



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**RIAN DA SILVA**

**ABORDAGENS DISCURSIVAS, ENUNCIATIVAS E DE CRIATIVIDADE NO  
ENSINO DE PONTUAÇÃO: O trabalho da pontuação em três livros didáticos**

**São João del-Rei  
2023**

**RIAN DA SILVA**

**ABORDAGENS DISCURSIVAS, ENUNCIATIVAS E DE CRIATIVIDADE NO  
ENSINO DE PONTUAÇÃO: O trabalho da pontuação em três livros didáticos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenadoria do Curso de Graduação em Letras –  
Língua Portuguesa e Suas Literaturas –, da  
Universidade Federal de São João del-Rei, como  
requisito parcial à obtenção do título de Licenciado  
em Letras.

Ênfase: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. José Antônio Oliveira de  
Resende.

**São João del-Rei  
2023**

## AGRADECIMENTOS

Aos pontos, vírgulas, reticências e muitas outras pontuações que ajudaram a construir a coesão e a coerência da minha vida até aqui.

Aos orixás e a Deus, forças motrizes da natureza, que ajudaram a pontuar minha trajetória.

Aos meus pais, Arcangela e Vilmar, responsáveis por pegarem na caneta e darem início à minha criação. Um agradecimento especial à minha mãe, que, com muita força, fez de mim a minha melhor versão, em termos de caráter e humanidade, e não me deixou desistir quando os obstáculos apareceram na minha jornada.

Ao queridíssimo, ilustríssimo e digníssimo Prof. Dr. José Antônio: amigo, professor e grande influenciador, que me serviu de inspiração durante minha jornada na Letras. Merecedor de muitos superlativos, uma vez que, além de inspiração, dedicou-se, com muita cautela e profissionalismo, à orientação deste trabalho e à minha formação enquanto professor e pesquisador.

Ao meu companheiro, Jeferson (nosso eterno “Jeff”), amigo, companheiro – parceiro no amor e na vida – que me mostrou que bons afetos constroem bons enredos. Responsável por desfrutar de mim muitas risadas e cócegas. Com coragem, apanhou minha mão e, juntos, continuamos a escrever a nossa história.

Aos meus amigos, Davy, Lívia, Marcela, Vanessa, Lucas e Michele, os quais dividiram comigo esse capítulo intitulado “A faculdade”. Gratidão pela nossa “rodinha” no corredor, local de bons causos e risos.

Aos docentes do Curso de Letras, por serem parte da minha formação. Total respeito e admiração por vocês.

Aos amigos Matheus, Giovanna e Verônica, parceiros de poltrona, que fizeram as viagens entre Barroso e São João del-Rei serem mais curtas. Sentirei falta das conversas e sessões de terapia. E ao eterno “BR ao quadrado”: Raquel, Bruno e Bárbara, vocês são demais!

*“Liberdade completa ninguém desfruta: começamos oprimidos pela sintaxe e acabamos às voltas com a Delegacia de Ordem Política e Social, mas, nos estreitos limites a que nos coagem a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer”.*

Graciliano Ramos

## RESUMO

Com o propósito de refletir sobre o ensino de pontuação e a necessidade de novas abordagens que tendem a contribuir com o emprego desses sinais, esta pesquisa tem como foco pensar sobre o trabalho com a pontuação em sala de aula e elucidar abordagens teóricas (como a discursiva) que têm muito a acrescentar a esse ensino. Para isso, depois de apresentados os pressupostos teóricos que contemplam a flutuação no modo de se pontuar numa perspectiva diacrônica e as considerações da gramática, tecemos reflexões quanto ao ensino de língua portuguesa, para, depois, esboçar um cenário sobre o trabalho com a pontuação na sala de aula. Dessa forma, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva documental, uma vez que, além de partir de teorias sobre os sinais de pontuação e sobre o ensino de língua, propomos uma ampliação, com contribuições de novas perspectivas que tendem a somar ao trabalho com esses sinais. O foco dessa análise recaiu nas seções e exercícios sobre os sinais de pontuação de três livros didáticos escolhidos. Por meio dessas observações, foi possível detectar que a utilização de frases descontextualizadas e uma perspectiva prescritiva sintática são algumas características que se possam observar no trato com a pontuação na sala de aula, por meio dos livros analisados. Logo, o ensino da pontuação, ainda sim, carece de novas abordagens, como as discursivas e enunciativas, que tornem esse ensino mais produtivo e eficaz.

