

Renata Monteiro do Espírito Santo

José Ricardo Dordron de Pinho

**Propostas de
sequências
didáticas para o
ensino dos sinais
de pontuação**



Rio de Janeiro, 2024

PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Renata Monteiro do Espírito Santo

José Ricardo Dordron de Pinho

PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

1ª Edição



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
Propostas de sequências didáticas para o ensino dos sinais de pontuação / Renata Monteiro do Espírito Santo ; José Ricardo Dordron de Pinho. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2024.

87 p.

ISBN: 978-65-5930-116-4.

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.

RESUMO

No ensino de Língua Portuguesa, os sinais de pontuação nem sempre fazem parte das aulas, embora sejam uma importante ferramenta para a construção e compreensão de textos escritos e, por conseguinte, elementos importantes para o processo de letramento linguístico do educando. A relevância desses recursos notacionais implicou a elaboração de uma série de sequências didáticas nas quais se apresentam sugestões de atividades que pretendem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa a partir do ensino dos sinais de pontuação, de modo a trazer colaborações tanto para a competência leitora, quanto para a competência escrita do educando. Para tal, este trabalho se baseou em Oliveira (2013) para elaborar sequências didáticas cujas atividades, a partir de gêneros discursivos literários e não literários, propõem exercícios que se propõem a levar o discente a compreender a funcionalidade coesiva, estilística e discursiva dos pontos de exclamação e interrogação, das aspas, das reticências, dos dois pontos, dos parênteses e do travessão.

Palavras-chave: sinais de pontuação; educação linguística; ensino de língua portuguesa; letramento linguístico.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
1 PONDERAÇÕES SOBRE O TEMA.....	10
1.1 A importância da língua escrita.....	10
1.2 Por que conhecer a BNCC.....	11
1.3 Por que e para que ensinar os sinais de pontuação de acordo com a norma padrão.....	12
1.4 Como ensinar os sinais de pontuação.....	14
2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA, OS CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO.....	18
2.1 O Círculo Hermenêutico – Dialético.....	20
Sequência didática 01 - Avaliação diagnóstica.....	25
Sequência didática 02 - Os pontos de interrogação e de exclamação	30
Sequência didática 03 - As reticências	38
Sequência didática 04 - O travessão	45
Sequência didática 05 - As aspas.....	52
Sequência didática 06 - Os parênteses	59
Sequência didática 07- Os dois pontos	67
Sequência didática 08- Os sinais de pontuação no texto literário.....	76
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS	85

APRESENTAÇÃO

Caro (a) docente

Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)¹ revelam que, entre os anos de 2007 e 2019, houve pequeno avanço quanto às habilidades de leitura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Essa evolução pouco significativa pode estar relacionada à concepção de que o ensino de gramática equivale à extração de frases e palavras do texto para análise e classificação, prática que pouco contribui para a ampliação da sua competência comunicativa.

Partindo desse pressuposto, propomo-nos a apresentar neste produto educacional da dissertação *Uma perspectiva prosódica, sintática, discursiva e estilística para o ensino dos sinais de pontuação*, apresentada no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, sugestões de atividades que colaborem para um ensino de gramática reflexivo, a fim de cooperar para o efetivo desenvolvimento da competência comunicativa e, com isso, colaborar para que o educando se torne um proficiente leitor e produtor de textos.

Em primeiro lugar, para que a competência comunicativa se amplie, é preciso reconhecer que o (multi)letramento linguístico é uma via de acesso ao mundo do trabalho, ao conhecimento científico, às práticas sociais e à conscientização acerca do próprio indivíduo. Devido à relevância dessa modalidade de letramento para a formação do sujeito, consideramos que as aulas de língua portuguesa sejam importantes para a ampliação e para o aprimoramento da competência comunicativa, o que nos levou a elaborar um material que auxilie o professor de língua materna a (re)pensar as práticas concernentes ao ensino dos sinais de pontuação.

Diante de tal desafio, desenvolvemos Sequências Didáticas Interativas para alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual, pois consideramos a possibilidade de os discentes dessa série já terem tido contato com os sinais de pontuação, isto é, aqueles que selecionamos para a pesquisa de nossa dissertação

¹ De acordo com o Relatório de resultados do Saeb, em 2021, a concentração de estudantes nos quatro primeiros níveis da escala de proficiência (0, 1, 2 e 3) foi de 60,5%, sendo que, em 2019, esses mesmos níveis concentravam 58,6% dos estudantes. Esse dado revela um decréscimo de 1,9 pontos percentuais no nível de proficiência em Língua Portuguesa no cenário educacional brasileiro. Ou seja: há mais estudantes concentrados nos níveis de menor complexidade da escala, já que, “por parte desses estudantes, o domínio das habilidades mais básicas a serem alcançadas ao final dos anos iniciais do ensino fundamental ainda apresenta fragilidades (Brasil, 2022, p.162).

(pontos de exclamação e de interrogação, as reticências, as aspas, o travessão, os parênteses e os dois pontos). Quanto à metodologia, optamos pela sequência didática interativa, pois consideramos que a apropriação do uso dos sinais de pontuação requer um ensino reflexivo, com atividades que proporcionem desafios cognitivos favoráveis às competências de leitura, o que possibilita a aprendizagem gradativa do uso e das funções desses recursos notacionais. Tal pressuposição nos leva a crer que um progresso paulatino dê condições ao discente de adquirir o domínio do emprego dos sinais de pontuação de acordo com a norma padrão. Ademais, acreditamos que a compreensão gradativa acerca de como, para que e por que esses recursos notacionais são utilizados colabore para a formação de um sujeito crítico, com capacidade de utilizar a pontuação de textos de diferentes gêneros, de acordo com suas necessidades.

Balizados pela BNCC em relação ao compromisso de levar o aluno ao domínio da norma padrão da língua e pelo conceito de letramento linguístico, elaboramos atividades em que a análise linguística/semiótica ocorre a partir do emprego dos sinais de pontuação em textos literários e não literários. Desse modo, nosso produto educacional se adequa a uma proposta de educação linguística em que a gramática está contextualizada, isto é, os usos da língua são analisados a partir de textos reais, viabilizando que o sujeito compreenda o emprego da pontuação.

Apesar de partirmos de um ensino de língua com a utilização de textos reais, para favorecer o processo de aprendizagem dos sinais de pontuação conforme a norma padrão, é imprescindível que o discente compreenda a importância desses elementos para o texto escrito. Ao seguirmos esse viés, vislumbramos levar o educando a perceber a funcionalidade desses recursos notacionais no texto. Para isso, pensamos em uma atividade inicial para salientar a importância dos sinais de pontuação para as necessidades comunicativas do cotidiano.

Diante da relevância dos sinais de pontuação para o desenvolvimento da competência comunicativa, elaboramos uma proposta prototípica restrita aos sinais de pontuação para o primeiro ano do Ensino Médio, porém, acreditamos na possibilidade de adaptação do material de modo que atenda a outros anos de escolaridade. Assim, depreendemos que o conhecimento acerca dos sinais de pontuação segundo a norma padrão possa colaborar para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos a fim de que se tornem efetivamente (multi)letrados.

Para que essa ferramenta didática seja aproveitada da melhor forma, organizamo-la da seguinte maneira:

✓ **Ponderações sobre o tema:** Nesta seção, refletimos sobre a língua escrita, a BNCC e a importância de ensinar os sinais de pontuação conforme a norma padrão.

✓ **O conceito de sequência didática, os conteúdos de aprendizagem e o ensino dos sinais de pontuação:** Este tópico apresenta, brevemente, os conceitos de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2013), os Conteúdos da Aprendizagem de Zaballa (2004) e os entrelaça ao ensino dos sinais de pontuação.

✓ **Sequência didática 01:** Apresentamos a sequência didática que escolhemos para, simultaneamente, averiguar o conhecimento dos educandos acerca dos sinais de pontuação, como também sensibilizá-los sobre a importância desses recursos notacionais.

✓ **Sequências didáticas 02, 03, 04, 05, 06 e 07:** Em um primeiro momento, apresentamos o sinal de pontuação a ser estudado a partir de um plano de aula no qual apresentamos uma proposta de aula e os resultados esperados após aplicação e correção das sequências didáticas. Em seguida, temos as atividades a serem aplicadas e, ao final, você, caro docente, contará com os seguintes tópicos: *Assessoria ao professor*, com comentários sobre o uso dos sinais de pontuação nas atividades propostas; *Considerações sobre a Sequência Didática*, segmento em que sintetizamos as funções de cada sinal de pontuação conforme as atividades da SD e *Para saber mais*, onde dispomos artigos científicos relativos aos sinais de pontuação de cada sequência didática.

✓ **Sequência didática 08:** Assim como as demais SD, a oitava Sequência Didática conta com um plano de aula e os tópicos *Assessoria ao professor*, *Considerações sobre a Sequência Didática* e *Para saber mais*. No entanto, dessa vez, as atividades abordarão, a partir de textos literários, os sinais estudados nas demais sequências didáticas.

Essas sequências didáticas foram aplicadas para alunos do Ensino Médio do curso Normal, isto é, aqueles que fazem formação de professores. A implementação dessa parte da pesquisa de mestrado se iniciou em outubro de 2023, após autorização

da Plataforma Brasil e a realização das sequências didáticas ocorreu duas vezes por semana, o que significa que essa parte de nosso estudo foi concluída em novembro devido a feriados e a pontos facultativos. Quanto aos resultados, pudemos perceber que havia alunos que sequer conheciam alguns dos sinais estudados, outros que demonstraram interesse e disseram ter gostado das atividades propostas, enquanto outros tantos manifestaram dificuldades que estavam além dos sinais de pontuação: eram problemas de compreensão leitora. Por fim, destacamos que os discentes apresentaram mais dificuldade na oitava sequência didática, pois o uso estilístico - e, por que não, subversivo da pontuação - exigiu dos alunos não só saber o emprego desses recursos notacionais conforme à norma padrão, como também que lessem o texto de forma não literal de modo que notassem a intencionalidade dos autores e a percepção dos recursos linguísticos sendo usados com fins artísticos.

Após mostrarmos a organização deste Produto Educacional e um pouco dos resultados de nossa pesquisa, esperamos que você, caro docente, possa aproveitar plenamente essa ferramenta pedagógica.

Boa leitura!

1 PONDERAÇÕES SOBRE O TEMA

Este produto educacional apresenta uma proposta de ensino do uso dos sinais de pontuação para o desenvolvimento da competência comunicativa. Para tal, subsidiamo-nos em Azeredo (2007) e Colello (2020) no que concerne à língua escrita; em Azeredo (2007), Antunes (2014), Faraco (2006) e Bechara (1997) quanto ao ensino de língua portuguesa conforme a norma padrão; em Bechara (1999) e Azeredo (2018) no que tange aos sinais de pontuação na gramática normativa; e em Oliveira (2013, 2021) no tocante à estruturação da sequência didática.

1.1 A importância da língua escrita

Concebemos a língua como um recurso para interação entre os sujeitos; a interlocução se concretiza no discurso, acontecimento que exige um remetente e um ou mais destinatários, que, por sua vez, se efetiva em gêneros discursivos orais ou escritos (Azeredo, 2007). Quanto aos gêneros escritos, Azeredo (2007) afirma que os textos atendem à materialização da memória, ao armazenamento das ideias e dos conhecimentos. Em nossa pesquisa, a última apreciação é a que mais interessa, pois o domínio da escrita e, conseqüentemente, da leitura - visto que ler e escrever fazem parte de um mesmo contínuo - possibilita ao sujeito o exercício pleno da cidadania, a manifestação mais cognoscível do pensamento, a disseminação do conhecimento científico, o convívio social e, por fim, não só a inserção no mundo de trabalho, como também a ascensão hierárquica uma vez que esteja empregado.

Levando em conta que a aquisição da língua escrita depende primordialmente da escola, na medida em que a Educação Básica possibilita ao sujeito obter um recurso a mais para se expressar, a aquisição da língua escrita favorece, também, segundo Azeredo (2007, p. 32) a formação de cidadãos críticos, isto é, “pessoas aptas a avaliar situações, buscar informações, fazer escolhas, desfrutar dos bens culturais”. Possivelmente, ao adquirir essa aptidão, conforme realiza leituras e produções textuais, o indivíduo transcende, uma vez que pode transitar do sensível para o inteligível e do inteligível para o sensível (Colello, 2020), instaurando em si novos meios de lidar consigo, com o outro e com o mundo.

Mediante as percepções dos recursos que a língua escrita pode proporcionar ao sujeito, é desejável o domínio da norma padrão para usufruir plenamente desses benefícios. Em virtude disso, o ensino de gramática prescritiva é indispensável, pois

o conhecimento dos sinais de pontuação de acordo com a norma padrão pode auxiliar a compreensão e a produção de textos mais complexos, possibilitando que o sujeito se torne, efetivamente, um cidadão e, conseqüentemente, usufrua de vivências nos mais diversos âmbitos. Além do mais, dominar o emprego da pontuação conforme a norma contribui para que o indivíduo não só compreenda, como também utilize esses sinais se o contexto assim o exigir ou com vistas a uma intencionalidade discursiva.

1.2 Por que conhecer a Base Nacional Comum Curricular

Desde 2017, a Base Nacional Comum Curricular é o documento que norteia a Educação Básica brasileira e tem como objetivo propor conteúdos curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a fim de que se desenvolvam habilidades e competências nos educandos.

Se é assim, é imprescindível que professores que atuam nesses segmentos leiam o documento de modo que (re)conheçam não só as competências gerais da Educação Básica - comuns a todas as disciplinas -, para depois (re)conhecer as competências do componente curricular pelo qual é responsável por ministrar aulas.

Na área de Linguagens, por exemplo, a BNCC lista seis competências específicas a serem desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2017). No caso do componente curricular Língua Portuguesa, o documento propõe que o texto seja o cerne das aulas de língua materna e que, a partir dos eixos *Leitura, Oralidade, Produção de texto e Análise linguística/Semiótica*; o professor desenvolva tanto as competências relacionadas à língua materna como também as competências que correspondem à Área das Linguagens.

Embora o presente trabalho esteja voltado para os sinais de pontuação, item relacionado à análise linguística/semiótica, uma leitura incauta da Base pode parecer que esse conhecimento linguístico seja útil apenas para a produção de textos escritos, pois, como já dissemos, se trata de um elemento que contribui para a construção do sentido do texto.

No entanto, 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. 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), o que sugere que conhecer a entoação que esses sinais imprimem no texto pode contribuir para uma eficiente produção de textos orais.

Entendemos que, quando se trata de Oralidade, os aspectos prosódicos são indispensáveis para avaliar textos desse meio linguístico. Contudo, no que diz respeito aos sinais de pontuação, é imprescindível conhecer esses recursos notacionais e quais deles ou em que contextos são influenciados pela prosódia, pois pressupomos que esse conhecimento é fundamental para que o sujeito compreenda como os fatores prosódicos incidem sobre a pontuação, o que poderá cooperar para proficiência na produção de textos orais.

Em outras palavras: as críticas à BNCC podem e devem ser feitas, desde que se conheça a proposta do documento para o componente curricular que será lecionado e o que deve ser levado em conta para ensinar determinado conteúdo.

1.3 Por que e para que ensinar os sinais de pontuação de acordo com a norma padrão

Em 22 de março de 2024, uma reportagem publicada pelo Jornal O Globo revela que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que o Brasil ainda tem 9,3 milhões de analfabetos, sendo que, desse grupo, 8,3 milhões têm mais de 40 anos.

Para reconhecer um analfabeto, o IBGE pergunta aos entrevistados se são capazes de escrever um bilhete simples e aquele que diz não conseguir é considerado analfabeto. Além dos 8,3 milhões que nunca estudaram, 46% da população com mais de 25 anos não tem Educação Básica completa. Em suma: há uma significativa quantidade de pessoas que tanto não sabe ler nem escrever, quanto tem dificuldades de leitura e escrita.

Conforme salientamos anteriormente, o domínio da língua escrita proporciona o acesso ao conhecimento intrapessoal, acadêmico, político, interpessoal, cognitivo e emocional. Resumindo: é bem plausível que essa porcentagem da população que não concluiu a Educação Básica apresente leitura ou escrita menos próximas da norma padrão da língua. Devido a isso, possivelmente, terá mais dificuldade de gozar, por exemplo, do conhecimento acadêmico e das manifestações culturais. Quanto à porcentagem considerada analfabeta, entendemos que, embora não saiba ler nem

escrever, essa condição não a impede de compreender textos não verbais ou utilizar adequadamente textos orais conforme o contexto sociocomunicativo. No entanto, ainda assim temos a corroboração da tese que apresentamos anteriormente: a aquisição da língua escrita depende essencialmente da escola, enquanto a permanência na escola colabora para o desenvolvimento dessa modalidade da língua.

Vale ressaltar que, embora analfabetos e pessoas com a Educação Básica incompleta sejam capazes de “avaliar situações, buscar informações, fazer escolhas, desfrutar dos bens culturais” (Azeredo, 2007, p. 32), pressupomos que essas capacidades e, por conseguinte, o nível de letramento desses sujeitos seriam mais apurados se os mesmos dominassem a leitura e escrita, pois, com isso, seria possível efetuar o que Colello (2020) prevê: a aquisição da língua escrita contribui para a ampliação do letramento, colaborando para sua acessibilidade em percorrer do sensível para o inteligível e do inteligível para o sensível; o que proporciona novos mecanismos tanto para conviver consigo, quanto com o outro e com o mundo.

De acordo com Soares (2008), para se formar um sujeito (multi)letrado, a Educação Básica precisa proporcionar práticas que mobilizem o uso social das competências de leitura e de escrita, o que compreende a aquisição da língua escrita de acordo com a norma padrão. Além disso, se alguns gêneros discursivos são utilizados em contextos que exigem conhecimento da língua padrão, conhecimentos linguísticos elementares não serão suficientes nem para a produção nem para a compreensão desses textos. Tal fato evidencia que o ensino dos sinais de pontuação sob o viés da gramática normativa deve levar em conta as funções coesiva, discursiva e estilística desses recursos notacionais, o que vem a contribuir para uma proficiente compreensão e produção de textos. Em outras palavras, ao trabalhar com os sinais de pontuação, com base na gramática prescritiva, o professor pode cooperar para a ampliação da competência comunicativa, o que reverberará no desenvolvimento cognitivo, na mobilidade social, no progresso profissional, na cidadania e na capacidade de questionamento de valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (Soares, 2020).

