ou coesivos. Desse modo, elaboramos quadros nos quais apresentamos os gramáticos, o fundamento utilizado para definir o conceito de pontuação e a função desses recursos notacionais segundo os autores. Sendo assim, o *quadro 3* refere-se à pontuação com base na semântica; o *quadro 4*, com base na oralidade; o *quadro 5*, com base na leitura e o *quadro 6*, com base na escrita.

Quadro 3- Definição de pontuação com base na semântica

Gramático	Definição	Função
Ribeiro (1885)	Pontuação é a arte de dividir por meio de signaes graphicos as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes. A pontuação é para a syntaxe o que a accentuação é para a lexeologia: a accentuação faz distinguir a significação das palavras isoladas; a pontuação discrimina o sentido dos membros, clausulas e sentenças do discurso. Os accentos são, pois, signaes lexeologicos; as notações da pontuação, signaes syntacticos. (p.316)	Coesiva
Leite (1887)	Os signaes orthographicos dividem-se em signaes de sentido ¹⁵ e de pronunciação. Os signaes orthographicos são: vírgula (,), poncto e vírgula (;), dois pontos (:), ponto final (.), ponto de interrogação (?), ponto de admiração (!), parentese (), reticencia (...), travessão (—), asteristico (*), apostropho ('), aspiís, vírgula dobrada ou cômma («»), risca de união ou hyphen (-), paragrapho. (p.239)	Coesiva

Fonte: A autora (2021) com base em Ferreira (2008, p. 158-159)

¹⁵ Os sinais ortográficos aos quais Leite (1887) se refere são os sinais de sentido.

Quadro 4- Definição de pontuação com base na oralidade

Gramáticos	Definição	Função
Pestana (1849)	parte da syntaxe que nos dá conhecimento dos diferentes grupos de idéas, pelas pausas que as separam. Estas pausas são certos repousos e modulação da voz, com que designamos a natureza de um sentido e suas partes (p.115). Fazemos distinção entre - natureza de um sentido e suas partes, - para indicar que d' estas pausas, umas marcas os diferentes grupos de idéas que entram em um sentido total; outras denotam a qualidade privativa do um sentido de uma frase, e até de uma palavra (p.121)	Prosódico-coesiva ¹⁶
Pereira (1907)	é o conjuncto dos signaes graphics ou notações que tem por fim discriminar os diversos elementos syntacticos da phrase, mirando a clareza, as pausas e as modulações próprias da voz na leitura. A pontuação tem por fundamento, segundo Beauzée, os seguintes princípios: 1. a necessidade de respirar; 2. a distincção dos sentidos parciaes, que constituem um discurso ; 3. " a diferença dos graus do subordinação, que convém a cada um desses sentidos parciaes no conjuncto do discurso. (Apud E. Carneiro). (p.347-348)	Prosódico-coesiva
Ribeiro (1955)	a arte de indicar por meio de certos signaes convencionais a proporção das pausas que faz quem fala ou lê (p. 705)	Prosódica
Said Ali (1964)	pontuação é o emprego dos sinais gráficos que se colocam entre as orações e as partes da oração para indicar pausas de diversas espécies, ou para denotar mudanças de tonalidade ou simplesmente chamar atenção (p. 705).	Prosódica
Cunha & Cintra (1971)	a língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada (p. 420).	Prosódica
Luft (1979)	sistema de sinais com que se representam os fonemas suprasegmentais, principalmente as pausas (p. 181)	Prosódica
Torres (1981)	pontuação é o emprego de sinais convencionais, geralmente para indicar na escrita as diferentes pausas a inflexão de voz que devem ser observadas por quem fala ou lê (p.240)	Prosódica
Kury (1982)	na tentativa de reproduzir as pausas, as cadências, o ritmo, a entoação da linguagem falada, utiliza a escrita certos SINAIS DE PONTUAÇÃO (p. 65)	Prosódica
Rocha Lima (2011)	As pausas rítmicas, — assinaladas na pronuncia por entoações características e na escrita por sinais especiais, são de três especies: Pausa que não quebra a continuidade do discurso, indicativa de que a frase ainda não foi concluída; pausa que indica o termino do discurso ou de parte dele e pausa que serve para frisar uma intenção ou estado emotivo. (p.551)	Prosódica

Fonte: A autora (2021) com base em Ferreira (2008, p. 158-159)

¹⁶ Prosódico-coesiva, pois Pestana (1849) e Pereira (1907) consideram que as pausas e modulações indicadas pelos sinais de pontuação na leitura em voz alta contribuem para o sentido, isto é, para a compreensão do texto escrito.

Quadro 5- Definição de pontuação com base na leitura

Gramáticos	Definição	Função
Duarte (1877)	Os signaes da escriptura (...) de que imos a tractar regulão a boa leitura de um discurso, dando-lhe clareza, elegancia, e facilidade. (p.19)	Estilístico-discursiva ¹⁷
Cortesão (1907)	Além destes ¹⁸ ha os chamados sinais de pontuação, que servem para marcar a divisão ou fim das frases e orações (sinais objectivos), ou indicar o modo actual como se consideram certas orações ou membros de oração (sinais subjectivos). (p.149)	Coesiva
Bandeira (1929)	Notações syntacticas são certos signaes empregados na escripta para indicar-nos as pausas que devemos fazer na leitura do trecho, e para auxiliar a ortografia do mesmo. (p.176)	Prosódica
Passos (1955)	a pontuação destina-se a dar, imediatamente, ao leitor a ordem lógica do pensamento, de outro modo, sem a pontuação, teria o leitor de reler e tresler, às vezes, para compreender o sentido da frase. E lá se iria o contexto geral do escrito (p.13)	Coesiva
Almeida (1983)	pontuação é a arte de dividir por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima e de mostrar de modo claro as relações que existem entre essas partes.	Coesiva
Bechara (1999)	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 (p. 604)	Prosódico-coesiva

Fonte: A autora (2021) com base em Ferreira (2008, p. 158-159)

Quadro 6- Definição de pontuação com base na escrita

Gramáticos	Definição	Função
Barros (1540)	Há duas coisas principais da ortografia, pela qual entendemos a escriptura: (...) dos pontos que podemos usar se quisermos doutamente escrever. (p.49)	Estilística
Coruja (1835)	A Orthographia pode se dividir-se em Orthographia de palavras, e Orthographia de discurso ¹⁹ (...) a 2ª se funda nas regras de pontuação. (p.63)	Semântico-coesiva

¹⁷ Atribuimos função estilístico-discursiva à definição de Duarte (1877) porque, para o gramático, os sinais de pontuação contribuem para a confecção do discurso e, ao mesmo tempo, atribuem feições a ele, o que pode ser notado pelo emprego dos adjetivos “clareza” e “elegância”.

⁷ Na gramática de Cortesão (1907), assim como em algumas outras pesquisadas por nós, os sinais de pontuação são considerados sinais ortográficos. Em virtude disso, o pronome “destes” se refere aos seguintes sinais ortográficos: os acentos, a cedilha, o til, o apóstrofo e a risca de união (atual hífen).

¹⁹ Devido à imprecisa definição apresentada por Coruja (1835), analisamos apenas as definições que o autor apresenta para os sinais que nos propomos a investigar nesta pesquisa. Percebemos que o autor associa o emprego da pontuação à Sintaxe, já que os *dois pontos* apartam períodos mantendo a relação com o período seguinte e os *parênteses* incluem uma sentença dentro de um período. No tocante à Semântica, temos o *ponto e admiração* (atual ponto de exclamação) - usado para “finalizar discurso admirativo ou patético” (p. 68), e o *ponto e interrogação* que indica “quando perguntamos alguma coisa” (p. 68), e, por fim, as *reticências* indicando a omissão voluntária, deixando “incompleto o sentido da oração” (p. 68). Vale ressaltar que não comentamos sobre o *travessão* e as *aspas* por não constarem na gramática elaborada por Coruja (1835).

Reis (1878)	Duas são as especies de signaes que emprega a orthographia para chegar a seu fim (...) os signaes orthográficos, ou de pontuação, que marcão as pausas do discurso, e as inflexões da voz em cada uma. (p.229-230)	Prosódica
Cunha & Cintra (1971)	para saber onde se devem colocar os sinais de pontuação, habitue-se a ouvir a melodia da frase que escreve e, quando hesitar, leia a frase em voz alta: as pausas que será obrigado a observar e as mudanças de entoação lhe indicarão a escolha e o lugar dos sinais que nela terá de introduzir (p. 438)	Prosódica

Fonte: A autora (2021) com base em Ferreira (2008, p. 158-159)

Como podemos ver, prevalece a relação entre oralidade e pontuação, o que, conseqüentemente, atrela a pontuação à função prosódica. Além do mais, para alguns autores, empregar esses recursos notacionais usando como parâmetro a respiração pode comprometer a compreensão do texto escrito. Em razão disso, percebemos que esses estudiosos adotam o mesmo critério que prevalecia nos primórdios da fase alfabética da escrita: guiar a leitura em voz alta, fossem as pausas, fosse a entoação.

Ao refletirmos criticamente sobre o estudo realizado por Ferreira (2008) e por nós, percebemos que, dependendo da gramática que o professor escolher para preparar suas aulas, o ensino dos sinais de pontuação se concentrará ou na escrita, ou na oralidade, ou na leitura, motivação pela qual a escolha de apenas uma gramática para a elaboração das aulas pode privilegiar apenas uma competência linguística. Ressaltando que a bibliografia consultada pela pesquisadora pertence ao século passado e que o ensino de língua materna se pauta majoritariamente na gramática normativa, julgamos conveniente buscar publicações mais recentes, a fim de nos certificarmos se surgiram novos pontos de vista quanto ao sistema de pontuação. Para tal, escolhemos duas gramáticas para esta pesquisa: Moderna Gramática Portuguesa (2004), de Evanildo Bechara, e Gramática Houaiss (2018), de José Carlos de Azeredo. A seguir, faremos uma breve exposição de como esse tópico é tratado em cada uma dessas obras.

5.4 A PONTUAÇÃO EM PUBLICAÇÕES RECENTES

Como vimos anteriormente, de acordo com os gramáticos, os sinais de pontuação podem servir à leitura ou à escrita do texto e, para os linguistas listados, tais instrumentos são utilizados para construção do sentido, estabelecendo que, nesta parte de nossa pesquisa, saibamos como Bechara (2004) e Azeredo (2018) compreendem esses recursos notacionais.

Para Bechara (2004), a pontuação é concebida como um sinal sintático com função utilitária para organização não só das relações e da proporção das partes discursivas, mas também das pausas orais e escritas. Podendo ser compreendido por duas acepções (larga e restrita), os sinais de pontuação podem realçar ou valorizar o texto, como, por exemplo, o negrito, ou, então, podem se constituir como sinais separadores e sinais de comunicação. Por outro lado, Azeredo (2018) parte do princípio de que a sintaxe da língua rege as escolhas relacionadas ao emprego dos sinais de pontuação no texto escrito, considerando que esses elementos podem ser utilizados para marcar pausas, sinalizar entoação, individualizar um segmento ou para fins estéticos.

Quanto ao que os gramáticos discorrem sobre a pontuação, constatamos que ambos apresentam regras sintáticas para uso desses recursos notacionais, mencionam a importância desse item gramatical para a produção de textos coesos e coerentes adequados às intenções do enunciador e consideram que a pontuação está a serviço de propósitos discursivos ou estilísticos; são percepções que instrumentalizam o professor para um ensino que ofereça ao educando condições de acesso à língua culta.

5.4.1 A função coesiva

Como sabemos, um texto não se trata de um conjunto de frases reunidas num espaço delimitado de papel, pois requer *coerência, coesão, intencionalidade, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade e intertextualidade*. Embora todos esses fatores sejam importantes para a construção do texto, analisaremos a coesão e a coerência devido ao seu caráter conceitual e linguístico concernente aos sinais de pontuação.

Para Costa Val (2016), a coerência é imprescindível, pois responde pelo sentido do texto, enquanto a coesão é vista como um mecanismo de integração, por se servir do uso de elementos gramaticais e lexicais em prol do sentido do texto, o que pressupõe o uso adequado dos sinais de pontuação.

Ainda no que tange à coesão, Koch (2014) ressalta que esse fator não garante que um texto seja um texto e defende que, para isso, é preciso que esses mecanismos sejam utilizados de modo que se garanta a coerência. Isto é: para que os sinais de pontuação promovam a coesão, não podem ser empregados aleatoriamente, pois, se assim for, não contribuem para que palavras, frases e períodos estejam articulados de forma que construam um texto.

Quanto às possíveis realizações da coesão, Koch (2014) lembra que esse mecanismo pode se dar por *referência, substituição, elipse, conjunção* e *coesão lexical*. No entanto, em nenhuma dessas estratégias a autora menciona o uso dos sinais de pontuação. Em contrapartida, ao observarmos o emprego dos sinais de pontuação em nosso referencial teórico, constatamos o uso elíptico da vírgula como recurso coesivo. No que tange à vírgula, como podemos ver no quadro 7, o termo elipse é usado por Bechara (2004) e Azeredo (2018).