**Palavras-chave:** Sinais de Pontuação. Ensino de Língua. Discurso.

## ABSTRACT

With the purpose of reflecting on the teaching of punctuation and the need for new approaches that tend to contribute to the use of these signs, this research focuses on thinking about working with punctuation in the classroom and elucidating on theoretical approaches (such as discursive) which have a lot to add to this kind of teaching. To achieve this purpose, after presenting the theoretical assumptions that consider the fluctuation in the way of punctuation from a diachronic perspective and the considerations of grammar, we reflect on the teaching of the Portuguese, to then outline a scenario about working with punctuation in the classroom. In this way, qualitative research was carried out, of a bibliographical descriptive nature, since, in addition to starting from theories about punctuation marks and language teaching, we propose an expansion, with contributions from new perspectives that tend to add to the work with these signals. The focus of this analysis was on the sections and exercises on punctuation marks from three chosen textbooks. Through these observations, it was possible to detect that the use of non contextualized sentences and a prescriptive syntactic perspective are some characteristics that can be observed when dealing with punctuation in the classroom, through the books analyzed. Therefore, the teaching of punctuation still needs new approaches, such as discursive and enunciation ones, that make this teaching more productive and effective.

**Keywords:** Punctuation marks. Language Teaching. Discourse;

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Questões Sobre Pontuação .....	26
<b>Figura 2:</b> Explicação Do Travessão Relacionado Ao Diálogo.....	27
<b>Figura 3:</b> Exercício Sobre o Uso do Travessão .....	28
<b>Figura 4:</b> Ensino da Pontuação Arelado ao Ensino do Discurso Direto .....	28
<b>Figura 6:</b> Explicação do Emprego dos Dois Pontos .....	30
<b>Figura 7:</b> O Uso dos Dois Pontos Substituindo Conjunção .....	30
<b>Figura 8:</b> Explicação do Vocativo e do Uso de Vírgulas.....	31
<b>Figura 9:</b> O Emprego da Vírgula no Uso do Vocativo .....	32
<b>Figura 10:</b> O Uso da Vírgula para dar Ênfase ao Termo Destacado .....	33
<b>Figura 11:</b> Vírgula a Serviço da Ênfase a Um Termo e do Zeugma .....	33
<b>Figura 12:</b> Exercício para Justificar o Uso da Vírgula .....	34
<b>Figura 13:</b> Explicação do Uso das Apas .....	35
<b>Figura 14:</b> Exercícios Sobre o Uso das Aspas .....	35
<b>Figura 15:</b> Explicação do Uso da Vírgula em Orações Coordenadas.....	36

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Pré-Requisitos Necessários para um Trabalho Discursivo, Argumentativo e Criativo com e Pontuação em Livros Didáticos .....	38
---	----



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 PARA INICIAR: CONCEITOS E ENTENDIMENTOS DE PONTUAÇÃO .....</b>	<b>12</b>
2.12.3 PRIMEIROS ENTENDIMENTOS .....	12
2.2. O QUE ALGUNS GRAMÁTICOS DIZEM? .....	13
2.3 A EMERGÊNCIA – E NECESSIDADE – DE UM NOVO CONCEITO?.....	15
<b>3 ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUA .....</b>	<b>17</b>
3.1 PONTO DE PARTIDA .....	18
3.2 VISITANDO UMA AULA DE PORTUGUÊS .....	20
3.3 UM MERGULHO NO “CAOS” .....	22
3.4 E OS LIVROS DIDÁTICOS? .....	24
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>25</b>
<b>5 ANÁLISE DO <i>CORPUS</i> .....</b>	<b>26</b>
<b>6 PARA COMEÇAR A MUDAR.....</b>	<b>41</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>
<b>APÊNDICE A – Pré-Requisitos Necessários para um Trabalho Discursivo, Argumentativo e Criativo com a Pontuação em Livros Didáticos .....</b>	<b>44</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Se partirmos da perspectiva de que o título carrega o código genético de um texto (informação verbal)<sup>1</sup>, introduziremos este trabalho por meio da expressão-chave que nomeia esta pesquisa: “ensino de pontuação”. Ao falar sobre ensino, deve-se considerar que são as percepções que se tem sobre a língua que constituirão o parâmetro inicial para as abordagens didáticas sobre o uso dela (Antunes, 2003; Geraldi, 2022). Com isso, visões mais estruturalistas da linguagem podem levar ao ensino mais gramatical, enquanto que abordagens mais recentes, como as discursivas, têm como consequência aulas mais eficazes quanto ao tratamento da linguagem.