No entanto, para que o ensino de língua materna seja efetivamente significativo, preconizamos a análise dos sinais de pontuação no texto. Levando-se em conta o que foi apresentado, o ensino desses recursos notacionais ou de qualquer item gramatical deve ser contextualizado, pois isso tende a colaborar para que o

educando seja capaz de manejar os recursos expressivos da linguagem (tanto como produtor quanto como intérprete de enunciados), combinar as unidades morfolexicais para construir sintagmas, orações e períodos e ampliar, estruturar, reconhecer e interpretar textos, mediante a ativação dos princípios de sua coesão interna e de seu pertinente enquadramento formal (Azeredo, 2007).

Tendo em vista os aspectos apresentados, acreditamos em um ensino dos sinais de pontuação em que pesquisas acadêmicas sobre a pontuação sejam paralelas à gramática prescritiva, que deve ser trabalhada de forma contextualizada para que possa haver a observação dos usos da língua e, por conseguinte, o desenvolvimento do pensamento crítico. Ao considerarmos que, no texto escrito, os sinais de pontuação exercem função coesiva, estilística e discursiva e que reconhecer esses usos contribui para a leitura e produção de textos proficientes, conseqüentemente, o usuário da língua terá meios para exprimir juízos de valor sobre aspectos sintáticos, estilísticos, discursivos ou coesivos dos textos que produz, lê ou ouve. À medida que o (multi)letramento se amplifica, maiores são as chances de o sujeito atuar em diversas esferas sociais.

1.4 Como ensinar os sinais de pontuação?

No que concerne ao ensino de Língua Portuguesa, Antunes (2014) considera o acesso do educando aos domínios da leitura e da escrita o compromisso supremo do professor de língua materna. Cientes de que devem cumprir esse propósito, muitos docentes prescrevem regras gramaticais, pois, assim como a maior parte da população escolarizada, creem que “‘ensinar/ aprender’ português equivale a ‘falar/escrever corretamente a língua’ e ‘identificar, mediante a nomenclatura gramatical, seus aspectos estruturais’” (Azeredo, 2007, p. 32). Sob essa ótica, aquele que sabe português é aquele que não comete desvios gramaticais e/ou (re)conhece os elementos linguísticos que pertencem à Fonologia, à Morfologia, à Semântica ou à Sintaxe. Contudo, saber classificar ou identificar elementos linguísticos não contribui para que o sujeito seja capaz de comentar ou argumentar, por exemplo, sobre um texto ou até mesmo identificar o que motivou a escolha de um sinal de pontuação em detrimento de outro. Considerando esses aspectos, o ensino dos sinais de pontuação de acordo com a gramática prescritiva pode cooperar para uma educação linguística que desenvolva a competência comunicativa?

De acordo com Possenti (2011), o ensino de língua materna deve propiciar práticas significativas de modo que o indivíduo domine as habilidades linguísticas em contextos reais de comunicação. Para isso, é importante que os professores de língua materna não deixemos de considerar que uma língua é mais que uma gramática, pois temos conhecimento de que compreender e produzir enunciados, distinguindo as diferenças entre as formas de expressão, não equivale a analisar uma língua a partir de acepções e metalinguagens (Geraldi, 2011). Segundo Antunes (2014, p.17), quando o professor passa a ter esse olhar, começa a entender que

o que caracteriza uma pessoa que fala, lê e escreve bem é sua capacidade de dizer com clareza, com relevância, de forma articulada e coerente, aquilo que é preciso ser dito, num dado momento e a certo interlocutor, o que exige, para além do conhecimento da gramática, o conhecimento do léxico e das normas socioculturais que, pragmaticamente, regulam o comportamento verbal da pessoa.

É possível que, ao lerem essas asserções, muitos docentes estejam se questionando como o aluno aprenderá a usar os sinais de pontuação de acordo com a norma padrão sem a tradicional prescrição de regras. Compreendendo essa dificuldade de vislumbrar um ensino de língua materna que não prime por nomenclaturas e definições, Faraco (2006) propõe que os professores de português precisam se livrar da “gramatiquice” e do normativismo, isto é, de um ensino descontextualizado. Ao suscitar um ensino reflexivo, o pesquisador concebe aulas de português em que a língua seja analisada em textos de diversas fontes, particularmente, dos meios de comunicação social (revistas e jornais de boa qualidade) e textos literários. Assim, as aulas de língua portuguesa possibilitam ao aluno observar como a língua funciona nos mais variados contextos comunicativos.

Outro fator que diz respeito ao ensino contextualizado de gramática é o perfil do docente de língua materna. Como já teorizado por Possenti (2011), um ensino contextualizado de gramática requer um professor de língua portuguesa que compreenda a efemeridade da língua, já que as inovações tecnológicas e as novas formas de interação exigem novas maneiras de usar o idioma (Possenti, 2011). No que tange à norma padrão e à sua momentaneidade, Faraco (2006) observa que a norma padrão clássica (consolidada pelas práticas de diferentes escritores) e a norma culta (a que se usa atualmente na fala formal e escrita brasileira) revelam a flexibilidade da norma padrão, mecanismo responsável por fornecer incontáveis

formas lexicais e gramaticais ao falante, o que inclui os vários usos dos sinais de pontuação.

Diante do que foi dito, podemos afirmar que o ensino dos sinais de pontuação deve abranger a norma padrão, de modo que a análise dos elementos leve em conta o eixo temático, o(s) propósito(s) comunicativo(s), as especificidades, os receptores, o suporte em que vai circular etc. (Antunes, 2014). Ao fazermos essa proposição, pensamos em uma educação linguística que desenvolva a criticidade do indivíduo, capacitando-o a desvendar/produzir os sentidos do texto. Além disso, ao analisar fatores (interlocutores, intenções, pressupostos ou modalidade de interação) que influenciam o emprego dos sinais de pontuação, propiciamos o uso crítico desses elementos, promovendo habilidades de leitura, tais como a antecipação de sentido, identificação de pistas de significações, previsão de conclusões e associação de ideias. Levando-se em conta o que foi observado, o ensino dos sinais de pontuação de acordo com a norma padrão possibilita a compreensão (mobilizada pelo conhecimento linguístico) e a interpretação (reconhecimento de aspectos extratextuais que determinam uma estrutura específica para cada texto para que atinja uma finalidade pré-determinada por quem o produz), o que poderá propiciar o reconhecimento da confluência entre textos e fatos, textos e textos, textos e autores (em seus papéis sociais), textos e momentos históricos.

Ainda quanto ao ensino dos sinais de pontuação com base na gramática prescritiva, devemos ter ciência de que esse compêndio não apresenta algumas funcionalidades daqueles recursos notacionais. Isso denota que o professor deve principiar suas aulas pelos contextos de uso mais triviais na língua padrão, o que capacitará o educando a compreender o sentido desses elementos para, posteriormente, explorar empregos em que esses recursos notacionais são usados em circunstâncias e propósitos não descritos na gramática normativa. Além disso, entendemos, com base em Travaglia (2002 *apud* Madeira, 2005), que o desenvolvimento da competência comunicativa perpassa pela capacidade de usar a língua apropriadamente, conforme a situação comunicativa, o que implica ter a consciência de quando utilizar (ou não) a norma padrão. Nós, docentes, com toda a experiência que temos das práticas em sala de aula, podemos contribuir para a formação de indivíduos discursivamente competentes, isto é, que deem conta das demandas sociais e profissionais do dia a dia.

Com o intuito de propiciar o ensino dos sinais de pontuação para aprimorar o conhecimento linguístico a partir de textos modais e multimodais, estruturamos atividades que possibilitem ao educando (re)conhecer o uso coesivo, discursivo e estilístico do sistema de pontuação. Ao capacitar o sujeito a perceber os papéis desses recursos notacionais, tencionamos expandir a competência comunicativa, o que poderá contribuir nas esferas social, psíquica, cultural, política e cognitiva do educando.

Propomos um ensino reflexivo, considerando a língua um organismo em constante mutação, uma entidade que não se submete inteiramente a regras rígidas. Além disso, reconhecemos a maleabilidade funcional dos sinais de pontuação, o que nos leva a reiterar que a educação linguística com base na gramática normativa não deve se preocupar apenas com a norma padrão, devendo também levar em conta os modos de organização do discurso, os interlocutores, o contexto comunicativo e o suporte.

2 O CONCEITO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA, OS CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM E O ENSINO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO

Considerando o texto como cerne do ensino dos sinais de pontuação conforme a norma padrão, precisamos levar em conta o público-alvo, suas reais necessidades e suas capacidades cognitivas, sociais, afetivas e éticas, já que o que apresentamos ao discente reflete em sua formação. Essa perspectiva nos levou a Zabala (2008 *apud* Faria, 2019), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Oliveira (2013)

Zabala (2008 *apud* Faria, 2019) propõe que a escola forme cidadãos, sugerindo um ensino que não se restrinja a um conjunto de conhecimentos sistematizados e estruturados que pertencem a uma disciplina específica. Assim, as práticas pedagógicas devem abranger as capacidades motoras, cognitivas, sociais, afetivas e éticas, o que o leva a criar o conceito de *Conteúdo*.

Na compreensão de Zabala (2008), *Conteúdo* corresponde ao que deve ser aprendido na escola (nomes, conceitos, princípios, enunciados etc.) para se alcançarem objetivos além das capacidades cognitivas. Essa percepção indica que os conteúdos da aprendizagem não se restringem apenas às disciplinas ou matérias tradicionais, exigindo do professor (cons)ciência sobre o espaço social ocupado pelo aluno e a condição de cidadania que exerce, ressaltando a importância do “por que ensinar”, já que os *Conteúdos da Aprendizagem* propiciam a formação integral do sujeito. A partir desse entendimento, Zabala (2008 *apud* Faria, 2019) segmenta os conteúdos de aprendizagem em *factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais*.

Quadro 1- Conteúdos de aprendizagem segundo Zabala (2008)

Conteúdos factuais	Exigem memorização, já que se referem ao conhecimento de fatos, acontecimentos, dados e fenômenos, que não podem ser alterados
Conteúdos conceituais	Remetem aos conceitos, isto é, fatos, objetos ou símbolos com características semelhantes, e aos princípios, ou seja, alterações ocasionadas em um fato, objeto ou situação vinculada a outros fatos, objetos ou situações de modo correlacionado, como uma situação de causa-efeito.
Conteúdos procedimentais	Compreendem regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias ou procedimentos, isto é, diversas operações conjuntas e ordenadas em prol de um objetivo específico.
Conteúdos atitudinais	Reúnem-se em valores, ou seja, princípios em que os indivíduos expressam uma opinião sobre as condutas e seu sentido, atitudes, isto é, propensão no modo como lido com o outro conforme valores determinados e normas, que são padrões comportamentais para o convívio em sociedade, o que vincula os conteúdos atitudinais a aspectos cognitivos, por exigirem reflexão crítica até serem interiorizados, afetivos, por serem fomentados por emoções e

	sentimentos e condutuais, por modificarem e reestruturam o modo com o qual com que o sujeito se coloca perante os desafios e as situações do cotidiano.
--	---

Fonte: A autora (2022)

Baseando nossa proposta para o ensino dos sinais de pontuação na teoria dos Conteúdos de Aprendizagem de Zaballa (2008 *apud* Faria, 2019), as sequências didáticas apresentadas consideram os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Primeiramente, os *Conteúdos conceituais* são relevantes, pois não nos propomos a definir os sinais de pontuação, já que tencionamos que o educando saiba usá-los “para interpretar, compreender ou expor um fenômeno ou situação”, o que viabiliza “a interpretação, conhecimento de situações e a elaboração de argumentos” (Zaballa, 2008 *apud* Faria, 2019, p. 256-257). Em segundo lugar, os *Conteúdos Procedimentais* se revelam quando os exercícios das sequências didáticas têm como objetivo fazer com que o educando compreenda como, por que e para que se utilizam os sinais de pontuação. Para isso, propomos atividades que o farão refletir sobre as condições reais de uso desses recursos notacionais, com vistas a conscientizá-lo sobre a funcionalidade dos sinais de pontuação em diferentes situações comunicativas, o que pode colaborar para o entendimento da pontuação em contextos não previstos pela gramática prescritiva.

Por último, os *Conteúdos Atitudinais* são importantes para a sequência didática, pois o educando terá de utilizar o intelecto para assimilar a aplicabilidade dos sinais de pontuação, o aspecto afetivo-emocional, já que alguns sinais de pontuação expressam sentimentos, e o aspecto condutual, pois conhecer o uso dos sinais de pontuação conforme a gramática prescritiva se correlaciona a letrar o aluno, o que pode propiciar mudanças no modo como esse sujeito lida com as circunstâncias do dia a dia.

Quanto à primeira atividade da sequência didática, utilizamo-la para uma avaliação diagnóstica, ou seja, aferir o que os educandos dominam, não dominam ou dominam parcialmente quanto ao emprego dos sinais de pontuação. Para tal, partimos do texto *O testamento*, de autor desconhecido, não só para ter informações sobre 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 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, apresentamos atividades com progressão do grau de dificuldade a partir de diversos gêneros discursivos. Esse procedimento privilegia uma abordagem espiral com vistas a uma aprendizagem linguística que promova a criticidade e a percepção das especificidades discursivas dos usos gramaticais dos sinais de pontuação, como esses recursos notacionais acarretam diferentes efeitos de sentido e como empregar essas estruturas no texto de forma proficiente.

Em razão de fazer com que o aluno alcance tal propósito, baseando-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tencionamos promover um ensino de língua pautado em uma série de sequências didáticas, isto é, um conjunto de atividades escolares sistematicamente estruturadas com eixo em um gênero discursivo escrito. No entanto, como nosso trabalho está voltado para a análise linguística e a proposta dos autores se concentra em uma produção textual inicial e outra produção final, consideramos utilizar a obra de Oliveira (2013), por oferecer importantes contribuições à Sequência Didática Interativa, o que comentaremos na próxima seção.

2.1 O Círculo Hermenêutico Dialético e a Sequência Didática Interativa

Em sua tese de doutorado em Educação, Oliveira (2013) empregou duas metodologias com fundamentos no paradigma da epistemologia construtivista: a técnica do Círculo Hermenêutico Dialético (CHD), de Guba e Lincoln (1989), e o método de Análise Hermenêutico-Dialética, de Minayo (1996).

Oliveira (2013) optou por usar esses dois mecanismos porque foi o meio que encontrou para “transpor as dificuldades durante a coleta de dados, além de diminuir as inferências do pesquisador sobre a diversidade de respostas dos entrevistados” (Alves; Aquino; Leão, 2020, p. 264). Ao empregar duas ferramentas que se complementavam, Oliveira denominou o procedimento como metodologia interativa.

No que concerne ao Círculo Hermenêutico Dialético, podemos defini-lo como uma metodologia que faz com que os participantes interajam constantemente, o que viabiliza a

relação constante de construção e reconstrução do conhecimento durante a aplicação metodológica. Oliveira (2013) o define como um processo de

construção e de interpretação hermenêutica de determinado grupo, onde as interpretações e reinterpretações transcorrem em idas e vindas simultâneas, dialógicas e circular entre os indivíduos (Alves; Aquino; Leão, 2020, p. 265).

Por sua vez, a análise Hermenêutico-Dialética, metodologia elaborada por Minayo (1996), se caracteriza por analisar os dados de uma pesquisa qualitativa através da análise de conteúdo, da análise do discurso e da análise da hermenêutico-dialética. Essa peculiaridade faz com que o método hermenêutico-dialético seja considerado o mais eficiente de conseguir uma interpretação próxima da realidade, pois a metodologia considera o contexto da fala, entendendo-a a partir de seu interior “e no campo da especificidade histórica e totalizante, em que é produzida” (Minayo, 1996, p. 231 *apud* Oliveira, 2001, p. 72).

No tocante à Sequência Didática Interativa (SDI), podemos designá-la como um modelo didático-metodológico desenvolvido por Oliveira (2001) com base nas teorias do Círculo Hermenêutico-Dialético (CHD) de Guba e Lincoln (1989) e da Análise Hermenêutico-Dialética de Minayo (1996).

De acordo com Silva e Oliveira (2016 *apud* Alves; Aquino; Leão, 2020, p. 266), a SDI consiste em

uma série de atividades didáticas sequenciadas, que objetiva aprofundar e construir conhecimento de um determinado conteúdo, através de um processo interativo que valoriza as concepções individuais dos participantes do grupo sobre determinada temática.

Segundo Oliveira (2013, p. 44), a aplicação da Sequência Didática Interativa apresenta alguns passos básicos e se divide em duas etapas. Resumidamente, a primeira etapa consiste em:

1. Definir o tema a ser trabalhado / estudado. Uma vez delineado, cada aluno deve escrever em uma pequena ficha o que entende sobre o tema.
2. Dividir a turma em grupos pequenos, de modo que resumam os conceitos construídos em uma só frase, criando, assim, uma definição.
3. Selecionar um representante a fim de que seja formado um grupo com líderes de cada equipe. Esses indivíduos deverão sistematizar em apenas uma frase os conceitos de todos os grupos, fazendo com que surja uma definição geral, composta por todos os pequenos grupos.

Por sua vez, na segunda etapa, o professor deverá trabalhar oralmente o conteúdo teórico com os recursos pedagógicos que considerar convenientes, desde que se mantenha em constante diálogo com os alunos. Além disso, consoante Oliveira (2013, p. 45), nessa etapa o docente deverá

escolher uma metodologia de trabalho (...) ou ainda procurar embasar o conteúdo do tema em estudo, escolhendo a técnica segundo Vergnaud (1990); Tardif (2010); Imbernón (2006); Nóvoa (2002); Schôn (2000) ou outro teórico de sua preferência.

Depois de embasar teoricamente o tema e associá-lo a uma teoria da aprendizagem e/ou proposta pedagógica, ou com outras técnicas e metodologia, o docente poderá implementar outra sequência de atividades (Oliveira, 2013). Ainda com relação à SDI, Oliveira (2013, p. 46) propõe que, na primeira atividade, haja uma sondagem inicial para construção do conceito. Com isso, o educador induz o discente a

descrever um conceito que é resultante de um conhecimento que foi construído ao longo de sua existência/experiências sobre a temática que se pretende trabalhar no contexto da sala de aula ou por meio de oficinas pedagógicas.

Além de valorizar o conhecimento do educando, fazendo com que conhecimentos pré-existentes sejam sistematizados, a proposta de Oliveira (2013) propicia a integração entre professores, alunos, dos discentes entre si e a construção de um novo saber.