Quadro 7- Uso da vírgula como recurso coesivo

Gramáticos	Uso da vírgula relacionado à coesão	Exemplos
Bechara (2004)	indicar, às vezes, a elipse do verbo. (p.610)	Ele sai agora: eu, logo mais.
Azeredo (2018)	elipse do verbo em estruturas de coordenação.(p. 562)	Uns param e vão rezar nos oratórios dos caminhos; outros, para se reabastecerem nos postos de gasolina. [Machado, 1957, p.25]

Fonte: A autora (2021)

Comparando os exemplos apresentados pelos dois gramáticos, percebemos que Bechara (2004) e Azeredo (2018) trazem enunciados nos quais facilmente se percebe o vocábulo omitido, uma vez que a palavra substituída pela vírgula apareceu anteriormente. Essa observação nos leva a perceber que, embora as gramáticas não tratem da textualidade em si, ao admitirem que esse sinal de pontuação pode ser usado para a elipse, reconhecem a vírgula como recurso que garante a coerência do enunciado. Partindo das constatações de Bechara (2004) e Azeredo (2008), cogitamos que o fato de Koch (2014) dar ênfase às formas gramaticais como mecanismos de coesão fez com que não reconhecesse a pontuação como procedimento para tornar um texto coeso.

No que toca à coesão, Fávero (2002) afirma que esse recurso se trata do modo como os elementos que compõem o texto estão conectados dentro de uma sequência. Essa percepção da linguista considera como mecanismos coesivos os elementos que serão utilizados de forma que palavras formem um texto, o que a leva a reconhecer três tipos de coesão: *referencial, recorrencial* e *sequencial*. Dessas, trataremos apenas das duas últimas, visto que fazem referência aos sinais de pontuação. Consoante Fávero (2002), a *coesão recorrencial* ocorre quando a retomada de itens, sentenças ou estruturas tem como objetivo garantir o fluxo da informação, asseverando a progressão textual. Ainda quanto a esse tipo de coesão, a autora considera como mecanismos a *recorrência de termos*, o

paralelismo, a *paráfrase* e os *recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais*, sendo este último o que interessa a nosso trabalho.

De acordo com a pesquisadora, não há muitos estudos linguísticos acerca de como o componente fonológico contribui para a coesão de um texto e acrescenta que a forma fonética desse texto só pode ser analisada se forem considerados os aspectos pragmáticos, estilísticos e psicolinguísticos. Esse entendimento revela que a compreensão dos recursos coesivos fonéticos de um texto deve levar em conta não só os aspectos sintáticos que contribuíram para a construção do sentido, como também o estilo do autor e o contexto. Com relação aos recursos fonológicos segmentais e suprasegmentais, Fávero (2002) considera como componentes coesivos o *ritmo* e a *motivação sonora ligada à ocorrência de assonâncias e aliterações*²⁰. De acordo com a autora, o ritmo é “uma sucessão de movimentos num jogo de tensão e distensão” (Fávero, 2002, p. 30), composta por pausas, acento e entoação, demonstrando que a cadência da altura tonal tem como objetivo distinguir (diferir a melodia do texto da melodia da frase) e demarcar (balizar as partes do texto); assim, dá a entender que, no momento da leitura, a pontuação possibilita que o leitor compreenda o tom do enunciado. Por sua vez, na modalidade oral da língua, a pesquisadora considera que o final de uma sequência apresenta a entoação descendente, enquanto o início de outra sequência é ascendente; é essa diferença de entoação que torna o enunciado coeso (Fávero, 2002). A partir do momento em que compreendemos por que Fávero (2002) considera o ritmo um recurso coesivo, recorremos às gramáticas prescritivas de nosso referencial teórico a fim de identificar quais os sinais de pontuação poderiam exercer essa função, o que nos levou a organizar o quadro 8.

Quadro 8 - O ritmo como recurso coesivo

Gramático	Sinais de pontuação	Definição
Bechara (2004)	Ponto de exclamação	É posto no fim da oração com entonação exclamativa. (p. 607)
	Dois pontos	Podem ser empregados em expressões que, enunciadas com entonação especial, sugerem pelo contexto, causa, explicação ou consequência (p. 611).
	Ponto de interrogação	É dispensável na interrogação indireta, isto é, aquela não enunciada em entonação especial (p. 607).

²⁰ A assonância é uma figura de linguagem ou um recurso sonoro que consiste na repetição de sons vocálicos. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Asson%C3%A2ncia>. Acesso em 29 mar. 2024.

A aliteração, por sua vez, corresponde a repetição de sons consonantais. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/aliteracao.htm>. Acesso em 29 mar. 2024.

	Reticências	denotam a interrupção ou incompletude do pensamento (...) ou hesitação em enunciá-lo. (p. 608)
--	-------------	--

Fonte: A autora (2021)

Após o levantamento das obras, observamos que apenas Bechara (2004) reconhece o ritmo como recurso coesivo e que, para esse gramático, os *sinais de interrogação e exclamação* são recursos rítmicos que contribuem para a coesão, pois demarcam um tipo de entoação que contribui para a coerência do texto escrito. Quanto à definição do autor para os *dois pontos*, embora não fale de entoação, ritmo ou melodia, inferimos que os considera um sinal indicativo de interrupção do ritmo, tal qual demonstra Fávero (2002), já que, segundo Bechara (2004) esse sinal denota “a interrupção ou incompletude do pensamento (...) ou hesitação em enunciá-lo” (Bechara, 2004, p. 608).

A observação das constatações de Fávero (2002) e Bechara (2004) apontam que conhecer o aspecto melódico dos sinais de pontuação favorece a compreensão leitora, visto que tais recursos notacionais contribuem para a coesão e, por conseguinte, para a coerência. Em virtude disso, o docente que conhece o ritmo de leitura de seus educandos pode aperfeiçoar tal competência, contribuindo para a formação de leitores mais proficientes.

5.4.2 A coesão sequencial

No que concerne à coesão sequencial, Fávero (2002) depreende que toda coesão é sequencial, e ressalta que a diferença entre esta e as demais se encontra na capacidade de fazer o texto progredir sem que haja retomada de itens, sentenças ou estruturas. Em seus estudos, a linguista prevê dois tipos de coesão sequencial: *temporal* e *por conexão*. Na *sequenciação temporal*, a coesão pode ocorrer por ordenação linear dos elementos, expressões que assinalam a ordenação ou continuação das sequências temporais, partículas temporais e correlação dos tempos verbais. Já na *sequenciação por conexão*, a coesão ocorre via operadores lógicos, discursivos e pausas.

Dentre os dois tipos de coesão, a sequencial por conexão é a que interessa para nossa pesquisa, mais especificamente as pausas, pelo fato de os sinais de pontuação serem utilizados para substituir os conectores frásicos, atribuindo a esses recursos notacionais diferentes relações. A partir dos exemplos e do sentido apresentados pela autora, elaboramos o quadro 9, de modo que possamos ver a equivalência semântica entre conectores frásicos e sinais de pontuação.

Quadro 9 – Equivalência semântica entre sinais de pontuação e conectores frásicos

Exemplo	Valor semântico	Conector frásico	Enunciado
Não mexa nesses fios; levará um choque. (p. 40)	Condicionalidade (p. 40)	Senão, caso contrário	Não mexa nesses fios senão levará um choque.
Não fui ao casamento; mandei um telegrama. (p. 40)	Contrajunção (p.40)	Porém, contudo, todavia, mas, entretanto	Não fui ao casamento, porém mandei um telegrama.
Onze e meia. Preciso ir. O metrô para meia-noite. (p. 40)	Causalidade (p. 40)	Já que, porque, uma vez que etc.	Onze e meia. Preciso ir porque o metrô para meia-noite.
Estava cansado; decidi não sair. (p. 40)	Conclusão (p. 40)	Por isso, portanto, então etc.	Estava cansado, por isso decidi não sair.

Fonte: A autora (2021) com base em Fávero (2002)

Diante dos exemplos expostos por Fávero (2002, p. 40), recorreremos às gramáticas e constatamos que Bechara (2004) e Azeredo (2018) não descrevem nenhuma das aplicações de Fávero (2002) quanto aos sinais de pontuação como mecanismo de coesão sequencial. Contudo, Azeredo (2018, p. 579) afirma que as pausas que sinalizam fronteiras sintáticas, hesitação ou adiamento do fluxo de informação contribuem para apreender o sentido, indicando que o ritmo se trata de um recurso coesivo. Em contrapartida, Bechara (2004, p. 605) assevera que a pontuação sintática admite sinais de pausa conclusa (após essa interrupção, o enunciado é escrito em letra maiúscula) e de pausa inconclusa (empregado quando as orações estão articuladas entre si). Em outros termos: ainda que nosso referencial teórico não atribua valor semântico a essas pausas tal como Fávero (2002), percebemos que esse artifício confere à mensagem linguística um perfil melódico-rítmico cuja função é orientar o leitor na construção do sentido do texto.

5.4.3 A função estilística

Conforme vimos anteriormente, a Estilística é responsável por estudar os processos linguísticos que exteriorizam as características psíquicas de um locutor, característica que pressupõe que a manifestação dos sentimentos requer a transgressão das normas, visto que o que experienciamos é de tamanha singularidade que regras poderiam impedir representações subjetivas. Em outro momento, nossa pesquisa percorreu sobre o estilo como fator que incide no uso dos sinais de pontuação, contudo,

como nos propomos a tratar da pontuação em publicações vigentes, julgamos apropriado mostrar como Bechara (2004) e Azeredo (2018) abordam a pontuação como um recurso estilístico.

Fundamentando-se em Charles Bally, Bechara (2004) considera que o estilo não se trata de opor individual e coletivo, mas de contrastar o emocional e o intelectual, o que nos leva a crer que, para o gramático, a Estilística estuda a língua afetiva, enquanto a Gramática se volta para a língua intelectual. Ou melhor: a Estilística analisará um uso motivado pelas emoções, enquanto a Gramática se ocupará de um uso mais objetivo, mais denotativo. Além disso, Bechara (2004) ressalta que a Gramática não exclui a Estilística, pois os conhecimentos teóricos acerca da Gramática podem servir de material de estudo para a Estilística, de modo que compreendamos algumas escolhas do interlocutor. Esse entendimento indica que o estilo não é necessariamente uma deformação da norma da língua, o que diferencia o traço estilístico do erro gramatical; ademais, admitindo que a Gramática prevê transgressões e as considera convenientes, desde que tenham uma intencionalidade, uma funcionalidade discursiva. Ao refletir sobre o conceito de estilo, Azeredo (2018) o considera como um fazer linguístico congruente a fim de imprimir peculiar expressão ao texto de um autor, a uma época, a uma tendência estética ou a um gênero de composição. Nessa leitura, para a Estilística, a língua é mobilizada em prol da produção textual, o que fez com que alguns textos se tornassem *sui generis* devido à sua expressividade.

Diante do que foi apresentado, Bechara (2004) parece situar o estilo no âmbito da palavra, do sintagma, uma vez que não aponta como recurso estilístico os sinais de pontuação. Por outro lado, Azeredo (2018) reconhece a pontuação como recurso estilístico, visto que considera as notações gráficas como mecanismos do estilo. Apesar disso, buscamos em textos literários e não literários exemplos que corroborem a pontuação como recurso estilístico.

Começamos pelo texto literário, em que selecionamos um fragmento da crônica “O grito”²¹, de Clarice Lispector (2010). No enunciado “*Um grito! de cansaço.*”, Clarice Lispector insere um ponto de exclamação entre o substantivo (grito) e a locução adjetiva (de cansaço). Ao fazer isso, depreendemos que sua pretensão era que o leitor modulasse a leitura como se fosse um grito, isto é, com altura e intensidade. Ao utilizar essa estratégia, o discurso da personagem se torna mais verossímil, pois seu estado emocional

²¹ Sei que o que escrevo aqui não se pode chamar de crônica nem de coluna nem de artigo. Mas sei que hoje é um grito. Um grito! de cansaço. Estou cansada! É óbvio que meu amor pelo mundo nunca impediu guerras e mortes. (...) Lispector, Clarice. Crônicas para jovens: de amor e de amizade. 2010

está impresso em um sinal de pontuação, e o ponto final delimita o fator que motivou o grito. Além disso, devemos destacar que em “*Sei que o que escrevo aqui não se pode chamar de crônica nem de coluna nem de artigo.*”, a ausência de vírgulas denota desespero, mostrando intencionalmente o nervosismo, a agitação da personagem que se expressa num fôlego só, sem pausas, que seriam representadas pelas vírgulas. Após esse exemplo de uso estilístico da pontuação, apresentaremos um texto²² publicado na coluna Leitores, do jornal O Globo, de 01 de outubro de 2021.

Conforme podemos observar, as reticências contribuem para o tom de advertência sobre uma possível “reprise política” e as pausas promovidas por esses sinais de pontuação induzem o leitor a refletir, participando do sentido do enunciado.

Por efeito, deduzimos que, embora os gramáticos apresentem exemplos estilísticos dos sinais de pontuação, não apresentam todos os usos, pois se trata de aplicações subjetivas, o que amplia ilimitadamente as possibilidades de sentido para esses recursos notacionais. Em virtude disso, o professor de língua materna deve apresentar diversos contextos de uso em que os sinais de pontuação exerçam função estilística, a fim de que o educando observe nos contextos de uso o efeito desses sinais no discurso. Com vistas a continuar nossa análise do referencial teórico, dissertaremos sobre como Bechara (2004) e Azeredo (2018) veem o papel discursivo dos sinais de pontuação. 7

5.4.4 A função discursiva

Para compreender o fator discursivo, é preciso ter em mente que o enunciado – seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral da língua – é o resultado da interação entre indivíduos que ocupam uma posição social e estão circunscritos em um tempo e espaço. Em virtude disso, um mesmo gênero com um mesmo tema escrito por pessoas diferentes apresentará elementos linguísticos distintos, pois componentes de uma língua são variáveis, isto é, cada sujeito promove a identidade de seu enunciado ao empregar os sinais de pontuação de maneira que o distinga de outros emissores.