Acreditamos que a aula de português tem o compromisso de ampliar a *competência linguística* dos alunos, formando bons usuários da língua, tanto como falantes, ouvintes e escritores, ou seja, sujeitos que possuem criticidade e criatividade para utilizar a língua escrita a serviço de suas necessidades comunicativas e sociais. Dessa forma, defendemos um ensino pautado na *educação linguística*, e não somente *aula de gramática*.

Sendo assim, a pontuação ocupa lugar importante dentro da educação linguística, haja vista que, enquanto recurso expressivo, significa tanto quanto as palavras. No sistema linguístico escrito, os sinais de pontuação ajudam a organizar as estruturas sintáticas, separar e/ou enfatizar termos, desfazer ambiguidades, sinalizar vozes diferentes, funcionar como recursos coesivos e, principalmente, produzir efeitos de sentido, tanto na escrita quanto na leitura. Lembremo-nos do famoso capítulo “O velho diálogo de Adão e Eva” do livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (2021), de Machado de Assis, no qual, ao se ilustrar e representar uma interação entre Brás Cubas e Virgília, metaforicamente ilustrados como o primeiro casal bíblico, não são utilizadas palavras, apenas pontuações, como pontos finais (que se transformam em reticências), pontos de exclamação e de interrogação.

Filiamo-nos a Rocha (1998), Dahlet (2002) e Camara (2008), autores que discorreram sobre a abordagem discursiva da pontuação, inclusive em seu ensino, ao defenderem que a pontuação possui uma faceta discursiva e que esse aspecto deve ser considerado em seu ensino. Neste ponto, perguntemos: como os sinais de pontuação vêm sendo ensinados? Junto a essa

---

<sup>1</sup> Fala da Prof. Dr. José Antônio Oliveira de Resende, no curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei.

inquietação, fazemos a pergunta guia desta pesquisa: como superar o desafio de se ensinar pontuação considerando o propósito de ampliar a competência criativa dos alunos?

Para responder essas questões, o presente trabalho almeja refletir sobre a importância das perspectivas discursiva, argumentativa e criativa no ensino da pontuação e da sua prática. Visando à realização desse objetivo geral, apresentaremos pressupostos teóricos quanto ao ensino de língua, considerações quanto ao pontuar (sua história e sob a perspectiva da gramática) para, depois, analisar o trabalho da pontuação na sala de aula, fazendo uso de três livros didáticos de português. Tudo isso visa a propor uma reflexão que contemple um repensar do ensino de pontuação, levando-se em consideração o texto como argumentação discursiva e espaço de criação.

A fim de cumprir com as etapas metodológicas desta investigação, realizamos uma pesquisa qualitativa de ordem descritiva e documental, por meio da qual partimos de teorias, concepções e outros trabalhos quanto aos sinais de pontuação e, posteriormente, sobre o ensino de línguas, para, depois, analisarmos o trabalho da pontuação em três livros didáticos. Neste último, construímos um quadro que contribuiu para a metodologia de análise do *corpus* escolhido.

Diante disso, o trabalho está organizado em *Introdução*, na qual, como fora visto, contextualizou-se a importância dos sinais de pontuação no ensino de língua e apresentaram-se a temática e os questionamentos que atuaram como norteadores desta pesquisa. Posteriormente, na construção de um aporte teórico, em *Para iniciar: conceitos e entendimentos da pontuação*, apresentaremos algumas considerações quanto aos sinais de pontuação, incluindo concepções de alguns gramáticos; já em *Ensino tradicional de língua*, apresentaremos o lugar do ensino de pontuação na Base Nacional Comum Curricular, algumas críticas ao ensino prescritivo nas aulas de português e aos livros didáticos; na seção *Metodologia*, discorreremos os passos metodológicos para o cumprimento dos objetivos deste trabalho; em *Análise do “corpus”*, apresentaremos nossas observações quanto aos três livros didáticos escolhidos. Na seção *Para começar a mudar*, sentimos a necessidade de concluir as análises com alguns apontamentos para (re)pensar o trabalho com a pontuação, o que faz jus à proposta aqui lançada. Por fim, finalizamos com algumas considerações.

Tal pesquisa justifica-se pelo fato de que, por meio dela, propomos um repensar quanto aos usos dos sinais e, conseqüentemente, ao ensino de pontuação: que não seja apenas que os alunos pontuem construções frasais, mas também produzam enunciados de acordo com seus propósitos discursivos e criativos. Sendo assim, este trabalho almeja gerar implicações pedagógicas, contribuindo para a educação linguística e formando *sujeitos-autores*.