Em nosso trabalho adotamos a Sequência Didática Interativa por considerarmos esse modelo ser mais adequado à nossa proposta do que o apresentado por Schneuwly e Dolz (2004). No entanto, tivemos de fazer adaptações a fim de que melhor atendesse à realidade na qual a pesquisa foi aplicada. Para tal, definimos o tema a ser trabalhado, mas não entregamos fichas nas quais os alunos deveriam escrever como conceituavam o tema. A diminuição da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa para o 1º ano do Ensino Médio foi um fator determinante, visto que até os alunos escreverem individualmente como definem pontuação para então formarem grupos e organizarem a sala para que pudessem construir conjuntamente uma definição de pontuação, provavelmente, precisaríamos de três a quatro tempos de aula, tempo que poderia inviabilizar o andamento da pesquisa. Diante disso, optamos por levar os alunos a definirem oralmente o que

entendem por pontuação, sendo que o que era dito ia sendo devidamente registrado no quadro branco pela pesquisadora.

Embora tenhamos evitado alguns passos da primeira etapa, a segunda foi mantida, pois as atividades por nós elaboradas propiciavam constante diálogo com o professor. Além disso, a execução das atividades em grupos ou duplas promoveu a dialogicidade entre os discentes. Quanto à metodologia, Oliveira (2013) recomenda que o professor se apoie em alguma metodologia e, para isso, optamos pelos *Conteúdos de Aprendizagem*, de Zabala (2008). Por fim, para tornar o tema mais atraente, a atividade inicial se apresenta para o aluno como um desafio, mas, para o docente, pode revelar o conhecimento que o educando desenvolveu ou adquiriu ao longo de sua trajetória de vida, tanto dentro quanto fora da escola.

Cientes disso, para sensibilizar os educandos acerca da importância dos sinais de pontuação e promover a troca entre os alunos, principiámos a sequência didática com uma atividade a partir do texto “*O testamento*”. Em seguida, elaboramos a sequência de atividades, em que cada uma das atividades versa sobre um sinal de pontuação específico. Para tal, selecionamos textos não literários, pois seu caráter pragmático favorece o uso da norma padrão. Após o aluno ter compreendido como os pontos de interrogação e de exclamação, o travessão, os dois pontos, as aspas, as reticências e os parênteses atuam nos textos não literários, para finalizar, desenvolvemos uma atividade a partir de um texto literário. Ao deixarmos esse modo discursivo por último, levamos em conta o baixo percentual de leitores de literatura no Brasil² e o fato de que, nesse modo discursivo, a língua transcende a norma em prol da tessitura (Coseriu, s/d, *apud* Camara, s/d).

Levando em consideração os aspectos expostos, nossas sequências didáticas propõem-se à educação integral do educando ao colaborar para a formação de cidadãos e considerar questões cognitivas, sociais, afetivas e éticas, uma vez que os textos podem gerar discussões que atendam a esses campos. Além disso, as

² A quinta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, iniciativa do Instituto Pró-Livro e do Itaú Cultural, aponta que 52% dos respondentes estão inseridos na categoria leitor, enquanto 28% se declararam ser leitores de livros de literatura. No contexto da pesquisa, foram consideradas como literatura as obras que se opõem àquelas de natureza essencialmente utilitária/informativa, o que engloba diferentes gêneros (romance, poesia, conto, crônica etc.) e diversas modalidades (clássicos nacionais e estrangeiros, best-sellers, literatura infantil, literatura juvenil etc.) Conf. Ceccantini, João Luís. Retratos da leitura no Brasil. *In*: Folha de São Paulo. [S. l.], 11 set. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/09/ricos-sao-os-que-mais-deixaram-de-ler-no-brasil-desde-2015.shtml>. Acesso em: 04 jan. 2021

atividades foram elaboradas com a pretensão de fazer com que o educando se aproprie, gradativamente, do conhecimento das funções coesivas, discursivas e estilísticas em textos não literários em norma padrão, para que depois possa perceber que a língua literária transgride as prescrições gramaticais em prol da arte, reforçando a ideia de que o “erro” é relativo. Assim, o ensino dos sinais de pontuação assume função social, já que transcende a propagação de conhecimentos socialmente produzidos, ao levar “em conta sentidos e significados do que se aprende e o desenvolvimento de habilidades e atitudes que envolvem a dimensão do humano” (Ramos, 2013, p. 114 *apud* Faria, 2019, p. 252).

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 01 – Avaliação diagnóstica

TEMA: Sinais de pontuação

GÊNERO DISCURSIVO: testamento

OBJETIVOS:

- Averiguar o nível de conhecimento dos alunos acerca do emprego dos sinais de pontuação;
- Apresentar o uso dos sinais de pontuação como recurso coesivo;
- Destacar o aspecto prosódico da pontuação para compreensão de textos orais.

CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM

- Conceitual
- Procedimental
- Atitudinal

HABILIDADES (BNCC)

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Recursos: Data show

Tempo: 2 tempos de 50 minutos

Caro(a) docente,

Nossa sequência didática tem como propósito fazer com que o educando perceba as possibilidades de uso dos sinais de pontuação, de modo que reconheça que o emprego desses sinais não deve ser aleatório, visto que incide no sentido do texto.

De autoria desconhecida, o texto *O Testamento* mostra que aquele que conhece o sentido desses sinais pode empregá-los de forma conveniente para si. Assim, esse texto revela por que esse conhecimento é tão importante para o domínio da norma padrão.

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.”

<https://www.recantodasletras.com.br/gramatica/3300458>

Em grupo de cinco a seis pessoas, os alunos 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 apenas o *ponto de interrogação (?)*, o *ponto de exclamação (!)* e o *ponto final (.)* quantas vezes acharem necessário até o texto beneficiar cada uma das personagens.

Após um período para que os alunos pontuem o texto, o professor deverá ler em voz alta os textos dos possíveis agraciados pela herança. Após a leitura de cada texto, o docente deverá perguntar à turma quem receberia a herança, de acordo com a pontuação feita. Com isso pretendemos fazer com que o educando perceba a importância do aspecto sintático e prosódico da pontuação para a compreensão de um texto nas modalidades escrita e oral da língua.

Depois disso, o professor poderá apresentar no projetor as possíveis versões do texto, de acordo com o interesse de cada indivíduo citado pelo doador da fortuna. Assim, será possível aos alunos observarem que a pontuação é responsável pelo sentido do texto, já que sua mudança acarreta mudança de sentido. Essa atividade oferece oportunidade de os alunos refletirem acerca da importância da pontuação como mecanismo de coesão e coerência textual na modalidade escrita da língua.

Apresentamos, a seguir, as possibilidades de pontuação, em que o emprego desses sinais determina o beneficiado da herança, tarefa que poderá ser feita pelos alunos.

1) O sobrinho:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

2) A irmã:

Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

3) O padeiro:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.

4) Os pobres:

Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.

Assessoria ao professor:

Esse texto, que servirá de diagnose para que o professor identifique o conhecimento do aluno acerca do emprego dos sinais de pontuação, oferece diversas possibilidades de uso dos sinais, segundo as intenções de quem o pontua.

Vejamos: “*Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres*”. Essa opção, em que o ponto de interrogação finaliza a primeira frase, mostra o emprego retórico do ponto de interrogação, ou seja, o enunciador não espera uma resposta concreta de seu interlocutor, seguindo-se a resposta em forma de uma frase exclamativa. O professor pode chamar atenção do aluno para a intenção do locutor em causar algum efeito. A exclamação quebra a expectativa criada pela pergunta. Seguem-se frases declarativas finalizadas por ponto, que causam o efeito de o enunciador impedir qualquer tentativa de contestação do possível enunciatário.

A segunda opção, em que o beneficiado é a irmã do autor do testamento, tem as frases finalizadas pelo ponto. Conforme comentamos anteriormente, de acordo com a gramática, o ponto finaliza um enunciado. No contexto analisado, o ponto final produz o efeito de impossibilitar qualquer tipo de contestação. Vemos que há o predomínio de frases absolutas: “*Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres*”. Na frase nominal, o verbo da primeira oração está subentendido (“Não deixo a meu sobrinho”).

Na versão em que o padeiro é o beneficiado (“*Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.*”), há duas perguntas retóricas e duas respostas bem expressivas, graças ao emprego

do ponto de exclamação: “Não!” “Jamais!” As duas declarações que se seguem são finalizadas por um ponto.

A última versão, em que os pobres são beneficiados (“*Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.*”), mais uma frase é finalizada por uma interrogação, caracterizando-se também como uma pergunta retórica, aparece também mais uma frase finalizada pela exclamação e, por fim, a última frase, declarativa, é finalizada pelo ponto.

As frases declarativas e as frases exclamativas, pontuadas pelo ponto final e pelo ponto de exclamação, respectivamente, podem ser consideradas *atos de fala*, isto é, unidades comunicativas em que o discurso do enunciador é, ao mesmo tempo, um modo de dizer e um modo de agir, de acordo com Searle (1995, *apud* Azeredo, 2018). As frases exclamativas exigem uma modulação de voz especial que revela certa indignação do enunciador e, também, empenho para que seu discurso seja levado a sério pelo enunciatário: “*Não! Jamais! Nada!*”. As frases finalizadas pelo ponto podem ser consideradas, ainda, de acordo com Searle (1995, *apud* Azeredo, 2018), atos compromissivos, em que o enunciador se compromete a agir de acordo com o conteúdo da frase: “*Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres. Será paga a conta do padeiro*”.

Professor, este texto é também uma forma de mostrar ao aluno todo o potencial da língua, sendo possível a produção de variados sentidos, de acordo com as intenções do enunciador.

Para saber mais:

BARCELLOS, Renata da Silva. **Pontuação**. Disponível em: < http://www.filologia.org.br/xiicnlf/livro_dos_minicursos_extras/pontuacao.pdf > Acesso em 04 dez 2021

CHITTOLINA, Raphaela Machado Monteiro. Laços da pontuação: escritor e leitor em um mesmo sinal. **ReVEL**, vol.18, n.34, 2020.

GENTILE, Paola. Pontuar? Depende do gênero, do leitor... *In: Nova Escola*. [S.l.] 01 maio 2002. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2624/pontuar-depende-do-genero-do-leitor>. Acesso em 26 fev. 2022.

GUERRA, Pollianny Nazaré de Moraes. **Norma culta e norma padrão**: desfazendo sinônimos. Disponível em: <https://www.faminasbh.edu.br/upload/downloads/201112061824034532.pdf> Acesso em 04 dez. 2021

GURPILHARES, Marlene Silva Sardinha. Pontuação e leitura: uma aproximação. **Lusorama**, Frankfurt am Main, v.1,p.65-80,2003

KLEPPA, Lou-Ann. Pontuar é uma arte? Uma conversa sobre os sinais de pontuação e seus usos. *In: Roseta*. [S.l.], 16 abr. 2021. Disponível em: <https://www.roseta.org.br/2021/04/16/pontuar-e-uma-arte/>. Acesso em 26 fev.2022.

MESQUITA PRESTES, Maria Luci de. O ensino de pontuação em uma perspectiva textual-discursiva. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Maria_Luci_Prestes.htm. Acesso em 06 mar.2022

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 02 – Os pontos de interrogação e de exclamação

TEMA: O ponto de exclamação e o ponto de interrogação

GÊNEROS DISCURSIVOS: *Tweet*, tirinha, diálogo e anúncio publicitário

OBJETIVOS: Apresentar o uso estilístico, coesivo e discursivo dos sinais de interrogação e exclamação.

CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM

- Conceitual
- Procedimental
- Atitudinal

HABILIDADES (BNCC)

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Tempo: 2 tempos de 50 minutos

Recursos: texto impresso

Organização da turma: em dupla

Introdução: Procurar saber se os alunos já escreveram mensagens no *WhatsApp* ou no X (antigo Twitter) e perguntar se, ao escreverem, preocupam-se com a pontuação do texto. Após o momento de fala dos alunos, perguntar se já receberam mensagens de difícil compreensão devido à ausência ou ao emprego equivocado dos sinais de

pontuação. Mediante as respostas dos alunos, o professor pode levá-los a refletir acerca da importância da pontuação para a construção do sentido do texto.

Desenvolvimento: Os alunos deverão analisar os textos e observar o uso da exclamação e da interrogação para responder às perguntas.

Conclusão: Ao final da aula, o professor deverá verificar a resposta dos alunos e debater sobre o uso dos pontos de interrogação e exclamação nos contextos de uso.

Avaliação: O professor deverá registrar se a turma apresentou dificuldades em perceber como a interrogação e a exclamação atuam como recurso discursivo, estilístico, prosódico e coesivo. Caso os alunos tenham demonstrado muita dificuldade, recomendamos atividades em que esses recursos notacionais sejam usados com o mesmo propósito comunicativo que os textos desta atividade.

ATIVIDADES



- 1- O *tweet* sobre a seleção feminina de vôlei tem como objetivo apoiar a equipe. De que forma o uso da exclamação contribui para o enunciado?



- 2- No 2º quadrinho, a emoção da personagem está expressa com um ponto de exclamação. Nesse contexto, o que esse sinal indica?
- 3- Por que Cebolinha fica irritado com a Mônica?



Copyright © 1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5445

<https://www.aio.com.br/questions/content/em-tirinhas-e-muito-comum-encontrarmos-situacoes-que-envolvem-conceitos-de>

4- Considerando o contexto, o que expressa o enunciado:

- a) com ponto de exclamação?
- b) com ponto de interrogação?



5- A conversa no WhatsApp apresenta uma dificuldade de compreensão entre os interlocutores devido ao emprego equivocado dos sinais de pontuação. Reflita. O humor do diálogo se deve à seguinte fala: “Custa colocar um ponto de exclamação?” Por que afirmamos que esse enunciado é engraçado?

6- O enunciado “Seu filho já nasceu”, mesmo sem a pontuação, se caracteriza como uma frase declarativa. Reescreva essa frase, utilizando o sinal de pontuação próprio de uma frase declarativa.



São em número de 7 por mês os dias que uma senhora perde em seu bem-estar quando sofre de irregularidades. Cada dia de sofrimento é dia perdido, é dia que não conta para a alegria de viver. Assim, “A saúde da mulher” que combate e evita os incômodos e as enfermidades uterinas, assegura o acréscimo de 7 dias por mês na existência de uma senhora.

Faça a conta de quantos anos de vida representa para uma senhora o uso permanente do grande remédio.

Texto adaptado para a ortografia vigente.

<https://www.propagandashistoricas.com.br/2021/04/saude-da-mulher-1930.html>. Acesso em: 05 fev. 2022

7- O gênero propaganda tem como um de seus objetivos persuadir o leitor a adquirir algo. Partindo dessa informação, especifique o público-alvo dessa propaganda e o produto que pretende ser vendido.

8- No anúncio publicitário, o resultado da multiplicação é um ponto de interrogação. De que forma o uso desse sinal estimula a leitura do texto?

Assessoria ao professor:

Ao selecionarmos o *tweet*, as tirinhas, a conversa no WhatsApp e a propaganda publicitária, utilizamos como critério não só a trivialidade desses gêneros na vida do educando, mas também o fato de apresentarem um uso mais simples dos sinais de pontuação, o que possibilita a recapitulação acerca do emprego basilar desses recursos notacionais. De acordo com Azeredo (2018), os discursos *monolucutivo* e *interlocutivo* exigem prudência do enunciador tanto nas escolhas linguísticas, quanto na concatenação dos conteúdos para a produção do texto. No entanto, como na monolucução, o texto é produzido para um destinatário que apenas o recebe, é preciso recorrer aos períodos, isto é, frases cujas estruturas internas possuem elementos indispensáveis à sua compreensão.

Devido à importância das frases para a comunicação verbal, a fim de melhor depreendê-las, Azeredo (2018) utiliza a tradicional classificação das frases, que

podem ser *declarativas*, *interrogativas*, *exclamativas*, *optativas* e *imperativas*. O autor observa que a entoação, a seleção lexical e a ordem das palavras são aspectos que as diferenciam. Considerando que essas informações são insuficientes para tipificar tais estruturas sintáticas, o autor afirma que frases *interrogativas* e *imperativas* dão pistas acerca do interlocutor, enquanto frases *declarativas*, *exclamativas* e *optativas* nem sempre exprimem claramente o receptor da mensagem. Com o propósito de pormenorizar a diferença entre os cinco tipos de frases, Azeredo (2018) lembra que as *frases exclamativas* exprimem emoções sinalizadas pelo ponto de exclamação, enquanto as *frases imperativas* são identificadas pela seleção lexical (no caso, os verbos no modo imperativo). As *frases imperativas*, portanto, remetem a um enunciatório que pode ser identificado por indícios no texto, como a desinência número-pessoal, ao passo que as frases declarativas são dirigidas a um interlocutor indeterminado, uma vez que pode estar direcionada a diferentes públicos.

Quanto ao uso da exclamação no *tweet*, Bechara (2004) observa o uso desse sinal no fim de orações enunciadas com entoação exclamativa, enquanto Azeredo (2018) observa que o ponto de exclamação assinala entoação variável para sentimentos que só podem ser identificados na situação comunicativa. Desse modo, professor, é importante ressaltar que o uso do ponto de exclamação demonstra que o enunciador expressa seu sentimento e procura sensibilizar seus interlocutores (a seleção feminina de vôlei do Brasil) e os torcedores. Além disso, como o ponto de exclamação exprime emoções, deve-se destacar que, no contexto de uma competição olímpica, o emprego desse sinal em uma frase cujo verbo se inicia pela 1ª pessoa do plural demonstra que o Comitê Olímpico Brasileiro se engajou para motivar as atletas e demonstrar apoio.

No que diz respeito à primeira tirinha, a Mônica se expressa pelo que Azeredo (2018) chama de frase de situação: enunciado que se realiza obrigatoriamente mediante uma modulação da voz a fim de assinalar a intenção com a qual é proferido. No caso, como a personagem olha para a bola de cristal e parece não ter certeza do que vê, demonstra esse sentimento através da interjeição *hum*, que, segundo Bechara (2004), não só tem como característica exprimir na escrita sons vocálicos, como também, nesse contexto, expressar incerteza. Convém lembrar que, embora não seja o nosso foco neste momento, achamos importante destacar que a interjeição vir acompanhada de reticências colabora para que o leitor perceba a confusão da

personagem, já que Mônica não parece ter certeza do que vê, deixando Cebolinha ansioso, emoção expressa pelo uso do ponto de exclamação.