Na relação entre discurso e sinais de pontuação, Dahlet (2006 *apud* Silva; Silveira, 2020) define como *sinais de pontuação enunciativos* aqueles que são capazes de marcar citações e desaproximar o emissor do efeito de sentido expresso pelo enunciado, o que

²² “Dizer que agora o Estado viabiliza testes rápidos para Covid? Por que não comprou as vacinas da Pfizer em 2020? Foi para embarcar nas espúrias negociações com a Covaxin etc.? Leitores, o Jair é tão parecido com o Collor...os dois eram contra a corrupção...e deu no que deu...”

<https://infoglobo.pressreader.com/o-globo/20211001/textview>. Acesso em: 03 out. 2021

revela o registro da presença do sujeito-escrevente. Para Chacon (1998 *apud* Puzzo *et al.*, 2014), o uso enunciativo da pontuação insere o interlocutor no processo discursivo, pois o texto é pontuado para que seja compreendido. Junkes (1995 *apud* Puzzo *et al.*, 2014) considera a função enunciativa dos sinais de pontuação uma incursão afetiva ou apreciativa do locutor via acréscimo de citações, provérbios, discurso direto etc., uma vez que esses recursos notacionais são utilizados para, por exemplo, assinalar citações e discurso direto. Tais proposições nos incutem que a discursividade dos sinais de pontuação consiste em um uso desses elementos em prol do sentido do texto, de modo que a utilização desses sinais configure autoria e revele ou dê pistas acerca da época, do grau de escolaridade ou do contexto em que se deu a produção textual.

Quanto aos sinais de pontuação com aplicação discursiva, Boch (1998 *apud* Puzzo *et al.*, 2014) considera as aspas, o travessão, os parênteses, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e as reticências, enquanto para Dahlet (2006), os dois pontos, os parênteses, os travessões, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências pertencem à categoria dos sinais de pontuação enunciativos.

Após contrastarmos as perspectivas de Boch (1998) e Dahlet (2006), sobre quais sinais de pontuação podem desempenhar função discursiva, optamos por seguirmos Dahlet (2006), pois seu estudo se mostra mais amplo quanto à identificação do potencial discursivo desses recursos notacionais. Diante disso, com base em Bechara (2004) e Azeredo (2018), elaboramos os quadros 10 e 11, a fim de melhor visualizar se as descrições realizadas pelos gramáticos relacionavam os parênteses, os travessões, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação e as reticências à discursividade.

Quadro 10 - Uso discursivo dos sinais de pontuação segundo Azeredo (2018)

Gramático	Sinais de pontuação	Descrição
Azeredo (2018)	Dois pontos	Sinalizam a suspensão do discurso em uma: “reprodução, como discurso direto, da fala de alguém”; “transcrição de discurso alheio, como citação” e “informação ou comentário a título de conclusão ou justificativa” (p. 564)
	Aspas	Delimitam “trechos que estejam sendo citados textualmente”; “a fala de algum personagem (cumulativamente ou não com o travessão)”; “expressões que o enunciador, embora incorporando-as ao seu discurso, queira caracterizar como de autoria alheia” e “expressões que o enunciador decida destacar por alguma outra razão discursiva” (p. 566-567)
	Parênteses	Esclarecem ou informam “o significado de alguma palavra ou expressão” e “empregam-se ainda como alternativa ao travessão quando o enunciador insere no

		discurso um comentário, uma ressalva, uma ponderação”. (p. 566)
	Travessão	“Indica a fala do personagem em discurso direto”; “Indica o ato de fala do narrador (neste caso, também é comum o uso da vírgula)”; delimita “um adendo, um comentário, uma ponderação que se intercala no discurso (função opcionalmente expressa com o uso dos parênteses)” (p. 565)
	Reticências	“Assinalam interrupções e hesitações em geral” (p. 564)
	Ponto de interrogação	“[...] indica uma pausa com entonação ascendente para expressar uma interrogação direta ” (p. 567 – grifo nosso)
	Ponto de exclamação	“Marca entonação variável para um variado espectro de sentimentos [...] que só podem ser reconstituídos graças ao contexto ” (p. 567 – grifo nosso)

Fonte: A autora (2021)

Quadro 11- Uso discursivo dos sinais de pontuação segundo Bechara (2004)

Gramático	Sinais de pontuação	Descrição
Bechara (2004)	Dois pontos	São utilizados nas expressões que se seguem aos verbos <i>dicendi</i> “e que encerram a declaração textual, ou que assim julgamos de outra pessoa [...]”; “[...] para caracterizar textualmente o discurso do interlocutor [...]”; “nas expressões que, enunciadas com entonação especial, sugerem pelo contexto causa, explicação ou consequência ” e “nas expressões que apresentam uma quebra da sequência das ideias” (p. 611 – grifos nossos)
	Aspas	“... são empregadas para dar a certa expressão sentido particular [...] para ressaltar uma expressão dentro do contexto ou para apontar uma palavra como estrangeirismo ou gíria” (p. 613)
	Parênteses	“...assinalam um isolamento sintático e semântico mais completo dentro do enunciado de modo a estabelecer maior intimidade entre o autor e o seu leitor...” (p. 612)
	Travessão	“Pode indicar ainda a mudança de interlocutor, na transcrição de um diálogo, com ou sem aspas” (p. 612)
	Reticências	Indicam “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 nosso interlocutor nos toma a palavra, ou hesitação em enunciá-lo”; “... uma enumeração inconclusa...”; “a “não-resposta do interlocutor” e “... supressão no texto transcrito” (p. 608)
	Ponto de interrogação	“No diálogo pode aparecer sozinho ou acompanhado do de exclamação para indicar o estado de dúvida do personagem diante do fato” (p. 607)

	Ponto de exclamação	Denota “gradação da surpresa através da narração com aumento progressivo do ponto de exclamação ou de interrogação” (p. 608)
--	---------------------	--

Fonte: A autora (2021)

Quanto ao uso discursivo, verificamos que Bechara (2004) e Azeredo (2018) fazem descrições bastante semelhantes dos sinais de pontuação que escolhemos para nossa pesquisa. Apesar das convergências, percebemos que não compartilham do mesmo pensamento quanto a alguns usos discursivos dos sinais de pontuação. Para salientarmos nossa constatação, elaboramos o quadro 12.

Quadro 12- Cotejamento quanto ao uso discursivo dos sinais de pontuação

Sinal de pontuação	Bechara (2004)	Azeredo (2018)
Dois pontos	Descrição prosódico-discursiva, visto que considera entonação e contexto para depreender o sentido do emprego desse sinal	Não descreve o uso previsto por Bechara (2004)
Aspas	Não apresenta esse sinal como marca de discurso que não pertence ao enunciador ou como indicador de discurso direto, restringindo este emprego apenas ao travessão	Não descreve o uso previsto por Bechara (2004)
Parênteses	Apresentam vínculo sintático-semântico-discursivo quando esses sinais se designam para aproximar o emissor do receptor.	Apresentam vínculo sintático-semântico-discursivo, no entanto, não considera aproximação entre emissor e receptor.
Travessão	Marcador que indica as vozes em um texto.	Propõe que assim como os parênteses pode sinalizar um adendo, comentário ou uma ponderação no discurso
Reticências	Não descreve o uso previsto por Azeredo (2018)	Esse recurso notacional pode assinalar enumerações inconclusas, ausência de resposta do receptor e supressão de uma transcrição
Ponto de interrogação	Pode aparecer tanto sozinho, quanto junto à exclamação. Quando acompanhado de ponto de exclamação, tem como objetivo exprimir um estado emocional de um personagem	É um recurso prosódico-discursiva, já que associa a entonação a um modo de exprimir uma pergunta, no caso, uma pergunta direta.
Ponto de exclamação	Associa o uso da interrogação apenas à surpresa e sinaliza que o aumento gradativo desse recurso notacional está diretamente	Propõe um emprego prosódico-discursivo, pois considera que o ponto de exclamação pode ser lido

	relacionado à intensidade da emoção, o que pressupõe que a quantidade de exclamações é o recurso do enunciador para manifestar um estado psíquico.	com diferentes entonações a fim de expressar diversas emoções cuja identificação depende do contexto
--	--	--

Fonte: A autora (2021)

Com relação ao nosso levantamento e análise dos dados, detectamos que, embora haja convergências entre Bechara (2004) e Azeredo (2018), optar por um deles resulta em não considerar alguns usos discursivos dos sinais de pontuação, pois, como vimos em linhas anteriores, um gramático descreve usos que o outro não apresenta. Embora a gramática seja o principal norteador para o ensino da norma padrão, é preciso que o professor se lembre de que o modo como os sujeitos pontuam o texto revela como o percebem, o que pressupõe que orientar-se somente pela gramática prescritiva pode levar o docente a considerar como erros o que são, na verdade, marcas discursivas. Ou seja: a gramática não deve ser a fonte exclusiva para compreensão dos usos discursivos dos sinais de pontuação, o que nos leva a sugerir que o professor consulte mais de uma gramática e recorra a trabalhos científicos sobre o tema; e é essencial que o professor repense o ensino da língua, a fim de proporcionar práticas que levem em conta o discurso, pois, caso contrário, não contemplará esse aspecto.

6 POR QUE PESQUISAR O ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA? UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

É incontestável o papel da escola, especialmente, das aulas de língua portuguesa quanto ao ensino da norma padrão. Como nos propusemos a investigar os sinais de pontuação, tema amplo e que pode ser analisado por diferentes ângulos, decidimos realizar um estudo com esses elementos sob a perspectiva gramatical, prosódica, discursiva e estilística. Considerando que o uso adequado desses sinais é fundamental para que a comunicação se torne eficiente, viabilizamos a ampliação das competências de leitura e escrita e atendemos à proposta da BNCC que preconiza que o educando conheça as diferentes funções e perceba os efeitos de sentidos promovidos nos textos devido ao uso do ponto final, do ponto de interrogação, do ponto de exclamação, da vírgula, do ponto e vírgula, e dos dois pontos e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois pontos, travessão, verbos de dizer) (Brasil, 2017).

Pelos motivos já expostos, reconhecemos que a pesquisa é de relevância social e profissional, visto que pode contribuir para a formação de indivíduos mais preparados para a continuação da vida escolar, acadêmica, atuação nas atividades sociais e ingresso no mercado de trabalho. Esta proposta também possibilita ao professor um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa, no sentido de desenvolver práticas que ofereçam um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo, pois o ensino dos sinais de pontuação pode aprimorar as habilidades de leitura e escrita do indivíduo.

6.1 METODOLOGIA DA PESQUISA

A docência, assim como outras áreas, requer constante atualização, o que pressupõe que o professor não só busque cursos de formação continuada, mas, sobretudo, seja um pesquisador, utilizando diversos materiais e empregando recursos apropriados em prol do processo de aprendizagem do educando.

Levando em conta que a reflexão está intrínseca à docência, deduzimos que há no âmago do professor uma predisposição à pesquisa. Contudo, como destacam Lüdke; Oliveira; Cruz; Boing; Schaffel (2009), para haver pesquisa, o docente precisa de um olhar teórico que o auxiliará no direcionamento de sua investigação, o que nos leva a constatar que “nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja verdadeira” (Lüdke; Oliveira; Cruz; Boing; Schaffel, 2009, p. 12). Ao ressaltar essa condição, Lüdke; Oliveira; Cruz; Boing; Schaffel (2009) evidenciam que a

pesquisa em educação exige responsabilidade, visto que gerará informações ou resultados que servirão de aporte para professores e pesquisadores. Diante desse entendimento, os autores preconizam que o professor conte com a teoria que, por sua vez, irá aparelhá-lo com recursos que o farão entender os agentes que envolvem o problema, e instituirá uma distância que possibilita ao pesquisador olhar o problema por diversos ângulos e elaborar questões para resolvê-lo.

No que concerne à metodologia, Lüdke; Oliveira; Cruz; Boing; Schaffel (2009, p. 98-99) propõem que se salientem os problemas que afetam o desenvolvimento da investigação, partindo da “própria formulação do problema, passando pela proposição da amostra, dos instrumentos para obtenção das informações, e, de modo especial, o desafio da construção dos dados, das análises efetuadas e das conclusões às quais chega o estudo”.

Como nossa pesquisa se encontra no âmbito educacional e apreciamos a investigação científica como “instrumento de ensino e um conteúdo recorrente na atualidade na formação dos professores” (Uhman; Moraes; Maldaner, 2014, p. 106) ao delinear nossa metodologia, optamos pela pesquisa bibliográfica. Nesse tipo de pesquisa, averiguamos “obras já publicadas relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada” (Sousa; Oliveira; Alves, 2021, p. 65). Essas fontes podem ser primárias (artigos, teses, anais, dissertações, periódicos etc.), secundárias (enciclopédias, dicionários, bibliografias, bancos de dados e livros, entre outros) ou terciárias (catálogos de bibliotecas, diretórios, revisões de literatura e outros). Para nossa investigação, decidimos por fontes primárias e secundárias, devido ao parco material científico sobre o ensino de pontuação na Educação Básica. Ademais, a facilidade em acessar fontes primárias e secundárias a partir de pesquisas científicas públicas na internet, a contemplação dos fundamentos teóricos e do estágio atual do conhecimento concernente ao tema foram elementos que nos motivaram a optar por essa metodologia.