## 2 PARA INICIAR: CONCEITOS E ENTENDIMENTOS DE PONTUAÇÃO

Vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos, reticências, travessão, ponto final – a citar somente essas – são palavras que não geram estranhamento aos falantes de língua portuguesa, uma vez que tais nominais fazem parte de um grupo que chamamos “pontuação”. Desde os primeiros anos da Educação Básica, os alunos são recepcionados – especificamente nas aulas de linguagens – com um conjunto de sinais gráficos que é fundamental para o funcionamento de suas produções textuais; ou, para uma noção mais exata: raramente existem textos sem esses sinais.

Posto em evidência o nosso objeto de pesquisa, é necessário, em linguagem metafórica, clarificá-lo, ou seja, responder à pergunta: o que se entende por pontuação? Vale considerar que, aqui, não propomos criar uma *definição*, uma vez que, vindo do latim *definitio,ōnis*, definir propõe estabelecer um limite, um fim ao sentido da palavra. Ao contrário disso, pretendemos traçar alguns entendimentos a respeito dos sinais de pontuação.

### 2.1 PRIMEIROS ENTENDIMENTOS

Numa perspectiva histórica, os sinais de pontuação aparecem na passagem da língua oral para a escrita, já que “antigamente a pontuação estava muito mais presa à prosódia que à gramática. E isso porque os textos eram para ser lidos em voz alta” (Rocha, 1998, p. 2-3). É nesse momento que, nos dizeres de Dahlet (2006), ocorre a passagem do oral para o visual (saímos de uma leitura em voz alta, declamatória, para uma leitura silenciosa, visual). Dessa maneira, entendemos que, com o advento da escrita, a pontuação aparece como uma forma de manter, no texto escrito, aspectos da fala (como pausas e entonação).

Além disso, os sinais de pontuação também já possuíram uma função complementar ao texto escrito. Na Idade Média, por exemplo, segundo Rocha (1998, p. 2), “a pontuação em geral era definida *depois* do texto pronto, nem sempre coincidindo com as reais intenções do autor, além do texto ser passível de alterações no longo trajeto que percorria até atingir sua edição final”. Assumir isso implica entender que a pontuação, nesse contexto, servia como elemento acessório, afastada da autoria de seu produtor. Com o passar dos tempos, mesmo com a tecnologia da escrita, que revolucionou a forma de se expressar e comunicar, apareceram necessidades quanto à arquitetura dos textos e quanto ao manejo da língua escrita. Um exemplo disso foi a seguinte questão: como se referir a partes específicas de um texto sem precisar

retomá-lo desde seu início? A solução encontrada pelos escribas<sup>2</sup> foi a construção de *parágrafos*, fato esse pelo qual

o parágrafo é o primeiro sinal de pontuação que apareceu nos textos, pois a ordem tabular, isto é, a introdução de marcas divisórias da escrita que permitiam ao escriba ou ao leitor referir-se diretamente a blocos textuais sem obrigação de retomar o texto desde seu início, respondia a uma necessidade prioritária em relação à segmentação de unidades textuais menores, seja a unidade frasal ou interna à frase (Dahlet, 2006, p. 290).

Com os antepostos até aqui traçados, percebemos algumas noções de pontuação, ou, fazendo um empréstimo da expressão utilizada em Rocha (1988), notamos uma “flutuação no modo de pontuar”. Continuemos a nossa busca...

## 2.2. O QUE ALGUNS GRAMÁTICOS DIZEM?

De um conceito de pontuação ligado à prosódia, os sinais de pontuação passaram a respeitar questões gramaticais (Muniz, 2016), que, no seu início, ainda se diferenciam dos atuais padrões normativos.

Envolto por uma perspectiva prosódica, Infante (1995) entende que, ao se comunicar, as pessoas fazem uso de elementos como a entonação, pausas e melodias, ou seja, recursos vocais. Já em se tratando da língua escrita, os elementos vocais dão lugar aos sinais visuais.

Esses sinais são conhecidos como sinais de pontuação e desempenham na língua escrita papel semelhante ao dos elementos vocais na língua falada: participam da organização das frases na construção dos textos escritos. O aprendizado do uso dos sinais de pontuação está ligado à percepção do seu papel organizador da língua escrita (Infante, 1995, p. 344-345).

Nota-se que, por mais que a explicação do citado gramático apresente uma abordagem oral (pontuação ligada à fala), Infante (1995) também inclui a perspectiva lógico-gramatical dos sinais de pontuação (estão a serviço da organização estrutural das frases).

Isso significa que não se aprende a usar os sinais de pontuação partindo-se do pressuposto de que eles representam na escrita as pausas e melodias da língua falada: não é esse o papel desses sinais. Esses sinais, como já falamos, participam da organização lógica do texto escrito de forma semelhante ao modo como as pausas, entonações e melodias participam da organização lógica dos textos falados (Infante, 1995, p. 345).