Já na segunda tirinha, temos o emprego da exclamação no enunciado “*Cebolinha!*”. Ao utilizar a exclamação, o ato de fala do Cascão ganha força elocutória de repreensão, já que enquanto Cascão e os amigos estão pensando em ganhar da Mônica no cabo de guerra e a personagem supõe que Cebolinha não está colaborando para a vitória, Cebolinha nada responde pois está pendurado lutando por sua sobrevivência. Quanto ao enunciado “*Quer parar de torcer para a Mônica?*”, temos um ato expressivo, já que os sentimentos foram verbalizados com vistas à prática de um propósito (Azeredo, 2018), no caso, motivar o Cebolinha a fazer mais força e, com isso, vencerem o cabo de guerra, o que dá a entender que, nesse contexto, a frase interrogativa tem a força ilocutória de um pedido.

Ao analisarmos a atividade em que dois indivíduos trocam mensagens, podemos perceber que a ausência da pontuação fez com que o outro participante da conversa, no caso, o pai da criança que estava para nascer, entendesse que se tratava de uma frase declarativa, portanto, o comunicado de que seu filho já havia nascido. O humor da conversa se deve ao fato de que, ao reclamar que o outro havia pontuado de forma inadequada, citou o ponto de exclamação, que daria o mesmo sentido à frase (*Seu filho nasceu. Seu filho nasceu!*), apenas com uma expressividade mais acentuada. O enunciado deveria ser finalizado pelo ponto de interrogação, pois havia a intenção de uma indagação, não de uma declaração (*Seu filho já nasceu?*), visto que, como lembram Bechara (2004) e Azeredo (2018), o ponto de interrogação assinala uma entoação ascendente, caracterizando uma interrogação direta para o interlocutor.

Embora não faça parte dos sinais analisados na dissertação que motivou este produto educacional, é importante, professor, mostrar que o enunciado “*Vamos virar meninas!*” não está pontuado de acordo com a intenção comunicativa do falante, posto que leva a uma interpretação diferente da informação que se deseja transmitir. A ausência da vírgula no vocativo “*Vamos virar meninas!*” provoca uma mudança de sentido e a pontuação inadequada pode, mesmo, causar ambiguidade no sentido da frase. Esse enunciado pode indicar que um grupo de mulheres mais maduras vai assumir o comportamento de jovens ou pode indicar que um grupo do gênero masculino vai assumir o comportamento próprio do gênero feminino ou mesmo mudar de gênero. Essa reflexão é importante para o aluno perceber que o emprego

equivocado da pontuação pode trazer incoerência ao texto, ou mesmo, provocar uma imprecisão de sentido. De acordo com o contexto, o substantivo “*meninas*” é um vocativo, isto é, o enunciador se dirige às atletas, convidando-as a reagirem no campeonato; portanto, a vírgula deveria destacar o vocativo: “*Vamos virar, meninas!*”.

No que diz respeito ao anúncio publicitário, ainda que apresente um sinal de interrogação fora de uma frase, esse elemento é significativo para a compreensão do texto. Como podemos notar, a propaganda não apresenta o resultado do cálculo e, logo em seguida, usa uma frase imperativa (“*Faça a conta!*”) para estimular o enunciatário a realizar a operação matemática. No entanto, ainda que o leitor chegue ao resultado correto da operação aritmética, esse número só fará sentido após a leitura do texto. Conforme lemos o anúncio, passamos a compreender que o número 7 - caso o ciclo menstrual da mulher seja irregular - corresponde a dias a mais de menstruação. Por outro lado, o número 12 representa a quantidade de meses do ano. Logo, 84 (resultado de 7 multiplicado por 12) equivale ao total de dias a mais no período menstrual de mulheres que sofrem irregularidades no ciclo. Dessa forma, nesse anúncio publicitário, o ponto de interrogação como resultado da operação aritmética tem função discursiva, pois o uso desse recurso notacional instiga o enunciatário a resolver a operação matemática e, conseqüentemente, a ler o texto para que entenda o que significa o resultado ao qual chegou.

Com relação aos gêneros utilizados nessa primeira sequência didática, ao selecionarmos o *tweet*, as tirinhas e a conversa de *WhatsApp*, pensamos na familiaridade que a linguagem coloquial desses textos evoca no educando, o que pode facilitar a compreensão quanto ao uso do ponto de interrogação e do ponto de exclamação. Levando em conta a proximidade que os alunos têm com esse registro de linguagem, é importante, professor, mostrar que, mesmo em situações informais, o texto precisa ser pontuado adequadamente para que a mensagem seja compreendida por quem a receberá. Com relação ao anúncio publicitário, o ponto de interrogação em um contexto não usual favorece a você, docente, mostrar ao aluno que esses sinais podem ser usados em enunciados não verbais, colaborando para o sentido do texto.

Considerações sobre a Sequência Didática

- Frases declarativas, exclamativas e optativas **nem sempre** exprimem claramente o receptor da mensagem, enquanto as frases imperativas remetem a um enunciatário que pode ser identificado por indícios no texto, como a desinência número-pessoal, e, as frases declarativas são dirigidas a um interlocutor indeterminado, uma vez que pode estar direcionada a diferentes públicos.
- O ponto de exclamação assinala entoação exclamativa ou entoação variável para sentimentos que só podem ser identificados na situação comunicativa.
- A análise discursiva do emprego dos pontos de exclamação e interrogação proporciona ao educando a compreensão de que, conforme o contexto comunicativo, o uso do sinal depreenderá diferentes sentidos.
- Tanto a exclamação, quanto a interrogação são marcadores prosódico-coesivos, visto que não só apresentam uma entoação, como esta pode mudar o sentido do texto.
- A interrogação ou a exclamação, dependendo do contexto, podem ser um recurso estilístico-discursivo com vistas a levar o leitor a construir o sentido do texto.

Para saber mais:

KLEPPA, Lou-Ann. Entre reticências e exclamações: usos de sinais de pontuação em peças publicitárias de 1952. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 4, e492, 2021.

KOMESU, Fabiana; TENANI, Luciane Ester. Práticas de letramento/escrita no contexto da tecnologia digital. **Revista Eutomia** –Ano 3 – Edição 1 – julho 2010 – Destaques.

MESQUITA PRESTES, Maria Luci de. Sinais de pontuação substituindo signos linguísticos ou até gestuais em diálogos escritos: Uma análise sob as perspectivas semiótica e enunciativa. ACTAS DEL III COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA. **Diálogo y contexto**. La Plata, Argentina | 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 03 – As reticências

TEMA: As reticências

GÊNEROS DISCURSIVOS: Texto reflexivo, tirinha e notícia

OBJETIVO: Apresentar o uso das reticências como recurso discursivo e estilístico

CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM

- Conceitual
- Procedimental
- Atitudinal

HABILIDADES (BNCC)

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Recursos: texto impresso

Tempo: 4 tempos de 50 minutos

Organização da turma: em dupla

Introdução: Pedir aos alunos que leiam o texto sobre as reticências e, a partir da leitura, listem para que serve esse sinal gráfico.

Desenvolvimento: Após a leitura do texto, os alunos deverão expor os usos sobre os quais o texto fala e fazer as atividades sobre as reticências.

Conclusão: Ao final da aula, o professor deve verificar a resposta dos alunos e confrontar se, após as atividades, os alunos constataram nelas os mesmos usos sobre os quais o autor discorre.

Avaliação: O professor deverá registrar se a turma apresentou dificuldades em entender a função das reticências nos textos. Caso os alunos tenham demonstrado muita dificuldade, recomendamos a produção, em dupla, de um mapa mental.

LEITURA EXPLORATÓRIA

Adoro Reticências... Aqueles três pontos intermitentes que insistem em dizer que nada está fechado, que nada acabou, que algo sempre está por vir! A vida se faz assim! Nada pronto, nada definido... Tudo sempre em construção. Tudo ainda por se dizer... Nascendo... Brotando... Sublimando... Vivo assim... Numa eterna reticência... Para quê colocar ponto final? O que seria de nós sem a expectativa de continuação?

<https://www.pensador.com/frase/OTYyMjJz/>

- De acordo com o texto, em que contextos se utilizam as reticências? O que esse sinal expressa?

ATIVIDADES



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7532

<https://br.pinterest.com/pin/604960162416809723/> Acesso em 27 dez. 2021

- 1- Identifique os gêneros discursivos que as mães leem para seus filhos.
- 2- Nos três quadrinhos, as reticências aparecem ao final das falas das mães, enquanto no último deles as reticências são empregadas também no início da fala. Nesses contextos, o que esse sinal indica ao leitor?



<https://m.leiaja.com/cultura/2019/06/06/60-anos-mudancas-nos-tracos-da-turma-da-monica/> Acesso em 27 dez. 2021

- 3- Após ler a tirinha, faça um breve resumo dos fatos ocorridos.
- 4- O que expressa, no 3º quadrinho, o ponto de exclamação seguido de reticências?



<https://www.aio.com.br/questions/content/observe-a-seguinte-tirinha-da-mafalda-mafalda-na-tirinha-comenta-que-a>

- 5- Por que Mafalda associa a consciência do movimento de rotação da Terra à falência dos carrosséis?
- 6- Após realizar a leitura da tirinha, diferencie o emprego das reticências no 1º, 3º e 4º quadrinhos.

A Semana do Modernismo Negro e os pais fundadores do samba

Por Ancelmo Gois
29/01/2022 • 09:00



Os Oito Batutas | Reprodução

Com fevereiro, vem aí um oba-oba merecido e necessário para festejar a Semana de Arte Moderna de 1922, que completa os seus 100 anos.

Mas voltando no tempo, no dia 13 daquele mês, na mesma data em que começava em São Paulo este tsunami cultural, desembarcava na França o grupo Oito Batutas (foto), formado por músicos brasileiros pobres e negros, entre os quais Pixinguinha (1897-1973) e Donga (1890-1974), dois pais fundadores do samba.

A celebração do centenário dos “Batutas” — o grupo abalou Paris, onde ficou seis meses em cartaz —, fará parte da Semana do Modernismo Negro, a ser promovida pela Flup (Festa Literária da Periferia), sob o comando do escritor Julio Ludemir, guerreiro na arte de levar cultura para o andar de baixo.

A celebração começa em 11 de fevereiro, no Museu de Arte do Rio, com a abertura da exposição “Pixinguinha, o maestro batuta”. Mas o modernismo negro terá outros eventos durante o ano, inclusive promovidos também pela Academia Brasileira de Letras.

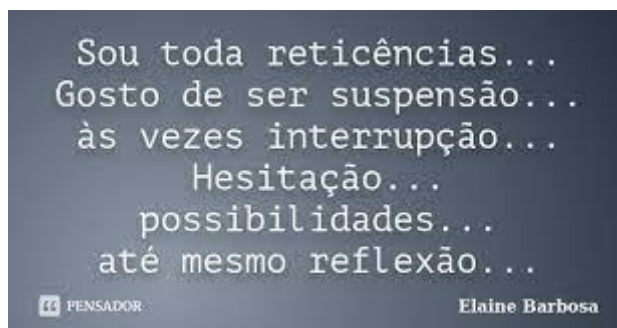
Já a mãe do samba...

Em setembro, chega às livrarias talvez a mais importante biografia de Tia Ciata (1854-1924), a mãe do samba. No quintal carioca da casa dessa baiana (filha de Santo Amaro, terra de Caetano Veloso) surgiu “Pelo telefone”, o primeiro samba gravado no Brasil.

É aquele dos versos que dizem — palavras que valem atualmente: “Ai ai ai, deixa as mágoas para trás ó rapaz”. A Todavia vai republicar nova edição de “Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro”, de Roberto Moura. O livro, que saiu nos anos 1980 pela Funarte, esgotou-se.

<https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/semana-do-modernismo-negro-e-os-pais-fundadores-do-samba.html#:~:text=A%20Semana%20do%20Modernismo%20Negro%20e%20os%20pais%20fundadores%20do%20samba,-Por%20Ancelmo%20Gois&text=A%20celebra%C3%A7%C3%A3o%20come%C3%A7a%20em%2011,pela%20Academia%20Brasileira%20de%20Letras>. Acesso em 29 jan. 2022

- 7- Após a leitura da notícia, explique por que o subtítulo de uma seção do texto é “Já a mãe do samba...”
- 8- O subtítulo ou linha fina tem como função completar o sentido do título ou dar outras informações sobre o texto. A partir dessa informação, responda: com que propósito as reticências foram utilizadas no subtítulo?



<https://www.pensador.com/frase/MTYxNTg3Mw/>

- 9- No texto acima, a autora termina os enunciados com reticências. Ao selecionar esse sinal em detrimento de outros, identifique a possível intenção da enunciatária.

Assessoria ao professor:

Caro docente, iniciamos o estudo das reticências com uma leitura exploratória na qual o autor do texto associa os atributos desse sinal de pontuação e os relaciona à vida. Ao escolhermos esse texto para trabalharmos o emprego das reticências, pretendemos que os educandos percebam que esse recurso notacional pode indicar continuidade, indefinição, hesitação. Sugerimos, professor, que, ao corrigir a

atividade, seja traçado um paralelo no qual se contrastem os usos das reticências e do ponto final. Quando o autor declara logo ao início “Adoro reticências” e pouco antes do fim questiona “Para quê ponto final?”, é preciso ressaltar que o uso das reticências, dependendo do contexto, expressa que algo não se encerrou, enquanto o ponto final assinala o término, indicando uma definição.

Em seguida, apresentamos uma sequência de tirinhas, pois esse gênero discursivo utiliza uma linguagem próxima à oralidade, o que pressupõe uma fácil compreensão do uso desses sinais de pontuação nos enunciados que compõem o texto. No que toca às reticências, Azeredo (2018) define que esses sinais indicam interrupções e hesitações. Bechara (2004) corrobora a afirmação de Azeredo (2018), contudo, considera que as reticências são usadas para indicar a incompletude proposital do pensamento, porque os acontecimentos ocorrem em um curto espaço de tempo ou para mostrar que o enunciatório foi interrompido pelo enunciador.

Quanto à primeira tirinha, o emprego das reticências em frases declarativas tem como objetivo sinalizar a suspensão da fala, indicando ao leitor que os textos lidos continuam. No último quadrinho, o uso das reticências no início do enunciado indica que a receita culinária não se inicia ali, isto é, há um trecho que foi suprimido, logo, as reticências fazem com que o leitor perceba que os enunciados não estão na íntegra.

Por outro lado, na segunda tirinha³, temos as reticências seguidas de exclamação, o que configura uma frase exclamativa. Nesse contexto, a combinação desses sinais marca simultaneamente a indignação de Franjinha, que se sente desrespeitado por ter alguém na casinha de seu cachorro Bidu e a incompletude do pensamento, o que sugere que Franjinha pensou em dizer algo, mas desistiu.

Para finalizar o gênero tirinha, temos na terceira HQ, primeiramente, as reticências sendo usadas para indicar que Miguelito interrompeu a fala de Mafalda. Depois, no 3º e 4º quadrinhos, as reticências indicam um pequeno intervalo de tempo.

Quanto ao uso das reticências no subtítulo do texto jornalístico, cabe a você, professor, mostrar que o subtítulo se correlaciona com o título. Ao se reportar aos “pais do samba”, o jornalista indica ao leitor que a primeira parte da matéria traz um relato sobre os criadores desse gênero musical. Em contrapartida, o subtítulo

³ Primeira tirinha em que o personagem Cebolinha apareceu. Criado em 1960, suas primeiras aparições foram como coadjuvante nas tirinhas em preto e branco publicadas no jornal Folha de S. Paulo e eram focadas em Bidu e o cientista Franjinha. Fonte: <https://recreio.uol.com.br/noticias/entretenimento/qual-e-primeira-tirinha-em-que-o-cebolinha-aparece.phtml>

evidencia ao leitor que a segunda parte da matéria falará sobre a progenitora do samba. Após isso, é preciso indicar que as reticências denotam que o enunciador interrompe seu enunciado, causando um efeito de suspense, cujo objetivo é levar o receptor a prosseguir a leitura, levando-o a saber quem é a “mãe do samba”, a publicação de uma biografia sobre ela e os versos que a levaram a receber tal epíteto.

Finalmente, no texto reflexivo, temos a autora usando as reticências para ressaltar que, assim como esse recurso notacional, ela, às vezes, interrompe alguém, hesita, realiza breves pausas e é pensativa, já que as reticências indicam a incompletude do pensamento, característica de quem exerce reflexões.

Considerações sobre a Sequência Didática

- Recurso notacional que pode indicar continuidade, indefinição, hesitação.
- Em diálogos, as reticências podem indicar a incompletude proposital do pensamento, porque os acontecimentos ocorrem em um curto espaço de tempo ou para mostrar que o enunciatário foi interrompido pelo enunciador.
- Em frases declarativas, as reticências em frases declarativas podem sinalizar a suspensão da fala, indicando ao leitor tanto que o enunciado tem continuidade, quanto que houve supressão do conteúdo.
- Pode ser combinada com outros sinais, com o intuito de exprimir emoções.
- Podem causar o efeito de suspense para o leitor, o que denota uma estratégia discursiva.
- É um recurso estilístico-discursivo, já que as reticências podem indicar, em um texto escrito, traços da personalidade do autor.

Para saber mais:

CHACON, Lourenço. Oralidade e letramento na construção da pontuação. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 97-122, 2003. Editora UFPR.

MESQUITA PRESTES, Maria Luci de. A estrutura frasal e a pontuação nos diálogos de histórias em quadrinhos publicadas no Brasil. ACTAS DEL II COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA. **El diálogo**: estudios e investigaciones. La Plata, Argentina | 11, 12 y 13 de mayo de 2005. Disponível em:

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13093/ev.13093.pdf> Acesso em 14 dez. 2021

SILVA, Anderson. Sinais de pontuação e linguística aplicada. **Hipátia**. [S.l.] v. 3, n. 1, p. 23-32, jun. 2018

SQUARISI, Dad. Reticências pra quê? *In*: Correio Braziliense. 20 jul.2008. Disponível em: https://blogs.correiobraziliense.com.br/dad/reticencias_pra_que/. Acesso em 04 mar.2022.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 04 – O travessão

TEMA: travessão

GÊNEROS DISCURSIVOS: anedota, tirinha e notícia

CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM

- Conceitual
- Procedimental
- Atitudinal

OBJETIVO: Apresentar usos discursivo, prosódico e coesivo do travessão

HABILIDADES (BNCC)

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

Recursos: texto impresso

Tempo: 4 tempos de 50 minutos

Organização da turma: individual

Introdução: Questionar aos alunos que gêneros discursivos costumam apresentar o travessão. Após a indagação, perguntar se conhecem a função do sinal no gênero discursivo que mencionaram.

Desenvolvimento: Os alunos deverão analisar os contextos de uso do travessão e responder às perguntas.

Conclusão: Ao final da aula, o professor deve verificar a resposta dos alunos e reforçar os contextos de uso do travessão.