Uma vez estabelecido o método, realizamos levantamento e revisão de obras sobre o tema, o que nos levou a plataformas de publicações científicas e a bancos de teses e dissertações, a fim de encontrar panoramas do tema estudado. Vale salientar que esse procedimento foi determinante não só para conhecermos sob quais prismas o assunto foi abordado, como também nos possibilitou o levantamento de dados relevantes para o desenvolvimento para pesquisa e a elaboração do tema e do quadro teórico.

6.1.1 Levantamento bibliográfico

Em nossa pesquisa bibliográfica, nossa base de dados foram a plataforma SCIELO, o catálogo de teses e dissertações da CAPES e o Periódico CAPES. Ao buscarmos pela expressão “sinais de pontuação” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontradas quatorze dissertações de mestrados profissionais, sendo que todas tiveram suas pesquisas aplicadas no Ensino Fundamental. Duas são de 2015, seis de 2016, uma de 2017, três de 2018 e duas de 2019. A fim de facilitar a visualização do levantamento realizado, optamos por fazer o quadro 13, no qual constam o ano de conclusão, título, o autor da dissertação e a pesquisa realizada durante o mestrado profissional.

Quadro 13- Dissertações de mestrado profissional sobre os sinais de pontuação ²³

Instituição	Ano	Título	Autor(a)	Cerne da pesquisa
UESB	2015	Os sinais de pontuação e a representação de aspectos prosódicos na escrita e na leitura de alunos do nono ano do Ensino Fundamental	Elisangela Santos de Andrade Oliveira	Investigação acerca das correlações entre variações melódicas e o emprego dos sinais de pontuação a partir da análise de textos produzidos por alunos com vistas à observação dos usos adequados ou inadequados da pontuação e ainda a ausência dessas marcas gráficas nas composições e os dados obtidos a partir da gravação da leitura oral desses textos, com o intuito de observar se as variações melódicas realizadas pelos alunos durante essa leitura eram, de alguma forma, influenciadas pelos sinais de pontuação registrados/não registrados em suas composições.
UESPI	2015	A prática da escrita no Ensino Fundamental: o emprego da	Nathalia Maria Lopes Dias	A prática da escrita no Ensino Fundamental, mais especificamente, com foco no emprego da vírgula e do ponto final nas

²³ Resultado referente à pesquisa realizada em 2020.

		vírgula e do ponto final nas produções escritas de alunos do 7º ano		produções escritas de alunos do 7º ano.
Unimontes	2016	A progressão temática em textos narrativos do gênero conto de fadas: aspectos estruturais e de linguagem.	Janine Ferreira Pimenta Rosa	Desenvolvimento da habilidade da escrita do gênero Conto de Fadas em que a pontuação é considerada um recurso organizador visto que estabelece relações de sentido entre informações presentes no texto, estabelecendo a coesão e coerência.
UFRRJ	2016	Ensino de pontuação a partir do gênero reportagem: uma experiência com alunos da EJA	Fernanda Lessa Pereira	Pesquisa-ação, de cunho qualitativo, com abordagem sociointeracionista do ensino da língua e enfoque na apropriação dos sinais gráficos de pontuação.
UFAL	2016	Estudo dos sinais de pontuação em material didático de língua portuguesa do Ensino Fundamental II: uma análise crítica	Antonio Cesar da Silva	Investigação dos conteúdos e dos tratamentos dados aos usos e funções dos sinais de pontuação nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados no Ensino Fundamental II.
UFMS	2016	Retextualização e análise dos marcadores prosódicos em causos de assombração	Ilza Alves Ferreira Gonçalves da Silva	Descrição da representação dos marcadores prosódicos na escrita a partir da identificação dos problemas relacionados aos sinais de pontuação a partir dos gêneros contos fantásticos e causos de assombração por serem fontes propícias do ensino dos sinais de pontuação no que tange a entonação, a mudança de voz, a introdução do discurso direto, entre outros recursos.

UESB	2016	Leitura e escrita: o papel dos marcadores prosódicos na compreensão	Doralice Leite Ribeiro Alves	Averiguação do vínculo entre ensino sobre pontuação, orientado por questões de ordem prosódica e aquisição proficiente da leitura e da escrita.
UFRN	2016	O programa de alfabetização na idade certa e o letramento dos alunos do Ensino Fundamental	Maria do Socorro Nobre de Sousa	Investigação do impacto do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no nível de letramento escrito quanto ao desenvolvimento das habilidades e competências não adquiridas pelos alunos no tocante à escrita. Resultado: 90% dos alunos não fazem uso dos sinais de pontuação.
UNEB	2017	A pontuação numa perspectiva discursiva da linguagem: uma proposta pedagógica com fábulas contemporâneas	Vera Lucia da Silva	Análise qualitativa dos dados de uma atividade diagnóstica, confirmou o problema em torno do emprego dos sinais de pontuação. Diante disso, houve uma proposta de intervenção pedagógica cujo objetivo central consistia no desenvolvimento de atividades que possibilitassem aos alunos o reconhecimento da importância dos sinais de pontuação para a organização do texto, a fim de que percebessem os diferentes efeitos de sentido atrelados ao uso, o que propiciaria o aperfeiçoamento das habilidades de leitura, compreensão e produção de textos.
UFAC	2018	A vírgula em contexto de vocativo: uma experiência com a internet em sala de aula	Denize Nogueira Magalhães	Discussão do ensino dos sinais de pontuação, tratando, especificamente, do uso da vírgula em contexto de vocativo atrelado à abordagem dos usos na comunicação por

				meio das redes sociais virtuais.
UERJ	2018	Pontuar é preciso! Uma proposta de prática de ensino sobre o uso da pontuação com cartas	Tatiana Silva de Souza	Pesquisa-ação de abordagem qualitativa centrada no paradigma interpretativista, com fundamentação teórica na Linguística Textual numa perspectiva sociointerativa cujo foco está na proposta de ensino de uso dos sinais de pontuação nas produções escritas a partir do gênero textual carta pessoal.
UFT	2018	Uso dos sinais de pontuação (vírgula, ponto e vírgula e o ponto final): nas produções dos alunos do nono ano de uma escola municipal de Colinas do Tocantins	Elizângela Cardoso	Pesquisa-ação, de cunho qualitativo, com propósito de descrever como a pontuação vem sendo trabalhada pela escola e como esse recurso contribui para produção de sentido no dia a dia do aluno.
UFRJ	2019	Teoria e prática no ensino de pontuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma abordagem inicial	Carla Rodrigues Bento	Investigação do uso dos sinais de pontuação, em especial a vírgula e o ponto, em textos do gênero autobiografia produzidos por alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental, do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), da rede pública municipal do Rio de Janeiro.
UFBA	2019	O estudo do requerimento em sala de aula: um gênero a ser explorado	Mercia Mauadie Mariotti	Pesquisa-ação de cunho etnográfico em que a professora pesquisadora mostrou que os sinais de pontuação são um recurso coesivo, pois promovem a fluidez.

Fonte: A autora (2021)

Pela observação de nosso levantamento, notamos que, nas dissertações de mestrado, predomina o estudo da pontuação sob a ótica do discurso e da prosódia, visto

que os autores analisaram o uso desses recursos gráficos, respectivamente, como elementos coesivos e de natureza melódica, cujo domínio contribui para as proficiências leitora e escrita. Esse resultado denota que esses pesquisadores reconhecem o ritmo como recurso que confere sentido ao texto e que pode incidir tanto na leitura quanto na escrita, o que sugere que dominar o sistema de pontuação pode cooperar para a compreensão leitora e a produção de textos eficientes.

Já na plataforma Scielo, a entrada “sinais de pontuação” apresentou 43 resultados, sendo alguns ligados à área da Saúde. Desse modo, aplicou-se o filtro “Linguística” como área temática e o resultado caiu para três ocorrências. Após a apuração temos:

Quadro 14- Resultados da plataforma Scielo para artigos científicos sobre sinais de pontuação²⁴

Instituição	Ano	Título	Autor(a)	Resumo
UFMG	2011	A pontuação e a constituição de sentidos: um estudo dialógico em texto midiático impresso	Anderson Cristiano da Silva	Debate sobre a ação dos sinais de pontuação e sua influência na constituição de sentidos no texto midiático impresso
PUC-SP	2012	Revisitando questões de gramática e de ensino do ponto de vista bakhtiniano	Miriam Bauab Puzzo	Debate acerca da questão da gramática e do ensino dos sinais de pontuação numa perspectiva discursiva, enfrentando o desafio de escapar da memorização de regras que nem sempre correspondem à sua aplicação prática
PUC-SP	2017	A pontuação enunciativa e a configuração das instâncias narrativas em notícias infantis	Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh	Trabalho pautado no interacionismo para investigar o uso de sinais de pontuação enunciativos em notícias produzidas por uma garota. A pesquisa foi feita em produções escritas da menina dos sete aos dez anos de idade.

Fonte: A autora (2021)

Conforme podemos observar, há apenas três trabalhos sobre pontuação, sendo que apenas um deles está voltado para o ensino de língua portuguesa. Diante desse resultado, decidimos averiguar, no Periódico CAPES, a expressão “sinais de pontuação” e

²⁴ Resultado referente à pesquisa realizada em 2020.

obtivemos 261 resultados. Ao selecionarmos “artigos”, o número caiu para 238. Ao acrescentarmos os tópicos “educação” e “língua”, os resultados chegaram a 21 artigos e constatamos que havia artigos em língua estrangeira. Desse modo, selecionamos o idioma “português”, gerando 16 resultados. No entanto, ao averiguarmos com mais atenção, observamos que três artigos correspondem a outros três encontrados na plataforma Scielo (Puzzo, 2012; Saleh, 2017; Silva, 2011). A fim de melhor visualizar esses resultados, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 15- Resultados do portal CAPES para artigos científicos sobre sinais de pontuação²⁵

Instituição	Ano	Título	Autores	Resumo
PUC-MG	2005	Qual o papel da pontuação na representação escrita da língua?	Ana Maria Nápoles Villela	Revisão crítica histórico-teórica dos estudos sobre a pontuação, com vistas a mostrar as hipóteses da origem de cada um dos sinais, a evolução dos aspectos arbitrários e assistemáticos até a sua consolidação, depois do advento da imprensa. Além disso, apresenta, em um segundo momento, uma pesquisa feita em gramáticas tradicionalmente conceituadas escritas a partir do século XVI e aborda os estudos atuais sobre o assunto.
PUC- MG	2006	Vestígios de traços melódicos da fala da mídia escrita contemporânea	Maria Cecília e Viviane dos Ramos Soares	Prosseguimento a uma pesquisa sobre o uso de sinais de pontuação como vestígios da fala.
UNESP	2008	Informações visuais e percepção prosódica: a contribuição dos sinais de pontuação	Vera Pacheco	Constatação de que informações visuais, tais como movimento dos lábios, movimento corporal e informações escritas, podem contribuir para o processo de percepção da fala. A partir disso, investiga-se a contribuição dos sinais de pontuação como informações visuais na percepção de variações prosódicas.
UFMG	2014	O emprego de vírgula em construções	Eliane Mourão	Analisa, sob enfoque da gramática as condições de emprego dos sinais de pontuação com as

²⁵ Resultado referente à pesquisa realizada em 2020.

		causais e explicativas do português		construções do português brasileiro denominadas coordenadas explicativas e subordinadas adverbiais causais; constando que fatores formais e textuais se associam na explicação dos fatos linguísticos.
UEM	2016	Ensino e aprendizagem da leitura: um diagnóstico entre alunos do 4º ano do Ensino Fundamental	Maria do Carmo Cabreira e Terezinha da Conceição Costa-Hübes	Compreensão do caráter dialógico da língua, na concepção interacionista da linguagem e nos gêneros discursivos como instrumentos de ensino, a fim de apresentar uma análise da compreensão leitora de alunos do 4º ano da rede pública de ensino, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de práticas que promovam o letramento em leitura. Para isso, levou-se em conta o décimo quarto descritor do quinto tópico de avaliação da Prova Brasil: identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
UNISC	2018	A relação entre os sinais de pontuação e o processamento de leitura de alunos concluintes do Ensino Médio (2018)	Simone Aparecida Almeida e Aline Alves Fonseca	Relato de um experimento realizado em uma pesquisa de Mestrado em que se investigou a existência da relação entre produção e percepção prosódica dos sinais de pontuação na leitura em voz alta e a compreensão do texto.
Anais VI CONEDU-Campina Grande	2019	A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas do processo de alfabetização no município de Colorado do Oeste/ RO	Márcia Cristina Florêncio Fernandes Moret e João Guilherme Rodrigues Mendonça	Pesquisa de cunho bibliográfico, cujo objetivo é mostrar a eficácia da proposta bilíngue no processo de alfabetização dos surdos e proporcionar mais oportunidades e qualidade no processo educacional, já que o oralismo e o bimodalismo/comunicação total não sanaram a problemática quanto à alfabetização. Assim, pensou-se na importância da entoação na modalidade oral e contrapõe essa modalidade à escrita, na qual a modulação do enunciado é marcada pela pontuação.

Quanto à análise dos artigos científicos no Portal CAPES, é notável que a maior parte está relacionada à Educação Básica, especialmente, ao Ensino Fundamental. Tal resultado sugere que pesquisadores tencionam compreender como o conhecimento dos sinais de pontuação reflete nas competências leitora e escrita dos educandos. A propósito, destacamos que apenas um artigo versa sobre a relação entre sinais de pontuação e leitura de alunos do Ensino Médio, nos remetendo a Botelho (2012) quanto à hipótese de que o Ensino Fundamental não garante o domínio desses recursos notacionais.

No que corresponde a artigos e dissertações terem apurado o uso, material teórico ou ensino dos sinais de pontuação no Ensino Fundamental, o fato de nossa investigação também tratar do tema nessa etapa da Educação Básica não inviabiliza a relevância da pesquisa, pois abordaremos o tema sob os prismas prosódico, estilístico, discursivo e coesivo. Além disso, ao delimitarmos nosso trabalho à análise das aspas, da vírgula, dos pontos de exclamação e de interrogação, do travessão, dos parênteses, das reticências e dos dois pontos, poderão surgir resultados que contribuam não só para a formação de indivíduos mais proficientes tanto na competência leitora quanto na escrita, como também para professores da Educação Básica refletirem sobre o modo como ensinam esses elementos gráficos. Concernente à importância acadêmica da pesquisa pretendida, percebemos que, apesar de o ensino de língua padrão ser uma prioridade da Educação Básica, há poucos trabalhos que se referem à pontuação como recurso coesivo, discursivo e estilístico com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa. Em síntese: ainda que haja produção acadêmica sobre o ensino dos sinais de pontuação, nossa pesquisa é pertinente, uma vez que elege sinais não considerados em outros trabalhos, não se circunscreve a um gênero discursivo e se propõe a analisar a funcionalidade desses elementos no texto. Mediante a asseveração da relevância de nossa pesquisa, tivemos que deliberar sua natureza, tópico que veremos a seguir.

6.1.2 A natureza da pesquisa e seu paradigma

Após nos certificarmos da importância de nosso estudo, nosso próximo passo foi definir que tipo de pesquisa deveríamos realizar. A pesquisa qualitativa, por levar em conta a atuação do homem que, constantemente, interpreta o mundo em que vive, foi um estímulo para nossa escolha. Ao perceber o ser humano como um sujeito influenciado por fatores sociais, históricos, culturais e econômicos, e incitado por valores, vivências e sentimentos ímpares, reconhece-se que tais elementos podem interferir na vida do

indivíduo e, aparentemente, no uso das modalidades oral e escrita da língua, o que sugere que o domínio dos sinais de pontuação se subordina a esses agentes.

Além do que mencionamos, essa abordagem possibilita que o pesquisador: compreenda os fenômenos estudados e depreenda-os conforme o olhar dos sujeitos; não se preocupe com dados estatísticos ou relações de causa-efeito; promova a interação com o objeto de estudo e analise as variáveis que o influenciam para, então, compilar e interpretar dados. Em outras palavras: o investigador que pretende estudar os sinais de pontuação pode coletar material a partir de produções textuais, examinar as variáveis que influenciam o emprego desses recursos notacionais a fim de compreender os eventos de uso, dispondo de constatações e reflexões compatíveis à realidade em que o pesquisador está inserido.

No que tange ao paradigma da pesquisa qualitativa, deliberamos pelo Teórico Crítico, cuja base está no conceito de Materialismo Dialético. Com advento na Alemanha no início do século XX, essa corrente vincula o valor da pesquisa à colaboração para as mudanças sociais, sugerindo que a importância da ciência se subordina à potencialidade de atenuação das desigualdades sociais. Levando em conta que tencionamos refletir sobre o ensino dos sinais de pontuação conforme a norma padrão a fim de ampliar a competência comunicativa dos estudantes, ressaltamos que se trata de uma pesquisa aplicável, uma vez que aspiramos a cooperar no âmbito social, pois o aprimoramento de competências relativas à língua pode reduzir a marginalização cultural e socioeconômica. Além disso, nossas conjecturas resultaram na produção de conhecimentos de aplicação prática com a intenção de solucionar problemas, no caso, a dificuldade de compreender e empregar o uso dos sinais de pontuação no texto escrito.

6.1.3 Problema de pesquisa, hipótese e objetivos da pesquisa

Sabe-se que, para a BNCC (2017, p. 65-66), o ensino do componente Língua Portuguesa deve propiciar o “desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens”. Por esse ângulo, o eixo Análise Linguística / Semiótica se relaciona aos mecanismos de avaliação consciente nos processos de leitura e de produção textual, o que deve levar em conta a materialidade dos textos, o contexto de produção e o modo de organização do discurso.

A referência supracitada, os dados do ENEM e uma reflexão crítica de nosso levantamento bibliográfico fizeram com que nossa pesquisa partisse do seguinte problema: como as aulas de Língua Portuguesa podem contribuir para que o educando

aprenda a norma padrão de modo que esteja habilitado a pontuar um texto adequadamente, segundo o contexto comunicativo?

Considerando essas concepções, nosso objetivo geral é contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa a partir da aprendizagem dos sinais de pontuação. Por sua vez, são nossos objetivos específicos: revisar o emprego dos sinais de pontuação à luz da gramática prescritiva; reconhecer o emprego da pontuação como uma estratégia discursiva, coesiva e estilística e desenvolver, no Produto Educacional, atividades de compreensão leitora e análise linguística, consoante a intencionalidade discursiva a fim de que o educando compreenda a relevância dos sinais de pontuação para a organização e o sentido do texto.

6.1.4 A Sequência Didática Interativa para o ensino dos sinais de pontuação

Muito se tem discutido sobre o papel da escola de oportunizar que o educando amplie suas competências linguísticas e, simultaneamente, aprenda a norma padrão. Esse compromisso da Educação Básica e do professor de Português fez com que pensássemos em uma metodologia que oportunizasse os dois processos, nos levando a optar pela Sequência Didática Interativa (Oliveira, 2013), cujo fundamento está no Círculo Hermenêutico Dialético (CHD).

Esse mecanismo possibilita a interação constante entre os sujeitos, favorecendo uma contínua construção e reconstrução do conhecimento à medida em que se aplica o método. Por sua vez, no que concerne à Sequência Didática Interativa (SDI), podemos defini-la como um modelo didático-metodológico em que atividades didáticas sequenciadas tem como propósito estudar e estruturar o conhecimento de um conteúdo por meio de um processo interativo que prestigia as apreciações dos indivíduos de um grupo sobre um tema específico (Silva e Oliveira 2016 *apud* Alves; Aquino; Leão, 2020).

Em linhas gerais, a Sequência Didática Interativa (Oliveira, 2013) requer que o professor defina o tema a ser trabalhado. Em seguida, formam-se grupos pequenos ou duplas nos quais os integrantes interagem entre si e, com isso, compartilham e constroem conhecimentos. Depois, o professor deve, com recursos pedagógicos, trabalhar oralmente o conteúdo teórico com os alunos, sempre mantendo a interação com os educandos. Vale ressaltar que Oliveira (2013) propõe que a SDI tenha o tema embasado por alguma técnica. Para tal, decidimos pelos Conteúdos de Aprendizagem, de Zabala (2008), pois, para o autor, as sequências didáticas consistem em atividades metodicamente organizadas, construídas e planejadas com vistas a um propósito pedagógico.

Em síntese: durante a interação, a experiência de aprendizagem tende a ser mais dinâmica devido à troca contínua de saberes dentre docente e discentes e entre os próprios educandos. Essa dinâmica propicia não só para que um novo conhecimento se sistematize, como também se aprofunde coletiva e individualmente. Com isso, tencionamos que a Sequência Didática Interativa leve não só ao desenvolvimento da competência comunicativa, como também para a aquisição da norma padrão a partir do diálogo entre os estudantes ou com o professor.

6.1.4.1 Elaboração do Produto Educacional

O Mestrado Profissional exige que o discente desenvolva um Produto Educacional (PE) a ser aplicado em um contexto real e cuja função é “servir de produto interlocutivo à [sic] professores e professoras que se encontram nos mais diferentes contextos do nosso país” (Rizatti; Mendonça; Mattos; Rôças; Silva; Cavalcanti; Oliveira, 2020, p. 2).

Além disso, o Produto Educacional tem como propósito aperfeiçoar as práticas pedagógicas de professores da Educação Básica e atender às necessidades evidenciadas no problema de pesquisa, o que faz com que esse objeto de aprendizagem seja construído com base científica e tenha como atributos a originalidade (por ser requisito de um programa acadêmico) e a replicabilidade (para aplicação em diversos contextos, o que poderá contribuir para aprimoramento do produto). Atentando-nos a esses requisitos, tencionamos um produto com peculiaridades próprias do nosso tema de pesquisa e que não ficasse só no papel, isto é, pudesse ser posto em prática por professores de língua portuguesa. Para chegarmos a isso, assim como a pesquisa acadêmica em educação, levamos em conta a realidade, as ideias-chave, a seleção dos pontos-chave, a definição de objetivos de aprendizagem, a orientação para a teorização, a identificação de pressupostos e o levantamento de hipóteses. Ao considerarmos esses aspectos, foi possível estruturar um Produto Educacional que fosse aplicável, adequado ao público-alvo e que, de fato, contribuísse para solucionar o problema que motivou a pesquisa.

Após realizar o esboço, é necessário planejar, executar e avaliar o Produto Educacional.

6.1.4.2 Planejamento

A fase do planejamento, em nosso caso, demandou a busca por materiais a serem usados na elaboração do Produto Educacional, levando-nos a pesquisar gêneros (multi)semióticos e a analisar o propósito e o contexto de uso dos sinais de pontuação.

O passo seguinte consistiu na estruturação da sequência didática, incluindo cada um dos sinais de pontuação selecionados para este trabalho, fazendo com que descrevêssemos os conteúdos, os recursos didáticos, o tempo de execução, os objetivos de aprendizagem e as habilidades consoante a Base Nacional Comum Curricular e o referencial teórico utilizado para a elaboração das atividades propostas.

É importante salientar que, para o planejamento ter êxito, o docente deve estar atento ao calendário escolar, a fim de identificar qualquer intercorrência (avaliações, feriados ou interrupções de outra natureza) que possa prejudicar a aplicação do Produto Educacional e considerar “em que momento [...] a ação será inserida considerando o alinhamento dos conteúdos previstos no planejamento pedagógico, para que haja progressão e continuidade” (Azevedo; Freitag, 2020, p. 62). Em síntese: não levar em conta o calendário letivo e os conteúdos do planejamento pedagógico podem comprometer o resultado da aplicação do Produto Educacional.

6.1.4.3 Concepção do Produto Educacional

Azevedo e Freitag (2020) observam que o professor não tem o hábito de produzir conhecimento que sirva de referência a outros docentes e pesquisadores, o que os leva a ver a produção de um Produto Educacional como uma oportunidade de operar na esfera educacional, visto que o saber docente (formação profissional e experiências) terá suporte científico. Em outras palavras: as conjecturas do docente terão alicerce teórico, fazendo com que ele se transforme em professor-pesquisador.

Conforme mencionamos anteriormente, optamos por um Produto Educacional cuja espinha dorsal é uma sequência didática, pois seu caráter dinâmico propicia a interação reflexiva entre professor-aluno ou aluno-aluno, cooperando para que, como preconiza Ackoff (1989 *apud* Azevedo; Freitag, 2020), dados possam se tornar conhecimentos, viabilizando que o ensino dos sinais de pontuação conforme a norma padrão amplie a competência comunicativa.

6.1.5 Etapas para a confecção do Produto Educacional

6.1.5.1 Composição da CAPA

A capa, conforme Azevedo e Freitag (2020, p. 72), tem como propósito favorecer “a comunicação rápida das informações principais relativas ao texto produzido (função conceitual)” e destacar para o público-alvo “as ideias que estão sendo divulgadas (função comunicativa)”. Para produzirmos nossa capa, levamos em conta esses atributos, o que nos fez eleger elementos visuais relacionados ao ensino dos sinais de pontuação e à docência.

6.1.5.2 Organização do Produto

Nosso Produto Educacional tem como público-alvo professores de língua portuguesa e pesquisadores da área da Linguística e da Educação. A identificação de nossos interlocutores nos levou a desenvolver uma introdução que tornasse compreensível a escolha de nosso problema de pesquisa e as diretrizes que edificaram nosso trabalho. No tópico “Ponderações sobre o tema”, apresentamos o tema, discorremos sobre a importância da língua escrita e propusemos uma reflexão sobre o motivo, a finalidade e como ensinar os sinais de pontuação segundo a norma. Por fim, versamos sobre a sequência didática, o conteúdo da aprendizagem e os sinais de pontuação, esclarecendo como encadeamos a sequência didática com base em Oliveira (2013), juntamente com a teoria dos conteúdos da aprendizagem de Zaballa (2008 *apud* Faria, 2019).

6.1.5.3 Estrutura da sequência didática

As sequências didáticas que elaboramos apresentam tema, conteúdos, recursos didáticos, tempo de execução, objetivos de aprendizagem, habilidades a serem desenvolvidas conforme a Base Nacional Comum Curricular, avaliação, referencial teórico para as atividades propostas e sugestão de leitura acadêmica para melhor compreensão do tema. Dentre esses itens, destacamos o referencial teórico, que, em nosso Produto Educacional, recebeu o nome de *Assessoria ao professor*. Ao elegermos essa denominação, pretendemos aproximar o leitor de nosso trabalho, mostrando-lhe que pensamos em como auxiliá-lo a compreender a escolha dos gêneros e as questões que elaboramos. Dessa forma, é possível o professor compreender nossos critérios para estruturação da sequência didática, o que pode facilitar adaptações conforme o perfil da turma, ano de escolaridade e outros fatores que exijam adequação do Produto Educacional.