Avaliação: O professor deverá registrar se a turma apresentou dificuldades em entender, especialmente, a função do travessão nos gêneros jornalísticos. Além disso, o docente deve aproveitar os enunciados em que aparece o travessão nesses gêneros

e questionar aos alunos se sabem que outros sinais poderiam substituir o travessão nesses contextos.

ATIVIDADES

A dona de casa vai ao açougue:

- Quanto está o quilo da carne de segunda?
- 25 reais e oitenta e cinco centavos!
- Credo, que roubo! O senhor não tem coração?
- Tenho sim, dona! Custa 28,50!

<https://tribunapr.uol.com.br/blogs/opiniao/as-piadas-do-dia-o-pensamento-e-os-memes-do-darta/>

- 1- Nessa piada, as falas da dona de casa e do açougueiro são introduzidas pelo travessão. Como esse sinal orienta a leitura do diálogo?



<https://blogmaniadegibi.com/2013/07/hagar-o-horrivel/>

- 2- Por que Hagar e Helga estranham o comportamento do menino?
- 3- De que forma a tirinha comprova que Hagar e Helga não apresentam hábitos de leitura?
- 4- A fala de Helga apresenta um travessão. Com que finalidade esse sinal foi usado entre dois enunciados?

Brasil é o oitavo país do mundo em ataques cibernéticos associados à 'internet das coisas'

A tecnologia é de filme futurista, mas os criminosos também acompanham. O Brasil já é o oitavo país do mundo no número de ataques cibernéticos associados à "internet das coisas" — basicamente, o conceito vale para qualquer dispositivo de uso cotidiano conectado por rede, desde carros autômatos até eletrodomésticos inteligentes. Um relatório da empresa de cibersegurança NSFOCUS aponta que a quantidade de ataques por aqui cresceu 57% este ano, na comparação com 2020. Os aparelhos mais visados são as câmeras de segurança avançadas, ligadas diretamente à internet, e os roteadores.

Em tempo

Para ilustrar o tamanho desse mercado: o Brasil já tem cerca de 300 milhões de aparelhos ativos com esse tipo de tecnologia. É mais de um para cada cidadão, portanto. Melhor tomar cuidado!

<https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/brasil-e-o-oitavo-pais-do-mundo-em-ataques-ciberneticos-associados-internet-das-coisas.html> Acesso em 12 nov. 2021

5- No 1º parágrafo desse texto jornalístico, há um travessão. De que forma esse sinal de pontuação se relaciona à expressão “internet das coisas”?

Inspirado por Greta Thunberg, menino de 10 anos cria game em que o objetivo é acabar com a poluição

Pequeno niteroiense, agora, quer apoio para lançar o jogo e fazer com que a pontuação de cada jogador possa ser convertida em ações ambientais concretas, como plantio de árvores

Leonardo Sodré

29/01/2022 - 04:00

NITERÓI — Quando Priscila Correia se tornou mãe, passou a carregar uma preocupação maior com o futuro do planeta. O que ela não poderia imaginar é que seu primogênito, Theo Correia, iria levar esse tema tão a sério desde muito novo. Estudante do 6º ano no Colégio pH, ele tem 10 anos e sempre se interessou pelo meio ambiente, plantando árvores e conscientizando colegas. Com as restrições impostas pela pandemia, aprendeu a desenvolver games na escola especializada *codeBuddy*, em Icaraí, onde criou o jogo eletrônico Ciclovias Limpas, em que o objetivo é retirar o lixo das ruas e das águas, acabar com a fumaça de automóveis, eliminar robôs que desmatam e criam queimadas e transformar indústrias poluentes em energia limpa.

Theo desenvolveu o jogo de quatro fases através do Kodu, plataforma de games 3D. Ele diz que Ciclovias Limpas foi criado e inspirado em Niterói. O menino teve a ideia para o jogo depois de assistir ao documentário “Greta: o futuro é hoje”, sobre a atuação da ativista sueca Greta Thunberg.

— Essa foi a forma que eu encontrei de estimular as pessoas a pensarem no assunto. Como fiquei em casa durante a pandemia, senti que não podia ficar parado.

O trabalho de conclusão (do curso de games) me deu essa possibilidade e incentivo — conta Theo.

A mãe do menino diz que o principal objetivo do filho agora é conseguir apoio para lançar o game com a possibilidade de a pontuação alcançada pelos jogadores ser convertida em ações de despoluição e plantio de árvores.

— O jogo é só um caminho para o objetivo maior dele, que é promover efetivamente medidas que possam reverter os problemas da poluição — explica.

Para Theo, não faltam motivos que tornam urgentes ações emergenciais de proteção ao meio ambiente.

— O planeta está sendo destruído com a poluição das águas e da terra, nós precisamos mudar isso imediatamente, pois corremos o risco de perder tudo — afirma.

<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/inspirado-por-greta-thunberg-menino-de-10-anos-cria-game-em-que-objetivo-acabar-com-poluicao-25372118>

6- No 3º parágrafo, o primeiro travessão introduz a fala de Theo Correia, enquanto o segundo indica a fala do jornalista. Reflita: como esses sinais contribuem para a credibilidade do fato noticiado?

YouTube proíbe Monark de criar novos canais: 'Estou sofrendo perseguição política'

Demitido após defender criação de partido nazista, ex-apresentador do podcast Flow afirmou que 'pessoas poderosas' querem o 'destruir'

O Globo

18/02/2022 - 08:22 / Atualizado em 18/02/2022 - 08:54



O influenciador digital e podcaster Monark

Demitido após defender a criação de um partido nazista em episódio recente do podcast Flow, Bruno Aiub, mais conhecido como Monark, está vetado do YouTube. O influenciador digital foi avisado pela empresa de que está proibido de criar um novo canal, por ter violado "políticas de responsabilidade do criador de conteúdo" estabelecidas pela plataforma.

"Responsabilidade é prioridade máxima para o YouTube, é muito importante que os criadores de conteúdo usem sua influência com responsabilidade — dentro e fora da nossa plataforma", comunicou o YouTube a Monark, por meio de um e-mail. (...)

<https://oglobo.globo.com/cultura/youtube-proibe-monark-de-criar-novos-canais-estou-sofrendo-perseguiacao-politica-2-25399999> Acesso em 18 fev. 2022

7- No 2º parágrafo, a declaração da plataforma *You Tube* apresenta um uso facultativo do travessão, fazendo com que, nesse contexto, esse sinal exerça papel de realce. Diante disso, responda: por que se destacou o enunciado após o travessão?

Assessoria ao professor:

No gênero *anedota*, temos um narrador e, em seguida, as falas do açougueiro e da freguesa. Para sinalizar os enunciados no diálogo, o autor elegeu o travessão, que, como observa Azeredo (2018), indica a fala da personagem em discurso direto, e Bechara (2004) lembra que o travessão pode indicar a mudança de interlocutor. Como podemos perceber, essa anedota se constitui de frases *interrogativas*, *exclamativas* e *optativas*, fator que permite ao leitor identificar os enunciatários no diálogo. Na anedota escolhida para a nossa atividade, apenas o primeiro parágrafo não apresenta travessão, pois se trata da intervenção do narrador. Sabe-se, então, professor, que o travessão no segundo parágrafo revela um enunciador (a freguesa), que, com uma frase interrogativa, questiona seu enunciatário (o açougueiro), cuja resposta se encontra no terceiro parágrafo em uma frase exclamativa introduzida por travessão. Diante disso, textos cujos diálogos são marcados por travessão evidenciam que esse sinal tem o papel de orientar o leitor, de modo que ele reconheça a fala de mais de uma personagem. Esse sinal de pontuação em diálogos aproxima o leitor da cena, no caso, a conversa entre as personagens.

Na tirinha de Hagar e Helga, temos os enunciados “*Nem diga*” e “*Ninguém em minha família jamais leu um livro!*” separados por um travessão. Nesse caso, para Bechara (2004), o travessão indica uma pausa mais forte, enquanto para Azeredo (2018) assinala um adendo inserido no discurso. No caso da tirinha, “*Nem diga*” é um enunciado com sentido completo, logo, “*Ninguém em minha família jamais leu um livro!*” é um comentário que Helga faz sobre a própria família. Diante disso, entendemos que, nessa tirinha, o travessão atua de modo prosódico-discursivo, pois, nesse contexto, ao demarcar uma pausa em um enunciado de sentido completo, o autor da HQ assinala para o leitor que o enunciado seguinte é um comentário.

No texto jornalístico da questão 05, de acordo com os comentários de Azeredo (2018) sobre os sinais de pontuação, o travessão insere um comentário acerca da

expressão “*a internet das coisas*”, levando-nos a pressupor que o emissor tenta se certificar de que leitor compreenda o termo. Conforme observa Bechara (2004), o travessão atua como elemento coesivo. O travessão, que mostra uma pausa mais forte após o sintagma “*internet das coisas*”, na oralidade, prenuncia que o enunciador fará um adendo sobre o termo. Dessa forma, docente, sugerimos que mostre ao aluno que, nesse contexto, o travessão exerce funcionalidade prosódico-discursiva, já que a pausa colabora para que o leitor perceba que o enunciador introduzirá um comentário.

Em relação à questão 06, o 3º parágrafo é constituído por frases declarativas, isto é, dirigidas a um enunciatário indeterminado. A fim de garantir a compreensão leitora, o autor do texto, Leonardo Sodré, emprega o primeiro travessão para destacar a fala de Theo Correia, que explica por que criou o jogo. Por sua vez, o segundo travessão indica que Sodré está reproduzindo a fala do menino. Bechara (2004), ao tratar de usos do travessão em contextos como esse, destaca que o travessão denota mudança de interlocutor. Em contrapartida, Azeredo (2018) considera que o emprego do travessão, como o primeiro, indica discurso direto (no caso, a fala do menino), enquanto o segundo travessão sinaliza um ato de fala do narrador, inserindo no texto a voz de Leonardo Sodré. Diante das semelhantes concepções para o mesmo enunciado, devemos destacar, professor, que, embora ambos abordem o uso discursivo do travessão, ao usar o conceito de ato de fala, Azeredo (2018) evidencia a intencionalidade do enunciador. Sendo assim, o primeiro travessão sinaliza a fala de Theo Correia, enquanto o segundo travessão indica não só o término da fala do menino, como também revela que o ato assertivo “conta Theo” suscita no leitor a autenticidade da fala do menino, dando credibilidade à reportagem, ao jornalista e ao veículo de comunicação no qual foi publicada.

Para finalizar, a 7ª questão revela o uso estilístico, discursivo e coesivo do travessão: realçar uma informação no texto. Nessa situação comunicativa, segundo Azeredo (2018), o travessão demarca um adendo, um comentário, uma ponderação, funcionalidade que, para o autor, pode ser expressa com o uso dos parênteses. Bechara (2004), por outro lado, reconhece que, nesse contexto, o travessão simples é usado quando o emissor finaliza o texto com uma intercalação ou pretende denotar uma pausa mais forte. Dessa forma, sugerimos mostrar ao aluno que, na leitura em voz alta, no contexto do fragmento da reportagem, o travessão acarreta uma pausa que contribui para a compreensão leitora. Além disso, propomos apontar que o

enunciado poderia se encerrar no vocábulo “*responsabilidade*”. Contudo, ao introduzir o travessão e inserir o sintagma “dentro e fora da nossa plataforma”, o *You Tube* frisa que os criadores de conteúdo devem usar de sensatez não só nas redes sociais, mas também fora delas.

Considerações sobre a Sequência Didática

- Em diálogos, o travessão tanto indica a fala do personagem, quanto a mudança de interlocutor.
- O travessão pode exercer função prosódico-discursiva, visto que, em uma leitura em voz alta, a pausa sinalizada pelo travessão pode prenunciar um comentário.
- Além de indicar fala da personagem, o travessão pode assinalar a fala do narrador. Em um texto no qual a fala da personagem é inserida por travessão e, ao final, há um segundo travessão indicando a fala do narrador, temos uma intencionalidade discursiva que pode dar crédito tanto ao veículo de comunicação, quanto ao autor.
- Pode ser usado como recurso estilístico, discursivo e coesivo ao realçar uma informação no texto.

Para saber mais:

ANDRADE, Tadeu Luciano Siqueira. O ensino da norma padrão a partir dos textos da imprensa. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/Tadeu_Luciano_de_Andrade.htm.

COSTA, Roselaine Palmira; CATELLAN, João Carlos. Uma proposta metodológica de ensino de língua portuguesa a partir do gênero discursivo “piada”. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_unioeste_port_artigo_rozelaine_palmira_costa.pdf. Acesso em 31 jan. 2022

DYBAS, Rosélis Rita; CUNHA, Karine Marielly Rocha da. Além da piada, além da risada. Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_ufpr_port_artigo_roselis_rita_dybas.pdf. Acesso em 31 jan. 2022

LIMA, Regina Claudia Custódio de; LINS, Juarez Nogueira. Gênero notícia no ensino da vírgula. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA15_ID712_15082016161253.pdf. Acesso em 30 jan. 2022

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 05 – As aspas

TEMA: aspas

GÊNEROS DISCURSIVOS: meme, tirinha, ditado popular e notícia

OBJETIVOS: Apresentar o emprego discursivo das aspas

CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM

- Conceitual
- Procedimental
- Atitudinal

HABILIDADES (BNCC)

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

Recursos: texto impresso

Tempo: 4 tempos de 50 minutos

Organização da turma: grupo / dupla

Introdução: Indagar aos alunos se já ouviram e se sabem o que quer dizer a expressão *entre aspas*.

Desenvolvimento: Em grupos, deverão ler o verbete *Entre aspas* (Mello, 2009). Após essa leitura exploratória, pedir que deem exemplos em que a expressão sinalize que o enunciado não pode ser interpretado pelo seu sentido literal. Em seguida, explicar que a expressão “entre aspas” surgiu porque, na língua escrita, esse recurso notacional pode ser empregado para particularizar ou ressaltar um termo. Por fim, certificar-se de que todos compreenderam o sentido de “entre aspas” e pedir que, individualmente, respondam às questões.

Conclusão: Ao final da aula, o professor deve verificar as respostas dos alunos e comentá-las.

Avaliação: O professor deverá registrar se a turma compreendeu nos textos a finalidade de uso das aspas. Caso não tenham aprendido, sugerimos que façam, em dupla, a partir das atividades, um mapa mental sobre o uso das aspas.

LEITURA EXPLORATÓRIA

Entre aspas

Usa-se para dar destaque a uma expressão falada, em geral distorcendo o seu sentido original. (Mello, 2009, p. 216)

- Vocês já ouviram essa expressão? Já usaram? Compreendem a importância dessa expressão em um texto oral?

ATIVIDADES



<https://www.dicionariopopular.com/piadas-engracadas/>. Acesso em 20 jan. 2022

- 1- Considerando que o meme é um gênero discursivo humorístico, como as aspas cooperam para a construção do humor?



ajudaropovodehumanas



dona canô

@cuscuzete



5 curiosidades sobre mim

1. é a forma oblíqua tônica do pronome pessoal reto da primeira pessoa "eu"
2. sempre é regido de preposição
3. quando precedido de "com" é substituído pela forma "migo"
4. vem do latim "mi"
5. é um palindromo

22:40 · 25 jan. 22 · [Twitter for Android](#)

2- Nesse meme, quatro itens aparecem entre aspas: “eu”, “com”, “migo” e “mi”. De que forma, nesse contexto, as aspas contribuem para a compreensão leitora?



<https://m.leijaja.com/cultura/2019/06/06/60-anos-mudancas-nos-tracos-da-turma-da-monica/> Acesso em: 15 jan. 2022

3- Na fala do Cebolinha, algumas palavras estão entre aspas. Por que o quadrinista destacou esses vocábulos com as aspas?

4- Podemos afirmar que o desfecho da tirinha surpreende o leitor? Justifique sua resposta.



<https://br.pinterest.com/pin/315533517612260879/> Acesso em 16 fev. 2024

6- Por que, no 1º quadrinho, a palavra *PÉSSIMO* está entre aspas?

7- Com base nas falas de Manolito, explique a visão dele sobre a escola.

A historiadora Beatriz Kushnir volta a denunciar abandono do Cemitério das 'Polacas'

Por **Ancelmo Gois**
26/01/2022 • 16:10

Autora do livro “Baile de máscaras”, sobre os cerca de 2.000 imigrantes, prostitutas e *cáftens* judeus que chegaram ao Brasil entre 1867 e o fim da década de 1930, a historiadora Beatriz Kushnir volta a denunciar a situação de abandono do Cemitério Israelita de Inhaúma, onde eram enterradas as chamadas polacas.

"Esquecendo o seu preceito religioso de solidariedade, o Comunal abandonou o cemitério das polacas em 2020 alegando que ele foi tombado pela Prefeitura e, portanto, o Estado que se cuide", diz. E completa: "Pode isso?"

A Sociedade Cemitério Comunal Israelita do Rio de Janeiro administra o Cemitério Israelita do Caju e mais três campos santos ligados à comunidade judaica, que incluía o Cemitério onde eram enterradas as prostitutas.

<https://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/historiadora-beatriz-kushnir-volta-denunciar-abandono-do-cemiterio-das-polacas.html#:~:text=Autora%20do%20livro%20%E2%80%9CBaile%20de,eram%20enterradas%20as%20chamadas%20polacas.> Acesso em 26 jan. 2022

8- Nesse texto, as aspas apresentam finalidades diferentes. A partir dessa informação, responda com que propósito as aspas foram empregadas:

- No 1º parágrafo
- No 2º parágrafo

Assessoria ao professor:

Com relação à questão 01, temos um meme com Batman e Robin, heróis de histórias em quadrinhos. Robin, parceiro de Batman, o avisa de que a bateria do

batmóvel, veículo utilizado pelas personagens, não está funcionando. Esse fato leva Batman a sugerir ao parceiro que verifique a bateria, dispositivo responsável por fazer o automóvel rodar. No entanto, como Robin não sabe que a bateria se trata de uma peça automotiva, utiliza uma frase interrogativa e pergunta o que é “*eria*”. Em razão disso, professor, mostre ao aluno que, quando o criador do meme destaca com as aspas o sufixo *-eria*, propõe-se a mostrar ao leitor o raciocínio de Robin: se o batmóvel é o veículo utilizado por Batman, *bateria* é algum equipamento do Batman. Ou seja: Robin entende *bat* como um radical que designa os apetrechos utilizados por Batman e, por isso, *eria* evoca a Robin um objeto que ele desconhece. Logo, nesse meme, as aspas apresentam motivação discursiva. De acordo com as observações de Bechara (2004) e Azeredo (2018), empregos das aspas como esses que aparecem nos textos comentados destacam uma parte da palavra, o sufixo, para mostrar a forma equivocada como a personagem compreendeu.