6.1.5.4 A Sequência Didática Interativa

A Sequência Didática Interativa que elaboramos se propõe, inicialmente, a realizar uma avaliação diagnóstica para aferir o que os educandos dominam, não dominam ou dominam parcialmente quanto ao emprego dos sinais de pontuação. Para tal, cogitamos iniciar nosso trabalho a partir do texto “O testamento”, de autor desconhecido, não só para conhecer o grau de conhecimento dos alunos acerca dos sinais de pontuação, mas também para sensibilizá-los acerca da importância de dominar esses recursos notacionais, visto que, nesse texto, a pontuação é o elemento que determina o seu sentido, podendo haver várias versões de acordo com mudanças na pontuação.

Após essa etapa de diagnose para o professor e de sensibilização para os educandos notarem a importância da pontuação em um texto escrito, apresentamos atividades com progressão do grau de dificuldade a partir de diversos gêneros. Dessa forma, a metodologia proposta privilegia uma abordagem espiral com vistas a uma aprendizagem linguística que promova a criticidade e leve o educando a perceber: as especificidades discursivas dos usos gramaticais dos sinais de pontuação, como esses recursos notacionais acarretam diferentes efeitos de sentido e como empregar essas estruturas em seu texto de forma proficiente.

A atividade diagnóstica divide-se em três momentos. O primeiro consiste na leitura do texto *O Testamento*, que aparece nas linhas seguintes e tem como propósito levar o aluno a perceber que a ausência dos sinais de pontuação compromete a coesão e a coerência do texto.

O testamento

Um homem rico estava muito mal de saúde. Em seus últimos momentos de vida, lembrou que precisava redigir seu testamento. Então, em seu leito de morte, pediu papel e caneta ao enfermeiro. No entanto, a ansiedade em resolver a quem destinaria sua herança fez a saúde do homem piorar. Infelizmente, ele veio a falecer antes de pontuar o testamento. E assim ficou o texto:

“DEIXO MEUS BENS À MINHA IRMÃ NÃO A MEU SOBRINHO JAMAIS SERÁ PAGA A CONTA DO PADEIRO NADA DOU AOS POBRES.”

Após a leitura do texto, a turma é dividida em grupos de cinco a seis estudantes, que deverão reescrever quatro versões do texto. Na primeira, deverão beneficiar o sobrinho; na segunda, a irmã; na terceira, o padeiro e, por fim, os pobres. Para isso deverão usar o ponto de interrogação (?), o ponto de exclamação (!) e o ponto final (.). Depois desse momento de inserção da pontuação, finalmente, o professor deverá ler em voz alta os textos dos possíveis agraciados pela herança e perguntar à turma quem receberia a herança, no intuito de que o educando perceba a importância do aspecto sintático e prosódico da pontuação para a compreensão nas modalidades escrita e oral da língua.

Diante do que descrevemos, a atividade diagnóstica tenciona revelar ao professor o conhecimento do aluno sobre os sinais de pontuação, oportunizar ao discente a formação de um olhar reflexivo para a língua e delinear as próximas práticas pedagógicas, possibilitando ao docente criar atividades que atendam às lacunas linguísticas dos sujeitos aprendentes.

Após esse momento, dedicamos seis sequências didáticas interativas para os sinais de pontuação, isto é, há um conjunto de atividades, a partir de textos não literários, para os pontos de interrogação e de exclamação, as aspas, as reticências, os dois pontos, os parênteses e o travessão. No que diz respeito a iniciar a Sequência Didática Interativa por textos não literários, nos endossamos no fato de que a linguagem literária não deve ser o protótipo de bom uso da língua, pois, como já dito por Antunes (2007), essa linguagem se norteia por cânones que tornam seu domínio praticamente impossível de ser reproduzido. Além disso, consideramos que o educando deve conhecer a língua em seus usos reais, pois, como propõe Bagno (2012 *apud* Antunes, 2014), não cabe à educação linguística formar grandes escritores, mas tornar os sujeitos competentes tanto na modalidade oral quanto escrita da língua, a fim de que possam lidar com as demandas sociais e profissionais. Dessa forma, ao finalizarmos com atividades compostas por textos literários, tencionamos sensibilizar no educando a percepção de que a Literatura se trata de uma recriação verbal, o que pressupõe uma recriação da expressão linguística, fazendo com que a língua, nos textos literários, não esteja subjugada à gramática normativa.

6.1.5.5 Implementação da pesquisa e análise dos dados

A presente pesquisa foi aplicada no Colégio Ignácio Azevedo do Amaral (CEIAA), localizado na Rua Jardim Botânico, número 563. Fundado em 1958, o colégio

já teve outros dois endereços, ambos próximos de sua localização atual e apenas em 1974, tem seu prédio erguido na rua Jardim Botânico.

A escola está a 600 metros do Parque Lage, a 1,1 quilômetro do Jardim Botânico e da Lagoa Rodrigo de Freitas. Ou seja: os estudantes podem acessar a pé três pontos turísticos do Rio de Janeiro. Além disso, a escola está próxima do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, no Horto e de cachoeiras do Horto, cuja área, assim como o Parque Lage, pertence ao Parque Nacional da Floresta Nacional da Tijuca.

A escola oferece o Curso Normal nos turnos da manhã e da tarde (integral) e, à noite, o Ensino Médio nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos. No Curso Normal, público para o qual a pesquisa foi aplicada, há alunos das zonas Norte, Sul e Oeste. Ao serem questionados por que optaram por estudar em um local distante de suas residências, um dos motivos alegados se deve ao fato de o CEIAA ser uma “boa escola”. Outros, por sua vez, escolheram a unidade escolar porque não queriam estudar em escolas próximas de casa por serem consideradas “área de risco”.

Como os alunos entram na escola às 07h e saem apenas às 18h, têm direito ao lanche da manhã (08h45 até 09h), almoço (12h até 13h) e lanche da tarde (16h até 16h20). Além disso, caso queiram, podem jantar, sendo que a prioridade dessa refeição é dos educandos do turno da noite. Para realização da pesquisa, optamos por turmas de 1º ano de Ensino Médio do Curso Normal, mais especificamente, as turmas 1006 - com 35 alunos, e 1007 - com 15 alunos.

A aplicação da pesquisa ocorreu entre outubro e novembro de 2023 e se iniciou com o texto *O testamento*. Divididos em grupos, os educandos, de 4 a 5 integrantes, tiveram dois tempos de aula de 50 minutos para pontuar o texto de modo que houvesse quatro beneficiários diferentes: o sobrinho, a irmã, o padeiro e os pobres. Foi perceptível a dificuldade em pontuar o texto sem usar a vírgula, visto que alguns disseram que seria impossível realizar a tarefa sem esse recurso linguístico. A pesquisadora insistiu que era possível e pediu que pensassem em estratégias para não usarem a vírgula. Nas duas turmas de 1º ano em que a atividade foi aplicada, percebeu-se que alguns alunos usaram o fator prosódico, visto que liam os enunciados em voz alta para verificar se era possível empregar o ponto de exclamação ou de interrogação e, com isso, fazer com que os testamentos beneficiassem o sobrinho, a irmã, o padeiro e os pobres. A etapa seguinte - análise e comentários dos testamentos escritos pelos alunos - dependia da apreciação da pesquisadora que, a partir de slides, mostraria de que modo a pontuação tinha de ser empregada para beneficiar o sobrinho, a irmã, o padeiro ou os pobres. No entanto, a exibição por slides dos testamentos com seus respectivos beneficiários não foi possível,

pois, ao tomar conhecimento de que alguns estudantes tiveram acesso às chaves que davam acesso aos computadores das salas de aula, o diretor geral deliberou que os docentes não poderiam mais usar essa tecnologia. Por conseguinte, não foi possível reunir os estudantes nos grupos para que, a partir dos slides com os quatro possíveis testamentos, refletissem sobre os textos que construíram e o gabarito da atividade diagnóstica.

No que concerne às sequências didáticas subsequentes à avaliação diagnóstica, iniciamos as SDI - compostas por textos não literários - com os pontos de interrogação e de exclamação, únicos sinais que abordamos de maneira simultânea devido aos poucos contextos de uso. Posteriormente, a ordem foi a seguinte: aspas, reticências, os dois pontos, os parênteses e, por fim, o travessão. Como já mencionamos antes, optamos por trabalhar com os textos literários apenas após aplicarmos todas as SDI pois os sinais de pontuação apresentavam uso estilístico, visto que os autores se apropriaram dos papéis que esses recursos notacionais exercem em textos não literários para explorar nos textos literários. Em outras palavras: consideramos que, se o aluno não sabe o uso trivial da pontuação, pouco provavelmente compreenderia a função que esses sinais exercem nos textos literários, pois nos textos escolhidos, notamos um uso discursivo-estilístico, já que a intencionalidade do autor foi expressa pelo uso estilístico da língua. Esse aspecto, aliado com a baixa quantidade de alunos que estão habituados à linguagem literária - o que os levar a ler esse tipo de texto de modo literal - foi outro fator que nos levou a aplicar as SDI com textos literários apenas no final da pesquisa.

A primeira Sequência Didática Interativa mobilizou interesse e empenho dos alunos para realizá-las, visto que a maioria debatia as questões com a dupla e buscava tirar dúvidas com a pesquisadora. Vale ressaltar que, ao receberem o material, alguns alunos o consideraram mais interessante que as atividades propostas pelo livro didático que a escola recebeu no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Além disso, percebemos que, ainda que os pontos de interrogação e de exclamação, os dois pontos, o travessão, os parênteses, as aspas e as reticências tenham sido trabalhados a partir de diversos gêneros discursivos não literários, a maioria dos alunos teve facilidade para responder às primeiras questões das sequências didáticas, possivelmente, por serem as menos complexas. Conforme o grau de complexidade aumentava, deixavam as respostas em branco, ainda que a pesquisadora explicasse de diversas maneiras o enunciado; esse comportamento nos fez supor que ou os conhecimentos linguísticos, ou a competência leitora é elementar para esses educandos que estão no 1º ano de Ensino Médio.

À medida que as sequências didáticas eram aplicadas, notamos que os discentes tiveram muita dificuldade em compreender os usos discursivo e estilístico da pontuação

em diferentes gêneros discursivos. Além disso, constatamos que muitos não sabiam o nome de alguns sinais, mais especificamente, das reticências e das aspas, ainda que, durante o ano letivo, tenham tido contato com textos que apresentavam esses recursos notacionais. Outro aspecto que merece ser mencionado é o fato de que alguns estudantes comentavam que nunca tinham visto o uso dos sinais da maneira que lhes foi apresentado ou desconheciam a finalidade de alguns desses recursos notacionais. Além do mais, a realização das atividades ocasionou o surgimento de *insights*²⁶, perceptíveis devido aos questionamentos acerca de empregos dos sinais de pontuação. Um exemplo disso foi a pergunta que surgiu com a aplicação da primeira SDI: a diferença entre a interrogação seguida de exclamação (!?) e a exclamação seguida de interrogação (!?).

Ainda no que diz respeito às aplicações das Sequências Didáticas Interativas, destacamos que alguns educandos expressaram “estar aprendendo muita coisa”, além da surpresa com as funcionalidades da pontuação nos mais diversos gêneros discursivos. Para exemplificar o que foi dito, certos estudantes não sabiam que as aspas poderiam ser usadas para indicar a fala de alguém ou que os dois pontos eram usados para além da enumeração de itens lexicais. Outros demonstraram interesse em saber o uso do ponto e vírgula. Tais discursos nos levam a deduzir que, após as aplicações das SDI, os indivíduos que participaram da pesquisa terão um outro olhar para os sinais de pontuação abordados nas Sequências Didáticas Interativas.

Quanto à aplicação das SDI com atividades a partir de textos literários, notamos uma dificuldade bastante expressiva dos alunos em responder às questões, ainda que, para respondê-las, os alunos podiam consultar as sequências didáticas antecessoras. Deduzimos que essa adversidade está relacionada a uma possível deficiência na competência leitora - suposição que encontra alicerces no resultado do Brasil no exame Pisa 2022²⁷.

Ao supormos que a dificuldade na competência leitora está relacionada a um desenvolvimento aquém do esperado para o ano de escolaridade, levamos em conta a possibilidade de esses estudantes realizarem o que Ferrarezi e Carvalho (2017) chamam de *leitura de superfície*, também conhecida como leitura ascendente (Cosson, 2014). De acordo com essas definições, quem realiza esse tipo de leitura extrai o sentido do texto

²⁶ Termo da Psicologia usado para definir o momento em que tomamos consciência ou nos damos conta de algo. No caso, os alunos se deram conta de que já tinham visto a combinação desses sinais, porém, tiveram a consciência de que não sabiam o que significavam, o que os levou a questionar o sentido dos arranjos apresentados.

²⁷ De acordo com os resultados do PISA (2022), 50% dos estudantes brasileiros não têm o nível básico em leitura, considerado pela OCDE como o mínimo para exercer sua plena cidadania.

apenas no nível das letras e das palavras, elementos visualmente aparentes para o leitor; o que faz com que o texto se torne praticamente incompreensível quando exige que o leitor depreenda sentido de seus enunciados.

Conscientes de que o texto literário²⁸ tem como uma de suas principais características o modo individual como o autor se vale dos recursos linguísticos que melhor expressam suas ideias e seus anseios (Proença Filho, 2001), inferimos que o uso estilístico da língua é um fator adverso para a compreensão leitora daqueles que realizam a *leitura de superfície*, pois, para compreender aspectos estilísticos dos sinais de pontuação, o conhecimento linguístico é fundamental como estratégia de leitura.

Então, falas como “Não estou entendendo nada” ou “Isso não faz sentido!” foram por nós interpretadas como “ Não tenho familiaridade com a linguagem literária devido ao uso estilístico da língua, por isso, não consigo compreender o texto, tampouco responder às questões”.

Após a apresentação acerca da aplicação da pesquisa e algumas hipóteses diante dos resultados, a seguir, trataremos das Considerações Finais.

²⁸ Consoante Proença Filho (2001, p. 37), o texto literário é, simultaneamente, um objeto linguístico e estético, já que “não existe uma gramática ‘normativa’ para o texto literário”, fazendo com que a língua seja a ferramenta que colabora para a construção de uma obra de arte.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem discutido sobre ensinar a língua padrão, pois, se ao longo da Educação Básica o aluno não tiver aprendido essa norma, dificilmente a obterá após concluir o Ensino Médio. Nesse sentido, é preciso que os professores de português oportunizem práticas pedagógicas para que, durante a Educação Básica, o sujeito não saia da escola sem esse conhecimento. Contudo, para que a práxis seja exitosa, consideramos imprescindível que esse docente entenda a língua como um conjunto de variantes; a norma como um aspecto da língua que ressoa no âmbito sociopolítico-cultural e o padrão linguístico, sob a condição de análise dos usos, como o reflexo do padrão real. Isso posto, podemos afirmar que essa compreensão nos levou ao nosso problema de pesquisa: como o ensino dos sinais de pontuação, a partir de sequências didáticas, nas aulas de Língua Portuguesa, pode contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa?

Em virtude disso, no caso, propiciar práticas pedagógicas para que o aluno aprenda a norma padrão, é importante o professor estar ciente de que o conhecimento linguístico, na verdade, está relacionado à habilidade de identificar o contexto sociocomunicativo, à capacidade de definir o gênero adequado para a interação e à aptidão de fazer escolhas linguísticas adequadas ao interlocutor, o que sugere menos ênfase às regras gramaticais e mais atenção a aspectos discursivos, semânticos, prosódicos e coesivos.

Aplicando essa perspectiva ao ensino da pontuação a fim de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes a partir da aprendizagem deste conteúdo, primeiramente, o professor pode mostrar ao educando que o emprego desses sinais está relacionado aos gêneros, já que alguns destes são mais flexíveis quanto ao emprego da pontuação em relação a outros. É desejável, também, que conscientize o aluno de que, no texto escrito, enunciador e enunciatário estão distantes ou não se conhecem, o que exige uma pontuação que contribua para tornar a mensagem concisa e objetiva, pois, caso contrário, ou o receptor não compreenderá o texto, ou a comunicação não provocará o efeito pretendido. Em decorrência do que apontamos, o ensino dos sinais de pontuação não deve se limitar à análise das orações, visto que a linguagem está em outro patamar, o que nos leva a propor práticas reflexivas a partir do texto. Por conseguinte, um ensino reflexivo da gramática tende a amplificar a competência do falante, o que propiciará o desenvolvimento da competência comunicativa e, por extensão, o olhar com que o sujeito interpreta o mundo e a si próprio. Essa ponderação nos leva a crer que esse *modus operandi* coopera para que o objetivo de nossa pesquisa seja alcançado: aulas de análise

linguística que contribuam para o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes a partir da aprendizagem dos sinais de pontuação.

Embora estejamos propondo um ensino que não priorize a metalinguagem, não podemos deixar de refletir acerca das gramáticas, influente manual do professor de língua materna. A princípio, pode não ser produtivo o professor reproduzir fielmente o modo como o compêndio apresenta o emprego dos sinais de pontuação. Se é assim, os recortes de textos literários devem ser evitados, pois os critérios desses autores para a seleção e emprego dos recursos notacionais dizem respeito ao texto em sua totalidade.

Em segundo lugar, é preciso observar em que fundamentos as gramáticas se baseiam para definir e descrever os sinais de pontuação. Como vimos na terceira seção de nosso trabalho, a oralidade é o critério predominante na maior parte das gramáticas analisadas, parâmetro utilizado no início da fase alfabética da escrita, quando os textos eram lidos em voz alta e não tinham pontuação, cabendo ao leitor pontuá-los. Tal conjuntura levava cada leitor a pontuar segundo o seu entendimento do texto, o que favorecia várias edições, fato que pôde ser coibido com o surgimento dos sinais de pontuação.

Ainda com relação à oralidade *versus* pontuação, não podemos esquecer que o uso desses recursos notacionais, provavelmente, foi influenciado pelo aspecto oral da língua, pois o conhecimento da língua escrita era privilégio de poucos. No entanto, como fala e escrita fazem parte de um mesmo *continuum*, depreendemos que, quando a escrita começa a ser sistematizada, sofre interferência da oralidade e, posteriormente, a escrita passa a influenciar a língua oral. Destacamos a oralidade, pois, embora outros critérios tenham relevância, ainda vemos ingerência desse aspecto em muitas gramáticas do século XX, período em que a leitura em voz alta não era prática recorrente. Mediante o exposto, é importante que o professor tenha mais de uma gramática a fim de examinar de que forma o autor compreende a pontuação, pois, além da prosódia, há outros fatores que determinam o uso desses sinais.

Diante de tantas reflexões, como ensinar o emprego dos sinais de pontuação se o critério da oralidade é insuficiente, a metalinguagem tolhe a linguagem e o ensino dos sinais de pontuação a partir de frases descontextualizadas limita o educando a uma organização estrutural ínfima que pouco ou nada contribui para o desenvolvimento das competências leitora e escrita?

A pertinência dessas indagações nos levou a um Produto Educacional em que tencionamos um ensino contextualizado da gramática com vistas à ampliação da competência comunicativa a partir de atividades que não apresentam uso de

metalinguagem. Ao escolhermos esse viés embasados na Sequência Didática Interativa, pensamos em revisar o emprego dos dois pontos, do ponto de exclamação, do ponto de interrogação, das aspas, das reticências e do travessão, de modo que o educando perceba como esses recursos notacionais são uma estratégia discursiva, coesiva e estilística influenciada por aspectos prosódicos, sintáticos, discursivos e estilísticos. Por conseguinte, a revisão (ou aprendizado) dos sinais de pontuação sob um viés que explora os aspectos linguísticos desses elementos em textos literários e não literários possibilita não só a percepção de que o emprego desses sinais não é aleatório, como também de que, se assim fosse, a intencionalidade discursiva poderia ser prejudicada.

Tendo em vista os aspectos apresentados, é desejável que professores de língua materna selecionem gêneros em diversos modos de organização do discurso, a fim de ser possível analisar os fatores que interferem na escolha desses recursos notacionais e a função que exercem no texto. Ao fazer isso, damos possibilidade ao aluno de aprender a norma padrão - conhecimento que pode protegê-lo dos preconceitos linguísticos e, por extensão, socioeconômicos - e propiciar-lhe vivências nas mais diversas esferas da sociedade letrada. Na medida em que isso ocorre, as variedades oral e escrita se influenciam mutuamente devido ao grau de letramento, o que pressupõe maior compreensão quanto ao uso dos sinais de pontuação e ao uso adequado da norma padrão da língua. Ainda com relação à escolha dos textos, recomendamos um trabalho constante com os textos literários, pois, se as avaliações externas revelam que, minimamente, os estudantes brasileiros sabem identificar a ideia principal de um texto com extensão moderada, recuperar informações a partir de critérios evidentes e ponderar sobre a intenção e o formato do texto quando visivelmente direcionados a fazê-lo, não nos surpreende a dificuldade dos alunos em depreender sentido de textos nos quais à língua está a serviço da arte.

No que concerne à norma padrão, embora reconheçamos que seu ensino seja uma importante incumbência do professor de língua materna, precisamos reconhecer que docentes de outras disciplinas trabalham com textos nessa norma, o que lhes possibilita desenvolver a competência comunicativa ao comentar, por exemplo, sobre a forma como o autor sustenta uma tese ou ratifica as informações que propaga. Ao engajarmos professores de outros componentes curriculares para contribuírem com o desenvolvimento da competência comunicativa e aquisição da norma padrão, desmitificamos a ideia de que o docente de língua materna é o único que deve se ocupar das questões linguísticas e colaboramos para a melhoria do letramento em leitura, que como vimos, está distante do esperado para alunos da Educação Básica.

Para finalizar, lembramos que nossa proposta pode ser ajustada de acordo com o perfil dos estudantes, o seu nível de conhecimento linguístico e os recursos pedagógicos de que a escola dispõe. Além disso, salientamos que as gramáticas não devem ser o cerne para a produção de atividades para o ensino de língua, condição que requer um professor que se mantenha atualizado, seja participando de cursos de extensão, seja acompanhando as publicações científicas que versem sobre o ensino de língua. Desse modo, não só o ensino dos sinais de pontuação, como também de outros itens linguísticos poderá contribuir para a ampliação da competência comunicativa e, de fato, contribuir para tornar nossa sociedade menos desigual.

REFERÊNCIAS

- ALLARDYCE, Paul. "Stops"; or, How to Punctuate. (1884) **Stops, or How to Punctuate: A Practical Handbook for Writers and Students**. 3rd Edition London: T. F. Unwin, 1884.
- Anderson, Benedict. *Imagined Communities*
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 32 ed. São Paulo: Saraiva, 1983.
- ALMEIDA, Simone Aparecida; FONSECA, Aline Alves. A relação entre os sinais de pontuação e o processamento de leitura de alunos concluintes do Ensino Médio. **Signo**, Santa Catarina, v. 43, n.77, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/11534>. Acesso em: 08 mar. 2020.
- ALVES, Doralice Leite Ribeiro. **Leitura e escrita: o papel dos marcadores prosódicos na compreensão**. 2016. Mestrado.145 f. Dissertação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. (Resumo) Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/view TrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7141058. Acesso em: 02 mar. 2020.
- ALVES, Maria do Carmo Maracajá ; AQUINO, Rafael Santos de; LEÃO, Ana Maria dos Anjos Carneiro. Dezoito anos da Sequência Didática Interativa: uma análise sistemática. *In: Dialogicidade e complexidade no processo de análise hermenêutica dialética-interativa*. Recife: Edupe, 2020
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola,2014.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**. São Paulo: Parábola, 2007.
- ARAÚJO, Aluiza Alves; PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa; VIANA, Rakel Beserra de Macêdo. Norma culta, norma popular e ensino de língua portuguesa. *In: LIMA, Álisson Hudson Veras; PITA, Julianne Rodrigues; SOARES, Maria Elias (org.) Linguística aplicada: os conceitos que todos precisam conhecer - volume 1*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 366p.
- ARAÚJO, J. C. A organização constelar do gênero chat. **Anais do XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos**. João Pessoa: Ideia, 2004.
- AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- AZEREDO, José. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Publifolha, 2018.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; FREITAG, Rachel Meister Ko. **Registro de práticas pedagógicas: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático**. Campinas: Pontes editores.2020.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BANDEIRA, Adelia Ennes. *Grammatica Portugueza*. 18 ed. Rio de Janeiro, 1929.
- BARBOSA, Plínio. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. **Rev. Est. Ling., Belo Horizonte**, v. 20, n. 1, p. 11-27, jan./jun. 2012.
- BARROS, João de. *Gramatica da lingua Portuguesa*. 1540.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Belo Horizonte: Imprensa da Universidade de Minas Gerais, 1999.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BENTO, Carla Rodrigues. **Teoria e prática no ensino de pontuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: uma abordagem inicial. 2019. Mestrado. 104 f. Dissertação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. (Resumo) Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7631428. Acesso em: 02 de mar. 2020.

BOTELHO, José Mario. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 08 abr. 2023

BRASIL. **Histórico**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2023

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2023

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em :04 abr. 2019.

BRASIL. Sinopses Estatísticas do Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/enem>. Acesso em: 21 jul.2023

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional, Curitiba**, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011

CABREIRA, Maria do Carmo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Ensino e aprendizagem da leitura: um diagnóstico entre alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 38, n. 4, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3074/307448360005/html/index.html>. Acesso em: 02 abr. 2020.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. O papel da pontuação na produção de sentido do texto literário. **ANAIS DA XX JORNADA – GELNE**. João Pessoa. p.2477-2483,2004.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. **Pontuação**: chave de leitura do texto literário. Disponível em: https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/047/TANIA_CAMARA.pdf. Acesso em: 01 jan. 2022.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. **Pontuação**: operador da textualidade. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno05-17.html>. Acesso em: 17 mai. 2021.

CARVALHO, Castelar. **A estilística e o ensino de Português**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-02.html>. Acesso em: 09 fev. 2021.

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

CHAT. In: Dicionário Michaelis Online. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/chat/>. Acesso em: 18 mai. 2021.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA. In: Glossário CEALE. Disponível em : <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-comunicativa> Acesso em: 28 dez. 2019.

CORTESÃO, A.A. Nova Gramática Portuguesa. 7 ed, Coimbra: F. França Amado,1907

CORUJA, Antonio Alvares Pereira. **Compendio da Grammatica da lingua nacional**. Porto Alegre: Typographia de V. F. Andrade,1835.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

COSTE, Dante *et alli*. **O texto**: leitura e escrita. 2 ed. São Paulo: Pontes,1997.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Gramática do português contemporâneo**. Belo Horizonte: Bernardo Álvares S/A, 1971.