Na questão 02, o meme surgiu de uma brincadeira das redes sociais em que a frase “*Cinco curiosidades sobre mim*” motivava os usuários a listarem cinco curiosidades sobre si. Com base nisso, o criador do meme depreendeu que poderia falar sobre o pronome pessoal do caso oblíquo “*mim*”, e, então, apresentou cinco “curiosidades” sobre esse vocábulo. Após essa explicação, professor, propomos que mostre ao aluno que as informações listadas quebram a expectativa do leitor e, por isso, demonstram a espíritosidade do gênero meme. Ao ler o enunciado “*Cinco curiosidades sobre mim*”, o leitor espera que o enunciador vá falar sobre si, todavia, apresenta informações acerca do pronome pessoal oblíquo da primeira pessoa do singular.

Com relação aos enunciados que compõem o meme, os vocábulos “*eu*”, “*com*”, “*migo*” e “*m*” estão entre aspas. Para que o aluno compreenda as informações sobre o pronome “*mim*” e o que motivou o uso das aspas, sugerimos que apresente uma resumida história desse pronome, o que nos levou a elaborar uma breve explanação sobre como os pronomes latinos geraram a forma pronominal “*mim*”.

De acordo com Rodrigues (2014), a forma pronominal *mi* surgiu de *mihi*, que evoluiu para o pronome *mim*. A título de ilustração, o processo foi: *mihi* > *mi* > *mim*. *Migo*, por sua vez, é um termo oriundo do pronome latino *mecum* (*me* + *cum*, sendo *me* a 1ª pessoa do singular do caso ablativo aglutinada à preposição *cum*). Segundo Coutinho (1972), ao longo do tempo, *migo* perdeu o final *-go*. Tal transformação levou os usuários da língua a usarem a preposição *cum* a fim de enfatizar a noção de

companhia, o que resultou na forma pleonástica *comigo*. Diante disso, concluímos que, de acordo com as observações de Azeredo (2018) sobre o uso das aspas, esse emprego dá destaque aos vocábulos dentro do enunciado.

Quanto à tirinha, Mônica e Cebolinha estão dialogando. Como se pode notar, algumas palavras pronunciadas por Cebolinha estão entre aspas. Ao utilizar esse recurso, o quadrinista destaca que a pronúncia de palavras com o fonema /r/ não é convencional, por isso, já que a escrita reproduz sua fala, é importante que se destaque essa forma, que foge da pronúncia e, conseqüentemente, da escrita ortográfica do português. Fundamentado em Azeredo (2018) e Bechara (2004), professor, destaque ao aluno que o uso das aspas é uma estratégia utilizada pelo quadrinista para mostrar que a tentativa de pronúncia do fonema alveolar sonoro representado pela letra “r” não está de acordo com a pronúncia convencional do português e mostra uma dificuldade comum de pronúncia em crianças da idade da personagem.

Na tirinha da Mafalda, temos o adjetivo *péssimo* não só entre aspas, como também escrito em itálico⁴. Ao considerarmos fala e escrita em um mesmo continuum, pressupomos que o leitor atue como falante. Se é assim, o uso das aspas tanto atribui a fala à professora, quanto destaca discursivamente que a pronúncia desse vocábulo deve ser diferente do restante do enunciado. Além disso, o itálico – embora não seja o nosso foco – merece comentários, pois, segundo Cagliari (1989 *apud* Pacheco, 2007) esse recurso atua como marcador prosódico, auxiliando a representar matizes da fala. Ou seja: as aspas e o itálico atuam simultaneamente para que o leitor compreenda que, se lido em voz alta, o adjetivo *péssimo* exige uma entoação especial a fim de demonstrar o quanto Manolito está indignado com a avaliação que recebeu de sua professora.

Finalmente, com relação ao texto jornalístico, as aspas do primeiro parágrafo destacam o nome do livro, evidenciando ao leitor o nome da obra. Sendo assim, professor, com base em Azeredo (2018) e Bechara (2004), explicito ao aluno que,

⁴ De acordo com Rocha (s/d, s.p.), o itálico é um sinal linear, pois se manifesta “sobre toda a porção da cadeia gráfica assinalada”, o que significa que atribui sentido a todo o enunciado. Por sua vez, Ferreira (2008, p.155) destaca que “o itálico, o negrito, as letras maiúsculas e minúsculas e a alínea, também são sinais de pontuação que têm seus usos ancorados nas intenções do produtor do texto”, associando o uso do itálico à intencionalidade discursiva do enunciatador.

nesse contexto, as aspas são empregadas com intenção discursiva. Como explica Azeredo (2018), as aspas, como as que aparecem no segundo parágrafo, indicam o discurso direto, no caso, a fala da historiadora Beatriz Kushner. Diante disso, sugerimos ressaltar que as aspas, assim como o travessão, podem sinalizar discurso direto. No entanto, em transcrições de fala, há uma preferência pelo uso das aspas.

Considerações sobre a Sequência Didática

- As aspas podem destacar partes de uma palavra ou vocábulos em um enunciado.
- As aspas sinalizam pronúncias não convencionais de um vocábulo ou então que, em um enunciado, uma determinada palavra deve receber entoação diferente.
- As aspas podem evidenciar o nome de uma obra e, assim como o travessão, indicar o discurso direto.

Para saber mais:

BALIEIRO, Luan Tarlau; LUCA, Cindy Mayumi Okamoto; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Reflexões acerca da ação docente para o ensino de Língua Portuguesa: transposição didática em uma aula de pontuação. **Revista Prática Docente** v. 6, n. 3, e078, 2021.

CERQUEIRA, M. G. B. Uma proposta de sequência didática a partir do trabalho com o gênero piada. 2015. 96 f. **Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)**. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5013/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Maria%20Goreti%20Barichello%20Cerqueira%20-%20202015.pdf>

OLIVEIRA, Ulisses. Meme: gênero e prática de ensino pela sequência didática **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 63-89 / 2019

ROSA, Daiane Pereira da; CORBANI, Clair Terezinha. O gênero textual meme no ensino de Língua Portuguesa. **Caderno Intersaberes**. Curitiba, v. 10, n. 25, p. 33-46, 2021 34

SILVA, Maria Jeane Souza de Jesus; DIAS, Geisa Araújo; ANECLETO, Úrsula Cunha. Gênero meme e formação do hiperleitor por meio da sequência didática interativa. **Revista docência e cibercultura**. Rio de Janeiro v. 5 n.1 p. 117 Jan/Abr 2021

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 06 – Os parênteses

TEMA: parênteses

GÊNEROS DISCURSIVOS: tirinha, receita culinária, carta do leitor e relato de memória

OBJETIVO: Evidenciar aplicações discursivas e coesivas dos parênteses

CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM

- Conceitual
- Procedimental
- Atitudinal

HABILIDADES (BNCC)

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

Recursos: texto impresso

Tempo: 4 tempos de 50 minutos

Organização da turma: em dupla

Introdução: Questionar aos alunos se se lembram de textos em que viram o uso dos parênteses e se sabem com qual finalidade esse sinal de pontuação foi empregado.

Desenvolvimento: Os alunos deverão ler os textos, analisar os contextos de uso dos parênteses e responder às perguntas.

Conclusão: Ao final da aula, o professor deve verificar as respostas dos alunos e comentá-las.

Avaliação: O professor deverá registrar se a turma conseguiu compreender nos textos a finalidade de uso dos parênteses. Caso não tenham aprendido, propomos mais dois tempos de 50 minutos para apresentar contextos de uso dos parênteses.

ATIVIDADES



<https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/03/tirinha-da-mafalda-significado-de-democracia.html>

DEMOCRACIA (do grego *demos*, povo e *cratos*, autoridade) – Governo em que o povo exerce a soberania

- 1- No único balão dessa tirinha, temos a definição do dicionário para “democracia”. Reflita sobre o propósito dos parênteses nesse verbete.
- 2- Apresente uma hipótese que explique por que Mafalda ri da definição do verbete.

BRIGADEIRO DE PAÇOCA



PREPARO: **40 MIN**
RENDIMENTO: 45 PORÇÕES

INGREDIENTES

- 1 caixinha de leite condensado
- 1 colher (sopa) de margarina
- 1 colher (sopa) de leite

- 12 paçocas

COBERTURA:

- 2 xícaras de açúcar cristal

MODO DE PREPARO

1. Em um *tupperware*, amasse com a mão as paçocas e separe.
2. Em uma panela, coloque a margarina e deixe derreter.
3. Depois de derretida em fogo alto, coloque o leite e misture, depois coloque o leite condensado deixe engrossar e abaixe o fogo.
4. Adicione a paçoca amassada, continue mexendo até desgrudar da panela, apague o fogo e separe.
5. Em um prato, passe um pouco de margarina, despeje o doce e deixe esfriar.
6. Leve à geladeira por 15 minutos, retire da geladeira e faça bolinhas com a mãos.
7. Decore com açúcar cristal e sirva.

<https://www.tudogostoso.com.br/receita/185035-brigadeiro-de-pacoca.html> Acesso em 27 jan. 2022

- 3- Em *ingredientes*, a palavra *sopa* está dentro de parênteses. Por que nesse contexto esse sinal exerce função coesiva?

Pragmatismo

Moro tem uma falha grave em seu currículo: usou sua caneta de juiz para favorecer a eleição do arrivista político que ora ocupa o Planalto (onde finge que trabalha). Além de ter aceitado um ministério como pagamento pelo favor. De qualquer forma, se de um lado temos o “homem mais honesto do país” com seu cipoal de histórias obscuras e mal contadas e, do outro, temos o pior presidente da História do Brasil, não nos resta outra alternativa senão torcer por uma terceira via (mesmo que essa via não seja lá uma Brastemp). Nivelar por baixo nunca é bom, mas, no momento político brasileiro, pragmatismo pouco é bobagem.

FLAVIUS FIGUEIREDO

BARRA DO PIRAJÍ, RJ

<https://infoglobo.pressreader.com/o-globo/20211202> Acesso em 12 fev. 2022

4 - Na carta, os parênteses são usados para inserir um comentário do enunciador. De que modo esse sinal contribui para uma aproximação entre emissor e receptor?



Meu primeiro contato com a [@camisaverdeweb](#) foi na Avenida Tiradentes. Meu pai disse: "Presta atenção, agora vem o Camisa. Eu não sei explicar, mas eles têm uma bateria diferente." Vou abrir um parênteses:
(Pai, é diferente sim. Eles têm a caixa rufada. Aquela que encontra com a flecha certa de Oxóssi. É por isso, pai...)
A primeira escola de samba que meus pés ousaram tocar, também foi Camisa Verde e Branco.
A primeira escola em que eu e meu irmão tentamos escrever um samba, também foi na Camisa Verde e Branco.
Os ventos me levaram à outros caminhos onde fui acumular repertório, para assim, talvez, poder reencontra-la em grande estilo. Assim foi.
Esse feito só foi possível por conta do convite dos parceiros Fabiano, Marquinho e Biel. Serei grato eternamente. Essa eu devo a vocês. Devo também aos demais importantíssimos parceiros - guerreiros dessa linda jornada. À minha família e meus amigos, obrigado. Com vocês tenho dívida impagável. Abraçaram essa causa como nunca abraçaram outros processos. Foi um ano difícil e todos eles ajudaram a enxugar cada lágrima derramada. Obrigado.
Aproveito para parabenizar os 70 anos dessa gigante e matriarca agremiação. Vida longa, Camisa.
A parceria campeã do carnaval de 23 lhe deseja sorte e boas-vindas. O carnaval de 24 tá aí...
Axé, Barra Funda. 🌀

- 5- Em um momento do texto, o autor usa a expressão "abrir um parênteses". O que significa essa expressão?
- 6- Levando em conta que os parênteses são um recurso notacional da língua escrita, identifique sua importância em um contexto no qual a interação é face a face.

Assessoria ao professor:

Prezado docente, no que diz respeito aos parênteses, Azeredo (2018) considera que esses sinais podem ser usados em indicações bibliográficas; nas indicações cênicas dos textos teatrais; para esclarecer algo; para informar o sentido de alguma palavra ou expressão e para fazer uma ressalva, um comentário ou uma ponderação. Bechara (2004), quanto ao mesmo recurso notacional, assinala que os parênteses: demarcam um isolamento sintático-semântico no enunciado, além de estreitar a interação entre autor e leitor; caracterizam de regra uma entoação especial; preenchem lacunas de textos; incluem citações, explicações ou adendos a fim de auxiliar a compreensão leitora e evidenciam informações em dicionários e gramáticas.

Na tirinha da Mafalda, há, entre parênteses, uma informação que precede a definição do termo *democracia*. Nesse caso, professor, recomendamos mostrar ao aluno que esse recurso notacional explicita a etimologia do verbete. Ao evidenciar essa informação, saliente que os parênteses não só indicam a origem da palavra, como também podem levar o leitor a inferir que o conceito de democracia surgiu na Grécia Antiga. Com base na exposição dessas informações, o aluno pode compreender por que Mafalda não parou de rir após a leitura do verbete: a definição se torna hilária pois, na política, Mafalda não reconhece a soberania do povo.

Quanto à *receita culinária*, a palavra *sopa* aparece entre parênteses antes das palavras *margarina* e *leite*. Nesse contexto, recomendamos a você, professor, mostrar que os parênteses cooperam para a coesão textual, pois, se não fosse esse elemento, poderia haver prejuízos para o sentido do texto. Caso os alunos apresentem dificuldade para compreender a recursividade coesiva dos parênteses, propomos que mostre que esse recurso notacional poderia ser substituído pela preposição “de” (Ex.: 1 colher (sopa) de margarina / 1 colher de sopa de margarina). No entanto, caro docente, ao optar pelos parênteses em detrimento da preposição *de*, o emissor simultaneamente insere um importante adendo para a execução correta da receita e evidencia a unidade de medida.

Na *carta do leitor*, preconizamos mostrar ao discente que os parênteses aproximam o emissor do receptor, pois são os enunciados entre parênteses que, propositalmente, explicitam o ponto de vista do enunciador tanto sobre o Planalto, quanto sobre a terceira via. A respeito do aspecto prosódico-discursivo, sugerimos que mostre ao educando a probabilidade de, na leitura em voz alta, acontecer uma

pausa antes da leitura do conteúdo entre parênteses. Sendo assim, professor, ressalte que esse intervalo introduz o comentário do enunciador e que essa entoação especial provocada pelos parênteses facilita a compreensão, visto que essa pausa evidencia ainda mais a opinião do autor da carta.

Com relação à última atividade, Pacheco (2017) reconhece que as variações melódicas podem ser marcadas na escrita por meio de expressões melódicas passíveis de registro, dentre elas, os sinais de pontuação. Embora a asserção de Pacheco (2017) entenda que o caminho percorrido vai da fala para a escrita, se considerarmos que essas instâncias estão em um mesmo *continuum*, entendemos que é possível o “caminho inverso”: da escrita para a fala. Essa percepção encontra apoio em Kleppa (2019), pois a autora constata a migração de expressões da escrita para a fala, revelando um processo de lexicalização⁵, no qual os parênteses são um dos sinais transpostos da escrita para a oralidade.

Partindo desses referenciais, evidenciamos que, no *relato de memória*, o uso da expressão *abrir um parênteses* mobiliza o interlocutor a realizar um exame com funções de ordens linguísticas, dentre elas, a gramática da língua portuguesa (Pacheco, 2006), o que significa que, para compreender a expressão, é preciso saber o papel dos parênteses nos textos escritos. Nesse contexto, a expressão utilizada pelo autor da postagem revela ao enunciador que seu discurso sofrerá uma interrupção para inserir uma informação que o enunciador considera relevante: a fala que direcionou ao pai enquanto viam a bateria passar pela Avenida Tiradentes. Ao isolar sintática e semanticamente a fala que proferiu ao pai, os parênteses manifestam papel discursivo, uma vez que assinalam a fala que o enunciador dirigiu a seu pai. Além disso, reconhecemos que os parênteses indicam uma mudança entoacional, já que o autor, um narrador personagem, vem relatando uma memória e interrompe esse relato para interpor em seu discurso a fala que dirigiu a alguém. Essa interpretação ganha força em Bechara (2004), que considera que a inserção dos parênteses sugere uma entoação especial.

Em linhas gerais, no relato de memória, constatamos que os parênteses assumem função prosódico-discursiva, já que, ao mesmo tempo em que indicam mudança de entoação no discurso, direcionam o leitor de modo que compreenda que

⁵ A lexicalização consiste na “adoção de um determinado termo pelo léxico de uma língua, como uma formação usual, institucionalizada” (Barreto, 2012, p. 408).

o enunciado entre parênteses tem como objetivo não só indicar uma fala, como também tornar ainda mais palpável o primeiro contato do autor com a Escola de Samba Camisa Verde e Branca.

Considerações sobre a Sequência Didática

- Os parênteses são um recurso notacional empregado para acrescentar uma informação, garantir a coesão textual, explicitar o ponto de vista do enunciador ou inserir um enunciado em um discurso.
- Em textos expositivos como o verbete, os parênteses podem apresentar informações técnicas sobre um vocábulo, como, por exemplo: etimologia, classe gramatical, gênero etc.
- Em alguns enunciados, os parênteses exercem função coesiva com vistas a garantir a coerência do texto.
- Em textos opinativos, a inserção de um enunciado entre parênteses no discurso pode ser uma estratégia para explicitar um juízo de valor sobre o tema abordado pelo autor.
- Em textos narrativos, os parênteses podem ser utilizados como um recurso prosódico-discursivo, uma vez que poderiam orientar o leitor acerca de uma entoação diferente para salientar uma descontinuação proposital no discurso.

Para saber mais:

NHINGUICA, Domingos Daniel. Proposta Estratégica para o Uso Correcto dos Sinais de Pontuação. **Revista Eletrônica KULONGESA – TES**. ISSN 2707-353X, 3(2), 1-11.

Disponível em: <https://revistas.ipls.ao/index.php/kulongesa-tes/article/view/221>. Acesso em 06 fev. 2022.

SOUZA, Sara Nicacia de; MALDONADO, Renata Isabelly; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingues. A carta do leitor: uma análise dos aspectos sociocomunicativos, discursivos e linguísticos que formam o gênero. In: **SIMPÓSIO PROFLETRAS/UENP, 3, SIDIALE - SIMPÓSIO DIÁLOGOS LINGUÍSTICOS E ENSINO**, 1, out. 2017, Cornélio Procópio.PR: UENP, 2018.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 07 – Os dois pontos

TEMA: dois pontos

GÊNEROS DISCURSIVOS: anedota, carta do leitor, manual de instruções, notícia e editorial.

OBJETIVO: Evidenciar aplicações discursivas dos dois pontos

CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM

- Conceitual
- Procedimental
- Atitudinal

HABILIDADES (BNCC)

(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).

Recursos: texto impresso

Tempo: 4 tempos de 50 minutos

Organização da turma: grupo ou dupla

Introdução: Perguntar aos alunos em que texto e em que contexto se usam os dois pontos. Provavelmente, os alunos responderão que esse sinal é usado em diálogos, antes da fala da personagem. Diante dessa possível resposta, perguntar se conhecem outras situações comunicativas em que esse sinal é usado.

Desenvolvimento: Os alunos deverão ler os textos, analisar os contextos de uso dos dois pontos e responder às perguntas.

Conclusão: Ao final da aula, o professor deve verificar as respostas dos alunos e comentá-las.

Avaliação: O professor deverá registrar se a turma conseguiu compreender nos textos a finalidade de uso dos dois pontos.

ATIVIDADES

Juquinha pegou um ônibus e, ao entrar, pergunta para o cobrador:

— Moço, quanto custa o ônibus?

O cobrador responde, educadamente:

— São dois e trinta, garoto!

Então, o Joãozinho fala alto:

— Ei, pessoal! Todo mundo vai descendo, porque eu vou comprar!

Autor desconhecido

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/anedota>. Acesso em 14 jan. 2022

Há Brasil para isso?

Há alguns anos, por volta de 2012/2013, com o Brasil vivendo uma euforia de negócios, economia crescendo, eu estava na plateia que ouvia uma otimista dirigente de empresa dizer: “Neste exato momento 400 shopping centers estão sendo construídos no Brasil”. Ao meu lado, um ex-ministro da Fazenda conceituado e respeitado interveio: “Não há Brasil para tudo isso”. Não havia. Lendo diariamente sobre os bilhões captados para as dezenas de fintechs e aplicativos financeiros que surgem como pão na padaria, eu me pergunto: há Brasil para tudo isso? Duvido.

ELIO DEMIER

RIO

<https://infoglobo.pressreader.com/o-globo/20211216> Acesso em 16 dez 2021

1- Embora pertençam a gêneros diferentes, em ambos, os dois pontos foram empregados com o mesmo propósito comunicativo nos dois textos. Dito isso, responda: com que finalidade discursiva esse sinal foi empregado?

Como jogar UNO



UNO® é um jogo de cartas desenvolvido pela [Mattel](#). Recomenda-se de dois a dez jogadores para jogá-lo, a partir de 7 anos de idade.

Objetivo: ser o primeiro jogador a ficar sem cartas na mão, utilizando todos os meios possíveis para impedir que os outros jogadores façam o mesmo.

Como jogar: Cada jogador recebe 7 cartas. O restante do baralho é deixado na mesa com a face virada para baixo e então vira-se uma carta do monte. Esta carta que fica em cima da mesa serve como base para que o jogo comece.

O jogador à esquerda do que distribuiu as cartas inicia o jogo, que deve seguir em sentido horário. Os jogadores devem jogar, na sua vez, uma carta de mesmo número, cor, OU símbolo da carta que está na mesa. Exemplo: se a carta inicial for um 2 *vermelho* o primeiro jogador deve jogar sobre ela um 2 (não importando a cor) ou uma carta vermelha (não importando o número). O jogador sucessivo faz o mesmo, dessa vez valendo como base a carta colocada pelo jogador anterior.

Ao jogar a penúltima carta, o jogador deve anunciar em voz alta falando "UNO". Se não fizer isso, os demais jogadores podem obrigá-lo a comprar mais duas cartas. A rodada termina quando um dos jogadores zerar as suas cartas na mão.

<http://manualzinho.blogspot.com/2009/08/como-jogar-uno.html> Acesso em 28 jan. 2022

2- No manual do jogo *Uno*, os itens *Objetivo* e *Como jogar* exprimem orientações. De que forma os dois pontos cooperam para a prescrição das regras?

Prefeitura de Niterói promete criar nove escolas até 2024

Serão investidos R\$ 147,8 milhões para construir as novas estruturas e em ações de inclusão digital, capacitação e combate à evasão de alunos na rede municipal

Leonardo Sodré

08/02/2022 - 04:00



A Escola Municipal Paulo Freire, no Fonseca, será inteiramente reformada e ganhará novas instalações, cuja construção será iniciada ainda este ano

Foto: Divulgação / Douglas Macedo

NITERÓI — Dentro do pacote de ações que a prefeitura está programando para marcar os 450 anos de Niterói, será anunciado esta semana um investimento de R\$ 147,8 milhões no setor de educação nos próximos três anos. Estão previstas a criação de nove novas escolas municipais: cinco unidades de educação infantil e quatro de ensino fundamental.

O planejamento para a educação foi dividido em quatro eixos principais: infraestrutura, gestão e inovação, combate à evasão e capacitação profissional. As novas unidades devem gerar mais duas mil vagas na rede municipal, que atualmente conta com 30.100 estudantes distribuídos em 84 unidades. Duas escolas serão municipalizadas: a estadual Benjamim Constant, no Barreto, e uma particular que fica na Rua São Januário, no Fonseca. A prefeitura tenta também a municipalização do Ciep Di Cavalcante, no Badu. Serão construídas ainda seis escolas em terrenos nos bairros de Engenho do Mato, Jurujuba, Engenhoca, Fonseca, Ponta d'Areia e Santa Rosa.

Do total a ser investido, R\$ 50 milhões vão para obras e a criação das novas unidades. Passarão por reformas as Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis) Lizete Fernandes Maciel, no Jacaré; Hilka de Araújo Peçanha, em Santa Rosa; e Margareth Flores, em São Francisco. Também receberão obras as escolas de ensino fundamental Vila Costa Monteiro, na Ititioca, e Felisberto de Carvalho, na Vila Progresso. (...)

<https://oglobo.globo.com/rio/bairros/prefeitura-de-niteroi-promete-criar-nove-escolas-ate-2024-25383840>. Acesso em 08 fev 2022

Observe atentamente os fragmentos extraídos do 2º parágrafo:

I.O planejamento para a educação foi dividido em quatro eixos principais: infraestrutura, gestão e inovação, combate à evasão e capacitação profissional.

II. Duas escolas serão municipalizadas: a estadual Benjamim Constant, no Barreto, e uma particular que fica na Rua São Januário, no Fonseca.

- 4- No fragmento I, após os dois pontos, temos sintagmas nominais. Já o fragmento II apresenta um sintagma verbal. De que forma os dois pontos articulam os sintagmas à oração que os precede?

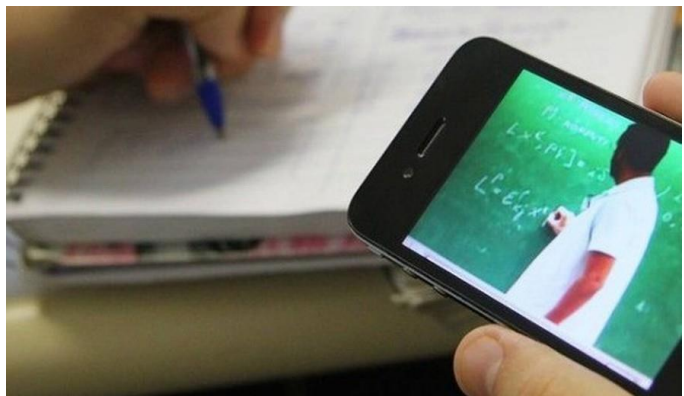
Proibir celular nas escolas é medida justificável diante do dano causado

Aparelhos distraem alunos e prejudicam aprendizado — seu uso precisa ser disciplinado

Por

Editorial

26/02/2024 00h10 Atualizado há 3 dias



Celular em sala de aula: escolas adotam restrições de uso — Foto: Reprodução

Alunos de escolas públicas e particulares têm sido obrigados a se adaptar a uma rotina desafiadora: é cada vez maior o número de estabelecimentos que restringem o uso de celulares em sala de aula e, às vezes, até fora delas, durante o recreio. O argumento é que os aparelhos provocam distração, interferem no aprendizado e dificultam a socialização, pois crianças, adolescentes e jovens preferem ficar grudados nas telas a conversar com os colegas à moda antiga. O Brasil não inventou nada. Segundo a ONU, um em cada quatro países adota políticas para restringir celulares nas salas de aula. É o caso de Estados Unidos, Canadá, França, Espanha, Portugal, Suíça, Holanda e México.

Na cidade do Rio, os celulares estão proibidos em sala de aula desde agosto. A partir de março, estarão vetados também no recreio. A decisão foi, segundo a Prefeitura, tomada com base em relatórios da Organização Mundial da Saúde e da Unesco. O secretário municipal de **Educação**, Renan Ferreirinha, afirma que o uso excessivo de aparelhos eletrônicos atrapalha a concentração e prejudica a aprendizagem. “É como se o aluno saísse de sala toda vez que vê uma notificação”,

diz. O decreto do Executivo abre exceções para alunos com deficiência ou condições de saúde que exijam os dispositivos.

Nas redes estadual e municipal de São Paulo, o uso do celular costuma ser permitido apenas para atividades pedagógicas. Escolas particulares no estado também têm procurado restringi-lo em salas de aula. Um desses estabelecimentos providenciou um suporte ao lado do quadro, para que os estudantes possam deixar seus telefones enquanto assistem às aulas.

Em julho, um relatório da Unesco recomendou cautela com o celular em sala de aula. Dados de avaliações internacionais sugerem uma associação negativa entre o uso excessivo das tecnologias digitais e o desempenho acadêmico. “Descobriu-se que a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar impacto negativo na aprendizagem”, diz o documento.

A questão não é o celular em si, mas seu uso. A tecnologia pode ser forte aliada na educação. Durante a pandemia, o celular cumpriu papel essencial ao permitir que alunos sem computador ou tablet acompanhassem aulas on-line. Também não se desconhece o mundo de possibilidades que o dispositivo abre a qualquer estudante. Pode ser uma ferramenta pedagógica formidável para alunos e professores, desde que usada com parcimônia.

Mas nem sempre é realista esperar o uso adequado, uma vez que os aparelhos sempre distrairão os alunos. É saudável também que crianças e adolescentes possam conversar durante o intervalo das aulas. A socialização é parte fundamental da rotina das escolas. É verdade que banir celulares do espaço escolar é uma decisão drástica, que deve ser tomada levando em conta seu impacto na rotina de diretores, professores e, sobretudo, dos pais e dos alunos. Mas pode ser plenamente justificável diante do dano comprovadamente causado pelo abuso do dispositivo.

Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/editorial/coluna/2024/02/proibir-celular-nas-escolas-e-medida-justificavel-diante-do-dano-causado.ghtml> Acesso em 29 fev. 2024

- 5- Identifique os motivos alegados pelas escolas para restringir o uso de celulares.
- 6- No 1º parágrafo, identifique o propósito comunicativo do enunciado logo após os dois pontos.
- 7- Identifique a tese do texto e dois argumentos utilizados para embasá-la.

Assessoria ao professor:

Bechara (2004), em suas apreciações sobre os dois pontos, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) afirma que devem ser utilizados em enumerações, explicações, notícias subsidiárias; nas expressões seguidas por verbos *dicendi* que finalizam a declaração textual de um indivíduo; nas expressões entoadas de modo que, no contexto, sugestionem causa, explicação ou consequência e nas

expressões que apresentam ruptura sequencial das ideias. Azeredo (2018), também conforme a NGB, antes de descrever as situações de uso, ressalta que os dois pontos sinalizam uma pausa no discurso para que o enunciador reproduza a fala de alguém e discrimine, ratifique ou detalhe uma informação. Como podemos observar, ambos os gramáticos discorrem sobre os mesmos usos para os dois pontos. Entretanto, Azeredo (2018) vai além e lembra que esse recurso notacional pode ser usado para transcrever o discurso de outrem, como citação ou para inserir informação ou comentário equivalentes a conclusão ou justificativa.

No que diz respeito à primeira questão, professor, é preciso mostrar ao aluno que, embora sejam gêneros diferentes, tanto na *anedota*, quanto na *carta do leitor*, só podemos perceber que os dois pontos sinalizam discurso direto porque após esse sinal aparecem o travessão (na anedota) e as aspas (na carta do leitor). Nesse momento, propomos um adendo para chamar a atenção do aluno que, embora as aspas e o travessão indiquem a fala do enunciador, em textos narrativos costuma-se optar pelo travessão, enquanto em textos argumentativos, preferem-se as aspas. Retomando o uso dos dois pontos como marca que antecipa o discurso direto, propomos a você, docente, que ressalte que a pausa provocada pelos dois pontos, na leitura oral, é uma estratégia prosódico-discursiva para que o leitor compreenda as falas que aparecem no texto.

Quanto ao *manual de instruções* do jogo de cartas UNO, você, caro docente, deve mostrar que o texto se constitui de frases declarativas que, no primeiro parágrafo, definem o jogo UNO e nos tópicos *Objetivo* e *Como jogar* assinalam injunção. Assim, os dois pontos aparecem para minuciar a finalidade do jogo e como deve ser jogado, o que leva, consoante Azeredo (2018), esses vocábulos a serem lidos com entoação especial, demarcando, nesse contexto, que uma explicação se iniciará.

Por sua vez, na *notícia*, temos períodos formados por frases declarativas em que os dois pontos promovem uma articulação entre orações e sintagmas. No fragmento I, os dois pontos enumeram os focos primordiais do planejamento para a educação do município de Niterói. No fragmento II, os dois pontos especificam que escolas serão municipalizadas. Ainda com relação ao uso dos dois pontos nessa notícia, orientamos, professor, que ressalte que, nesses contextos, os dois pontos promovem uma suspensão no discurso, o que pode contribuir para a compreensão leitora do texto. Em outras palavras: o aspecto prosódico pode colaborar para a coesão textual.

Em relação ao *editorial*, temos um período composto no qual duas frases declarativas estão articuladas pelos dois pontos: a primeira se refere à nova rotina de escolas públicas e particulares, enquanto a segunda afirma que cresce o número de estabelecimentos que limitam o uso dos aparelhos celulares. Segundo Azeredo (2018), o enunciado logo após os dois pontos se trata de um aposto, mais especificamente, um *aposto atributivo*, pois, para o gramático (Azeredo, 2018, p. 280), nesse contexto, temos “um comentário com que se avalia ou se esclarece uma informação”.

Em contrapartida, entendemos que, para Bechara (2004), o enunciado tem valor de causa, e, segundo o autor, por esse motivo, é proferido com entoação especial. Ao averiguarmos o que Bechara (2004) discorre sobre o aposto, entendemos que, para esse gramático, nesse contexto, temos um *aposto circunstancial*, visto que exerce circunstâncias de comparação, tempo causa etc. A afirmação de Bechara (2004) fica ainda mais sólida se substituirmos os dois pontos pela conjunção *pois*. A fim de tornar mais claro o nosso raciocínio, elaboramos um quadro no qual comparamos o enunciado original com o enunciado no qual substituímos os dois pontos pela conjunção *pois*.

Quadro 2- Comparação de textos quanto ao uso dos dois pontos e da conjunção POIS⁶

Texto original	Substituição dos dois pontos pela conjunção explicativa
Alunos de escolas públicas e particulares têm sido obrigados a se adaptar a uma rotina desafiadora: é cada vez maior o número de estabelecimentos que restringem o uso de celulares em sala de aula e, às vezes, até fora delas, durante o recreio.	Alunos de escolas públicas e particulares têm sido obrigados a se adaptar a uma rotina desafiadora, pois é cada vez maior o número de estabelecimentos que restringem o uso de celulares em sala de aula e, às vezes, até fora delas, durante o recreio.

Fonte: A autora (2023)

Diante do que foi dito, temos no primeiro parágrafo do editorial - um texto argumentativo - os dois pontos exercendo papel coesivo e com valor semântico de conector frásico devido a fatores de ordem prosódico-discursiva, já que a mudança de entoação sugere uma explicação acerca do que foi dito anteriormente.

⁶ Essa comparação reforça o que descrevemos na página 74 de nossa dissertação: há uma equivalência entre um sinal de pontuação e um conector frásico, no caso, entre os dois pontos e a conjunção *pois*.

Considerações sobre a Sequência Didática

- Os dois pontos sinalizam discurso direto, sobretudo, em textos argumentativos.
- Os dois pontos, enquanto marca que antecipa o discurso direto, ocasiona, em leitura oral, uma pausa com vistas à compreensão das falas no texto.
- Em textos injuntivos, os dois pontos introduzem uma explicação.
- Em alguns contextos, os dois pontos sugerem uma suspensão no discurso para enumerar ou especificar uma informação.
- Os dois pontos podem exercer função coesiva e apresentar valor semântico.

Para saber mais:

CECILIO, Sandra Regina; RITTER, Lílian Cristina Buzato. Leitura e análise linguística: carta do leitor na Revista Ciência Hoje das Crianças. *In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS*. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009, p. 2059-2069.

PACHECO, Vera. Informações visuais e percepção prosódica: a contribuição dos sinais de pontuação. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 52, n. 2, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1530>. Acesso em: 6 fev. 2022.

PACHECO, Vera. Percepção dos Sinais de Pontuação enquanto Marcadores Prosódicos. *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 205-232, 2006. DOI: 10.22481/el.v3i1.1016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1016>. Acesso em: 6 fev. 2022.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 08 – Os sinais de pontuação no texto literário

TEMA: Os sinais de pontuações no texto literário

GÊNEROS DISCURSIVOS: Crônica e poema

CONTEÚDOS DA APRENDIZAGEM

- Conceitual
- Procedimental
- Atitudinal

OBJETIVO: Abordar o uso estilístico das reticências, dos parênteses, dos dois pontos, do travessão e do ponto de exclamação a partir do texto literário.

HABILIDADES (BNCC)

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.

(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.

Recursos: texto impresso

Tempo: 6 tempos de 50 minutos

Organização da turma: em dupla

Introdução: Sinalizar aos alunos que, após terem analisado diversos contextos de uso dos dois pontos, dos parênteses, das aspas, do travessão, das reticências e dos pontos de exclamação e interrogação, deverão refletir acerca de como esses sinais se relacionam para a construção do sentido do texto literário.

Desenvolvimento: Os alunos deverão ler os textos, analisar os contextos de uso dos sinais de pontuação, refletir acerca dos enunciados e responder às perguntas.