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

DUARTE. Padre Antonio da Costa. Compendio da Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza. 6 ed, Maranhão, 1877.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio** v. 4, nº. 1, p. 15-26, jan/abr 2006 Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5983>. Acesso em: 28 dez. 2019.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em revista**, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Q8VCXMk7KTXMTNrkZdKYcrP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2024.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência textuais**. 9 ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

FERRAREZI Jr., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017

FERREIRA, Ariadna dos Reis Araújo. Os “sinais de pontuação” são marcas constitutivas do sentido? In: **Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. Patos de Minas: UNIPAM, (1): 151-164, ano 1, 2008.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O CONCEITO DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM RETROSPECTIVA E PERSPECTIVA. **Revista Desempenho**, [S. l.], v. 1, n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9360>. Acesso em: 9 jan. 2022.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GUEDES, Ivan Claudio. O que é sequência didática. [S. l.], 20 fev. 2019. Disponível em: <https://www.icguedes.pro.br/sequencia-didatica-passo-a-passo>. Acesso em 30 jan. 2022.

GUEDES, Ivan Claudio. Como fazer uma sequência didática. [S. l.]. Publicado pelo canal Prof. Ivan Guedes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7xYzokz5aVo>. Acesso em 30 jan. 2022.

HALLIDAY, M.A.K. (1989). **Spoken and Written Language**. Oxford University Press.

HENRIQUES, C.C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ILARI, Rodolfo. Linguística e ensino da Língua Portuguesa como língua materna. Disponível em: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-MATERNA.pdf>. Acesso em 05 abr. 2023.

INEP. **Escala de Proficiência**. Brasília, INEP / Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 01 jan. 2020.

INEP. **Matrizes de Referência da Anresc (Prova Brasil) / Aneb**. Brasília, INEP / Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em 01 jan. 2020.

INEP. **Resultados**. Brasília, INEP / Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados>. Acesso em 01 jan. 2020.

INEP. **Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, 2017**. Brasília, INEP / Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 01 jan. 2020.

JUNKES, Terezinha Kuhn. **Trajectoria da pontuação: da frase ao interdiscurso**. 1995. Doutorado. 307f. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/30357395.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2023.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. 5 ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Linguística Textual: trajetórias e grandes temas**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KURY, Adriano da Gama. **Ortografia, pontuação, crase**. Rio de Janeiro: Fename, 1982.

LISPECTOR, Clarice. **Crônica para jovens: de amor e de amizade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÜDKE, Menga (Coord.); OLIVEIRA, Ana Tereza de Carvalho Correa de; CRUZ, Giseli Barreto da; BOING, Luiz Alberto; SCHAFFEL, Sarita Léa. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009a.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira.** 3 ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

MACHADO, Irene A. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, n. 22, p. 89-105, 1996.

MAGALHÃES, Denize Nogueira. **A vírgula em contexto de vocativo: uma experiência com a internet em sala de aula.** 2018. Mestrado. 145 f. Dissertação. Universidade Federal do Acre. (Resumo) Disponível em : https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7236026. Acesso em: 02 de mar. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita.** 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARIOTTI, Mercia Mauadie. **Estudo do requerimento em sala de aula:** um gênero a ser explorado. 2019. Mestrado. 149 f. Dissertação. Universidade Federal da Bahia. (Resumo) Disponível em : https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7687300. Acesso em: 02 de mar. 2020.

MARTINS, Aira Suzana Ribeiro. A pontuação não-gramatical de Guimarães Rosa: um estudo semiótico. 2006. Doutorado. 167 f. Tese. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/6022>. Acesso em 01 mar. 2022.

MATÊNCIO, M.L.M. Estudo de língua falada e aula de língua materna. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. Introdução à linguística 2- **domínios e fronteiras.** 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MESCKA, Paulo Marçal; ROCHA, Thomas. O ensino de gramática: uma radiografia. In: **Vivências.** v.9, N.16: p. 182-192, maio/2013.

MOLLICA, Maria Cecília; SOARES, Viviane dos Ramos. Vestígios de traços melódicos da fala da mídia escrita contemporânea. In: **Scripta**, v. 10, n.18, 2006. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12601>. Acesso em: 07 de mar. 2020.

MORET, Márcia Cristina Florêncio Fernandes; MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. A proposta bilíngue na educação de surdos: práticas pedagógicas do processo de alfabetização no município de Colorado do Oeste/ RO. In: **Holos.** v.2, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5933>. Acesso em: 07 de mar. 2020.

MUNIZ, Valéria Campos. Pontuação: uma questão prosódica, sintática, discursiva e semântica. In: **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 8, p. 108-129, 2016.

MUNIZ, Valéria Campos. A implicatura da tríplice funcionalidade do ensino da pontuação. In: **Palimpsesto**, nº 13, ano 10, 2011. Dossiê (1) p. 2.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 4 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

NUNES, Cristina Maria de Sousa. **A pontuação num corpus jornalístico português e brasileiro:** o caso do discurso citado. Disponível em:
<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/pdf/1216.pdf>. Acesso em 03 fev. 2021.

OLIVEIRA, Elisângela Santos de Andrade. **Os sinais de pontuação e a representação de aspectos prosódicos na escrita e leitura de alunos do nono ano do ensino fundamental.** 2015. Mestrado. 195 f. Dissertação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Bahia, 2015 (Resumo). Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3249303. Acesso em 02 mar. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática no processo de formação de professores.** Petrópolis. Editora Vozes. 2013

OLIVEIRA, Maria Marly de. Círculo hermenêutico-dialético como sequência didática interativa. Disponível em: <
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7173> > Acesso em 18 nov. 2021

OLIVEIRA, Maria Marly de. Metodologia Interativa: um processo hermenêutico dialético. **Interfaces Brasil/Canadá**, Porto Alegre, V1, N.1, 2001. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/6284>. Acesso em 20 dez. 2021

OLIVEIRA, Maria Marly de. Sequência didática interativa no ensino de ciências. **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** Disponível em:
http://educonse.com.br/2010/eixo_05/E5-35a.pdf. Acesso em 21 dez. 2021.

PACHECO, Vera. Informações visuais e percepção prosódica: a contribuição dos sinais de pontuação. In: **Alfa: Revista de Linguística**, v.52, n.2, 2008. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1530>. Acesso em: 07 mar. 2020.

PEREIRA, Eduardo Carlos. **Grammatica Expositiva.** São Paulo: Weiszflog Irmãos, 1907

PEREIRA, Fernanda Lessa. **Ensino de pontuação a partir do gênero reportagem:** uma experiência com alunos da EJA. 2016. Mestrado. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Resumo) Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6984031 Acesso em 02 mar. 2020.

PESTANA, Daniel. Principios da Grammatica Geral aplicados á Lingua Portuguesa. 1849.

PIETRI, Emerson de. O currículo e os discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa: relações entre o acadêmico, o pedagógico e o oficial na década de 1970 no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 515-537, set./dez. 2013

PIETRI, Emerson de. O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. **Roteiro**, v. 46, 2021. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-60592021000107013&script=sci_arttext Acesso em: 12 jun. 2024

PIMENTEL, Márcia. Breve história do ensino de língua portuguesa no Brasil. Disponível em:
<https://multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/12148-breve-hist%C3%B3ria-do-ensino-de->

[l%C3%ADngua-portuguesa-no-brasil#:~:text=Tratava-se%20apenas%20de%20um,a%201%C3%ADngua%20dominante%20da%20col%C3%B4nia.](#)
Acesso em: 23 jul. 2023

PONTUAÇÃO. In: Glossário CEALE. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/pontuacao>. Acesso em: 14 set. 2020.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: **O texto na sala de aula**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, ALB. Mercado de Letras, 2010.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PUZZO, Miriam Bauab. Revisitando questões de gramática e de ensino de um ponto de vista bakhtiniano. In: **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v.7, n.1, 2012
Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 mar. 2020.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva linguística. In: **Publicatio** v. 13 n°. 2, jul. 2005. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/humanas/article/view/544/545>. Acesso em: 28 dez. 2019.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

REIS, Francisco Sotero do. **Grammatica Portugeza**. 3 ed. 1878.

RIBEIRO, Ernesto Carneiro. **Serões gramaticaes ou Nova gramática portuguesa**. 6 ed. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1955.

RIBEIRO, Julio. **Grammatica Portugeza**. 2 ed. São Paulo. Teixeira e irmão editores. em: <https://bibdig.biblioteca.unesp.br/bitstreams/2f21ce43-6e99-4ad6-97a7-cf31bc14a825/download>
Acesso em: 16 abr.2023

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle ; SILVA, Marcos André Vaz; CAVALCANTI, Ricardo Jorge; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. In: **DELTA** [online]. 1997, vol.13, n.1, pp.83-118.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. **DELTA** [online]. 1998, vol. 14 (1). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/fxm8bdgDBtbqYWjkrzzHFPd/?lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2021.

ROCHA, Luiz Carlos de Assis. **Gramática nunca mais: O ensino da língua padrão sem o estudo da gramática**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 31. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 41 ed. Rio de Janeiro: José Olympo Editora, 2011.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROSA, Janine Ferreira Pimenta. **A progressão temática em textos narrativos do gênero conto de fadas**: aspectos estruturais e de linguagem. 2016. Mestrado. 224 f. Dissertação. Universidade Estadual de Montes Claros. (Resumo) Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4989654. Acesso em 02 de mar. 2020.

SAID ALI, Manuel. **Gramática secundária da língua portuguesa**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. A pontuação enunciativa e a configuração das instâncias narrativas em notícias infantis. In: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v.33, n.4, 2017. Disponível em: http://bwww.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502017000401177&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 maio. 2020.

SANTOS, Ana Lúcia. A pontuação: do ensino à avaliação. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**. nº 5 – 09/2019.

SILVA, Anderson; SOUSA, Raimunda Francisca. Concepções sobre os sinais de pontuação por alunos do Ensino Fundamental – Anos iniciais. In: **Revista Univap**. v. 22, n.40, 2016. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/846>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, Anderson Cristiano. A pontuação e a constituição de sentidos: um estudo dialógico em texto midiático impresso. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.11, n.1 2011. (Resumo) Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000100005&lang=pt. Acesso em: 02 de mar. 2020.

SILVA, Anderson Cristiano. Ensino de pontuação em uma coleção didática de português: uma análise dialógica. In: **Revista Univap**. v. 22, n.40, 2016 Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/682>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SILVA, Antonio Cesar da; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Uso de sinais de pontuação na construção dos sentidos textuais. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n.3, 2020. p. 361-382. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4372>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SILVA, Juliana Carla Mariano. **Gêneros textuais e ensino: sequências didáticas para o desenvolvimento da competência escrita**. 2018. Mestrado. 145 f. Dissertação. Universidade de Pernambuco. (Resumo) Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7194749. Acesso em: 02 de mar. 2020.

SILVA, Tályson Marques; TEIXEIRA, Susane Machado. A concepção de texto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM): uma análise à luz da Linguística Textual. In: LIMA, Álisson Hudson.; PITA, Julianne Rodrigues; SOARES, Maria Elías (org.) **A linguística na teoria e na prática**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

SILVA, Vanessa Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27 p. 271-287, jul./dez. 2009.

SILVA, Vera Lucia. **A pontuação numa perspectiva discursiva da linguagem**: uma proposta pedagógica com fábulas contemporâneas. 2017. Mestrado. 145 f. Dissertação. Universidade do Estado da Bahia. (Resumo) Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5997239. Acesso em: 02 de mar. 2020.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, S. O.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. In: **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.64-83/2021

SOUSA, Fernanda Cunha *et al.* O ensino de latim no Brasil: um passado e várias perspectivas. **Revista Trem de Letras**, Alfenas, MG. V. 6, n.2, p. 1-21, 2019.

SOUSA, Maria do Socorro Nobre. **O programa de alfabetização na idade certa e o letramento dos alunos do Ensino Fundamental**. 2016. Mestrado. 89 f. Dissertação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. (Resumo) Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6286477. Acesso em: 02 mar. 2020.

SOUZA, Graciete da Silva de; PEREIRA, Márcia Helena de Melo. Os lugares que o ensino de língua portuguesa ocupa nas três versões da LDB. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/6899/6699>. Acesso em: 25 mar. 2023

SOUZA, Tatiana Silva. **Pontuar é preciso!** Uma proposta de prática de ensino sobre o uso da pontuação com cartas. 2018. Mestrado. 206 f. Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Resumo) Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7725931. Acesso em: 02 mar. 2020.

TEIXEIRA, Cláudia de Souza; SANTOS, Leonor Werneck dos. Ensino de gramática nas escolas brasileiras: Abordagens, equívocos e perspectivas. **Lugar da gramática na aula de português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 148-178, 2018.

VILLELA, Ana Maria Nápoles. Qual o papel da pontuação na representação escrita da língua? In: **Scripta**, v.9, 16 ed. 2005. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/13916>. Acesso em: 09 mar. 2020.

TEXTO. In: Glossário CEALE. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/texto>. Acesso em :15 jul. 2019.

TORRES, Artur de Almeida. **Moderna gramática expositiva da língua portuguesa**. 26 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino da gramática: caminhos e descaminhos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

WIEDEMER, Marcos Luiz; OLIVEIRA, Myllena Paiva Pinto de. Uma breve reflexão sobre o ensino de língua portuguesa através das práticas de linguagem. In.: WIEDEMER, M. L.; OLIVEIRA, Mariangela Rios de. (org.) **Fundamentos teóricos-metodológicos para o ensino de português na Educação Básica**. Rio de Janeiro: EDUERJ, a sair.

WIEDEMER, Marcos Luiz; WILSON, Victoria. Por uma abordagem discursiva da linguagem: esboço de um estudo e de um entendimento. In: WIEDEMER, M. L. (org.) **Estudos linguísticos contemporâneos: questões e tendências**. Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

ZILBERMAN, Regina. No começo, a leitura. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, ano 16, 1996.