Conclusão: Ao final da aula, o professor deve verificar as respostas dos alunos e comentá-las.

Avaliação: O professor deverá registrar o conhecimento da turma acerca dos sinais de pontuação. Esses dados devem ser repassados para o professor da série seguinte, a fim de que o docente se inteire do conhecimento dos discentes sobre os sinais de pontuação.

ATIVIDADES

AO QUE LEVA O AMOR

- (Eu te amo)
 - (É isso então o que sou?)
 - (Você é o amor que tenho por você)
 - (Sinto que vou me reconhecer...estou quase vendo... falta tão pouco)
 - (Eu te amo)
 - (Ah, agora sim. Estou me vendo. Esta sou eu, então. Que retrato de corpo inteiro.)
- LISPECTOR, Clarice. Crônicas para jovens: de amor e de amizade.

1- Essa crônica de Clarice Lispector apresenta estrutura de diálogo. À medida que a leitura progride, percebemos que o narrador conversa consigo mesmo. Se se trata de um monólogo, explique por que cada parágrafo se inicia com travessão.

2- Em diálogos, a gramática prescritiva não sugere o uso de parênteses após o travessão. A partir dessa informação, levante uma hipótese para o emprego dos parênteses após o travessão.

3- De que forma o uso dos sinais de pontuação contribui para a compreensão do título da crônica?

LIBERDADE

Com uma amiga chegamos a um tal ponto de simplicidade ou liberdade que às vezes eu telefono e ela responde: não estou com vontade de falar. Então digo até logo e vou fazer outra coisa.

LISPECTOR, Clarice. Crônicas para jovens: de amor e de amizade.

1- Nessa crônica, a autora empregou apenas os dois pontos e o ponto final. Como a liberdade a que a autora se refere está relacionada tanto à amiga, quanto ao uso desses recursos notacionais?

Reticentes

- Dois pontos, travessão,
Mas o silêncio era completo.

...

- Dois pontos, travessão
Apenas uma reticências

...

Se todos os magos, cartomantes
Se todos os profetas e gênios
Pudessem ouvir aquela profunda
Pausa...

Não saberiam o que passava
Naqueles pequenos olhos

...

Só Deus poderia dar pistas
Mas, Ele também não quis
Guardou o profundo silêncio
Sigiloso daqueles olhos

...

Daqueles que eram profundos
Serenos... Moles... Lentos... Meigos...

....

Escondiam um universo inteiro!
Deixavam-nos navegar em dúvidas
Com medos, receios...
Mas...

...

Antes aquelas pausas profundas
Que uma boca torta que fala besteiras

...

Antes um segredo bem guardado
Que palavras lisonjeiras

...

Antes a morte da voz caduca
Do que a vida da criança boba
Loquaz, matraqueira

...

Antes a paz dos profundos
Silêncios e reticências.

[Loren Vencce](#)

<https://www.pensador.com/frase/MjQzNjY4NQ/> Acesso em 20 fev. 2022

- 1- De que modo o segundo verso identifica as vozes que falam no poema?
- 2- Levante uma hipótese: o que a segunda estrofe sugere?
- 3- Na terceira estrofe, a palavra pausa é seguida de reticências. Por que o uso desse sinal torna esse verso mais expressivo?
- 4- Conforme vimos anteriormente, as reticências podem indicar a suspensão de uma fala. Diante dessa asserção, responda: por que, mesmo com o espaço, as estrofes são divididas por reticências?
- 5- O 16º verso apresenta uma sequência de reticências, enquanto o 17º verso finaliza com um sinal de exclamação. O que o uso desses sinais sugere?

Assessoria ao professor:

Depois de apresentarmos como os sinais de pontuação operam em textos não literários e que, em sua maioria, exigem a norma padrão, consideramos que é essencial a realização de atividades a partir do texto literário para que o educando possa conhecer como esses recursos notacionais operam de modo estilístico.

No que concerne à crônica *Ao que leva o amor*, podemos perceber que cada parágrafo inicia com um travessão. À medida que lemos o texto, constatamos que o travessão indica a fala da personagem no discurso direto (Azeredo, 2018) e que se trata de um diálogo em que o narrador conversa consigo próprio, embora, visualmente, a presença do travessão em cada parágrafo sugira a mudança de interlocutor (Bechara, 2004).

Partimos da percepção de que, no texto de Clarice Lispector, o narrador usa o travessão para mostrar um diálogo consigo mesmo e que se encerra com a descoberta do amor-próprio.

Com base nessa interpretação, ousamos pressupor que o primeiro travessão corresponde ao superego⁷, enquanto o segundo remete ao ego⁸. Ainda, na mesma crônica, no que concerne ao uso dos parênteses, para Catach (1994 *apud* Bechara,

⁷ Formado a partir do ego, é a parte moral da nossa personalidade, a fonte dos nossos pensamentos de autocontrole. Serve contra os impulsos primitivos do id, protegendo o ego. Fonte: <https://super.abril.com.br/especiais/id-ego-e-superego-deus-e-o-diabo-na-terra-do-eu>. Acesso em: 05 de mar. 2024

⁸ Para Freud, o ego é o princípio da realidade devido à sua instância lógica responsável por frear e atender as vontades do Id, buscando o prazer e contendo o que é fora da realidade. Fonte: <https://ibrapsi.com.br/entendendo-as-instancias-psiquicas-id-ego-e-superego-2/> e <https://www.youtube.com/watch?v=GATlzlhm65g> Acesso em: 05 de mar. 2024

2004), esse sinal exerce isolamento sintático e semântico dentro do enunciado. Considerando essa referência, o emprego dos parênteses após o travessão demonstra a intenção da autora de mostrar que se trata de um diálogo íntimo. Por fim, a convergência entre os usos dos parênteses, do travessão e o título da crônica nos leva a crer que o amor direciona o sujeito a uma autorreflexão que, nesse caso, traz à tona o amor-próprio.

Em *Liberdade*, Clarice Lispector emprega apenas os dois pontos e o ponto final. Analisando o contexto em que os dois pontos foram utilizados, o emprego desse sinal parece mostrar a intenção de uma quebra da sequência de ideias (Bechara, 2004), já que temos, antes dos dois pontos, a voz da personagem e, após os dois pontos, o que a amiga lhe diz quando não quer conversar. A propósito do emprego de apenas dois sinais de pontuação, tal escolha alude tanto à liberdade que permite à amiga dizer que não está com vontade de dialogar, quanto à liberdade com o texto literário que, por motivações estéticas, não está obrigado a se sujeitar às convenções gramaticais.

No poema *Reticentes*, a 1ª questão fala sobre a identificação do eu lírico. Conforme vimos anteriormente, Azeredo (2018) lembra que o travessão indica a fala da personagem em discurso direto, enquanto Bechara (2004) mostra a mudança de interlocutor. Ao iniciar o verso com sinal de travessão seguido das palavras “dois pontos” e “travessão” separadas por vírgula, depreendemos que o autor usa o travessão no início do verso para indicar que o eu lírico se pronunciou. Quanto aos dois pontos, tanto Azeredo (2018), quanto Bechara (2004) asseveram que esse recurso notacional sinaliza pausa no discurso para que haja a reprodução de uma fala. Desse modo, o termo *dois pontos* sugere um intervalo para fala do leitor, hipótese reforçada pelo fato de o verso finalizar com a palavra “travessão”.

Na segunda estrofe, temos novamente uma tentativa de diálogo entre o eu lírico e o leitor. Contudo, dessa vez, como resposta há “Apenas reticências”. Essa declaração nos faz depreender que ou o eu lírico sinaliza a não resposta do leitor (Bechara, 2004); ou o leitor tenha impedido que o eu lírico falasse, já que esse sinal é usado para indicar interrupções e hesitações (Bechara, 2004; Azeredo, 2018).

Referente à terceira estrofe, temos uma frase declarativa em que a palavra “*pausa*” vem seguida de reticências. O emprego desse sinal após o vocábulo remete ao silêncio entre eu lírico e leitor, fazendo com que quem lê possa experienciar essa taciturnidade.

No tocante à quarta questão, antes de comentá-la, devemos lembrar que, na primeira e na segunda estrofes, temos o eu lírico discorrendo sobre uma tentativa de diálogo com seu interlocutor, no caso, o leitor. Nas estrofes subsequentes, por sua vez, temos o eu lírico falando sobre os interlocutores (leitores). Assim, esse sinal insinua que, enquanto o eu lírico comenta sobre os enunciatários, seus leitores, estes permanecem em silêncio.

Por fim, temos o 16º verso apresentando uma sequência de reticências, enquanto o 17º verso finaliza com um sinal de exclamação. Levando em conta que as reticências demarcam um breve espaço de tempo (Bechara, 2004), o emprego desses sinais em “*Serenos... Moles... Lentos... Meigos...*” (16º verso) faz-nos crer que o silêncio se prolongava, causando um desassossego no eu lírico. Entretanto, exprime admiração no verso “*Escondiam um universo inteiro!*” (17º verso). Ao mudar de um verso declarativo para um exclamativo, percebemos não só uma mudança de ânimo, mas também um arrebatamento que demonstra afeição aos interlocutores, confere ritmo ao poema e suscita agilidade ao texto ao romper o prolongado silêncio indicado pelas reticências.

Considerações sobre a Sequência Didática

- Em crônicas, o travessão indica a fala da personagem, inclusive, consigo mesma.
- Devido à capacidade de isolar sintática e semanticamente um enunciado, na crônica de Clarice Lispector, o uso dos parênteses indica que se trata de um diálogo íntimo.
- Os usos do travessão e dos parênteses dialogam diretamente com o título da crônica *Ao que leva o amor*.
- Na crônica *Liberdade*, temos uma articulação entre aspectos linguísticos e textuais, já que a flexibilidade do texto literário possibilita a transgressão das regras da gramática normativa. Ao infringir intencionalmente essas normas, a autora não só expressa a liberdade entre amigos, como também a oportunizada pelo texto literário.
- No poema, o uso do *travessão* mostra o eu lírico se pronunciando. Por sua vez, os vocábulos *dois pontos* e *travessão* dão a entender a presença de um interlocutor. Com isso, o emprego do sinal gráfico atesta a sua importância em diálogos.

- O verso *Apenas uma reticências* salienta o uso do conhecimento linguístico para fins literários, já que a lexicalização foi usada para indicar a ausência de resposta do interlocutor.
- No verso em que a palavra *pausa* vem seguida de reticências, temos, novamente, uma estratégia linguística na qual o autor intensifica o silêncio para seus leitores.
- Nas estrofes em que o eu lírico fala dos interlocutores, as reticências são um artifício para mostrar o silêncio dos interlocutores.
- Após tantos enunciados declarativos, o emprego de um enunciado revela a interrupção do silêncio e manifesta uma mudança de entoação na leitura do texto.

Para saber mais:

CAGLIARI, Luiz Carlos. Marcadores prosódicos da escrita em obras literárias. Disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/2002-19.pdf>. Acesso em 26 fev. 2022.

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.

LOPES, Paula Cristina. Literatura e linguagem literária. Disponível em:

<https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/200/1/Literatura%20e%20linguagem%20literaria.pdf>
f. Acesso em 26 fev.2022

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Caso você, professor, esteja habituado a ler pesquisas acadêmicas ou até mesmo tenha produzido artigos, monografias, teses e dissertações, deve ter notado que antes das *Referências*, costuma vir as *Considerações finais*. Como pode ver, nossas Considerações Finais estão antes das Referências, exceto por uma marca que foge do comum: o ponto de interrogação ao final do enunciado. Ao empregarmos esse recurso notacional de modo estilístico-discursivo, nos aproveitamos da “licença poética” do Produto Educacional para promover tanto uma autorreflexão, quanto uma reflexão. Para nós, os questionamentos são: esta pesquisa termina aqui? Que outros aspectos devemos averiguar sobre a pontuação? Já para você, professor, que pressupomos que chegou aqui após ler todo o trabalho, o questionamento é: os aspectos que apresentamos foram suficientes para desvelar que a gramática prescritiva não pode ser o único caminho para o ensino dos sinais de pontuação?

Para começar, destacamos que a Base Nacional Comum Curricular prima por uma educação linguística em que o texto seja a principal unidade de trabalho, fazendo com que o professor mostre ao aluno como os contextos sociocomunicativos, o interlocutor e o gênero discursivo motivam as escolhas linguísticas do enunciador. Nesse *modus operandi* pedagógico, o documento preconiza um trabalho com textos de diversas esferas/campos sociais, de modo que os conhecimentos sobre as semioses, os gêneros e a norma padrão possam ampliar as competências relativas à leitura, à oralidade e à produção textual.

Nosso trabalho, como já se sabe, versa sobre o ensino dos sinais de pontuação, isto é, um conhecimento gramatical que, na BNCC, pertence, sobretudo, ao eixo análise linguística/semiótica, mais especificamente, ao tópico elementos notacionais da escrita, pois esses recursos notacionais 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).

No que concerne aos textos escritos, acreditamos que talvez não seja muito produtivo enfatizar o ensino dos sinais de pontuação apenas para a produção de textos coesos e coerentes. É preciso que analisemos outros empregos desses recursos notacionais, a fim não só de aprendermos novos modos de usá-los, mas também de conhecermos com que intencionalidade foram adotados pelo enunciador.

Levando em conta os aspectos analisados, elaboramos um material em que a análise linguística dialoga, primordialmente, com o eixo *leitura* da BNCC, pois um de seus tópicos 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). Ou seja: a partir de uma sequência didática para cada sinal de pontuação, pretendemos que o educando, principalmente, conheça o uso desses recursos notacionais conforme a norma padrão e desenvolva a competência comunicativa a partir do momento em que compreende que, no (con)texto, o sinal tem função discursiva, estilística ou coesiva. Uma vez desenvolvida essa percepção, possivelmente, o aluno terá mais chances de produzir textos com proficiência, pois disporá de recursos que lhe possibilitarão compreender aspectos prosódicos em textos orais, usar a pontuação como elemento coesivo e empregar esses recursos linguísticos considerando a situação comunicativa, o modo de organização do discurso, o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos (Brasil, 2017).

Professor, esperamos que nossas apreciações, sugestões e assessoria tenham contribuído para refletir acerca da importância do ensino dos sinais de pontuação, de acordo com a norma padrão, pois muitas das vezes focamos em aspectos morfológicos ou sintáticos e nos esquecemos de um conteúdo tão importante que, até pelas gramáticas, está no apêndice, seção que, ao nosso ver, não reflete o merecido valor da pontuação. Além disso, almejamos que nossas observações sobre a educação linguística levem a ponderações acerca das práticas adotadas e, com isso, a uma possível reinvenção dessas práxis, o que poderá contribuir para um ensino de língua materna mais significativo, dinâmico e conforme as atuais exigências da sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

- ALFANO, Bruno. IBGE: 9,3 milhões de brasileiros ainda são analfabetos, a grande maioria com mais de 40 anos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 de março de 2024. Brasil. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/03/22/ibge-93-milhoes-de-brasileiros-ainda-sao-analfabetos-a-grande-maioria-com-mais-de-40-anos.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2024
- 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, Irlandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014
- AZEREDO, José Carlos de. **Ensino de Português**: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007
- AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Publifolha, 2018.
- BARRETO, Therezinha. Lexicalização e gramaticalização: processos independentes ou complementares?. *In* LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias** [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 407-416. ISBN 978-85-232-1230-8. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k>. Acesso em 28 fev. 2024
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão ou liberdade?** São Paulo: Editora Ática. 9 ed. 1997
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> >. Acesso em 30 jan. 2022.
- BRASIL. **Relatório de resultados do SAEB**. Disponível em: educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em 22 jan. 2022
- BRASIL. **Relatório de Resultados do Saeb 2021 v.1**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em 23 fev. 2024.
- CECCANTINI, João Luís. Retratos da leitura no Brasil. *In*: Folha de São Paulo. [S. l.], 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.quatrocinco.com.br/br/artigos/politicas-do-livro/retratos-da-leitura-no-brasil>. Acesso em 26 fev. 2022.
- COLELLO, Sílvia M. Gasparian. Por que a aquisição da língua escrita é transformadora? **Revista Internacional d'Humanitats** 48 jan-abr 2020 CEMOrOc-Feusp / Univ. Autònoma de Barcelona. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih48/121-130Silvia.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática Histórica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.

FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**. 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. 2021.

FARIA, Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho. Os conteúdos da aprendizagem e o raciocínio proporcional. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 6, n. 1, p. 251-272, jan./jun. 2019.

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.

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.

LINHA FINA. *In: Novo Manual de Redação da Folha*. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_1.htm. Acesso em 17 fev. 2022.

MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8, No. 2, 2005 (17-38)

MELO, Nelson Cunha. **Conversando é que a gente se entende**: dicionário de expressões coloquiais brasileiras. São Paulo:Leya,2009.

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, v. 1, 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 no processo de formação de professores**. Petrópolis. Editora Vozes.2013

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.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequencia didática interativa no processo de formação de professores**. 1 edição. Petrópolis: editora Vozes, 213. 258p.

O MISTÉRIO DA HERANÇA. Disponível em: < <https://www.recantodasletras.com.br/gramatica/3300458>> Acesso em 04 dez.2021

O QUE É UM MEME? *In: Nova Escola*, [S. l.], 02 jun. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4629/o-que-e-um-meme>. Acesso em 01 fev.2022.

PACHECO, Vera. **Escrita, prosódia e leitura**. In: FREITAG, RMK; LUCENTE, L. Prosódia da fala: pesquisa e ensino. São Paulo: Blucher, 2017.

PACHECO, Vera. **Leitura e Prosódia: o Caso dos Sinais de Pontuação**. In: Em Torno da Língua(gem): *Questões e Análises*. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

PACHECO, Vera. Percepção dos sinais de pontuação enquanto marcadores prosódicos. **Estudos da Língua(gem)**. [S. l.], v. 3, n. 1, p. 205-232, 2006. DOI: 10.22481/el.v3i1.1016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1016>. Acesso em: 28 fev. 2024.

POSSENTI, Sírio. **Sobre o ensino de português na escola**. In: GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula. 5 ed. São Paulo: Ática, 2011.p.32-38.

ROCHA, Lúta 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/fxm8bdqDBtbqYWjkrzzHFPd/?lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2021.

RODRIGUES, Sérgio. Por que 'com mim' virou 'comigo'? In: Veja. 04 jun. 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/por-que-com-mim-virou-comigo/>. Acesso em 30 jan.2022.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA. In: Glossário CEALE. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em:16 fev.2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica,2020.