---

<sup>2</sup> Pessoas que tinham domínio da língua escrita, sendo, dessa forma, responsáveis por redigir textos, documentos oficiais, como leis e normas.

Prova disso está no fato de que Infante (1995) defende que a aprendizagem das pontuações está relacionada com a organização das frases, isto é, os sinais de pontuação devem ser vistos no campo da sintaxe, pois “o conhecimento da organização sintática da língua portuguesa é um poderoso instrumento para alcançar uma pontuação correta e eficiente” (Infante, 1995, p. 345).

Paralelamente, considerando as contribuições de outro gramático, Bechara (2019) reconhece que a pontuação é fundamental na comunicação, sendo objeto de estudo e pesquisa. Esse gramático, enfatizando sua dimensão sintática, compreende que os sinais de pontuação podem se dividir em “sinais de orações” e “sinais de palavras”, “podendo comutar com tais unidades alfabéticas, substituí-las e tomar de empréstimo seu valor” (Bechara, 2019, p. 638). Tal fala é importante, pois, nas entrelinhas, o gramático vê as pontuações como algo além de simples recursos gráficos, já que, nas palavras dele, “os sinais de pontuação constituem um tipo especial de grafema” (Bechara, 2019, p. 638).

Ainda assim, Bechara (2019), seguindo a concepção restrita, apresenta a seguinte distribuição dos sinais de pontuação: sinais separadores (vírgula, ponto e vírgula, ponto-final, ponto de exclamação e reticências) e os sinais de comunicação ou “mensagem” (dois pontos, aspas simples, aspas duplas, travessão simples, travessão duplo, os parênteses, os colchetes, a chave aberta e a chave fechada). Nos dois grupos, evidenciamos uma abordagem sintático-gramatical, já que os pontos estão sendo organizados de acordo com a sua funcionalidade na estrutura frasal.

Também detectamos uma problemática na nomenclatura empregada pelo gramático: chamar um grupo de “sinais de comunicação” e separá-los das demais pontuações pode abrir espaço para concepções inadequadas. Embora reconheçamos a proposta do autor, acreditamos na tese de que todos os sinais (incluindo os que ele nomeia como “separadores”) constituem qualquer enunciado<sup>3</sup> que faça parte de uma mensagem/processo comunicacional. De uma certa forma, é isso que este trabalho busca defender.

Numa seção de seu capítulo sobre pontuação, intitulada “A pontuação e o entendimento do texto”, Bechara (2019) demonstra a importância dos sinais de pontuação na compreensão de textos, mas, ainda assim, o fator sintático se torna mais forte, já que “os sinais de pontuação [...] procuram garantir no texto escrito esta solidariedade sintática e semântica” (Bechara, 2019, p. 640).

---

<sup>3</sup> Entendido aqui como frase inserida em um contexto comunicacional.

Ao introduzir o capítulo sobre pontuação (“Sinais de pontuação”) em sua gramática, *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, Cegalla (2020, p. 428) elenca:

Tríplice é a finalidade dos sinais de pontuação:

- a) assinalar as pausas e as inflexões da voz (a entonação) na leitura;
- b) separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas;
- c) esclarecer o sentido da frase, afastando qualquer ambiguidade.

Ao observarmos as três finalidades expostas pelo gramático, é possível notar, no item “a”, que a perspectiva prosódica da pontuação ainda está presente (pontuação a serviço da leitura). Já no item “b”, percebemos uma abordagem gramatical, uma vez que a pontuação estaria responsável por delimitar partes das frases (e não enunciados, já que, nessa descrição conceitual, não estão evidentes as intenções do produtor); e, no item “c”, os sinais de pontuação ganham uma finalidade semântica por estarem relacionados ao sentido da sentença. É importante elucidar que pensar nas finalidades das pontuações é uma forma de compreendê-las.

Indo ao encontro de Cegalla, Dahlet (2006, p. 293) – mesmo não sendo uma autora de uma gramática – também expõe aspectos que giram em torno da pontuação:

século após século, de uma gramática para outra, encontram-se infalivelmente os três critérios mestres capazes de dar conta e de justificar a ocorrência dos sinais de pontuação. São eles: a sintaxe, o semantismo e a voz, via entonação e pausas.

Percebemos que a abordagem sintático-gramatical é forte em se tratando de explicações para o uso dos sinais de pontuação – especificamente em discursos gramaticistas. Porém, acreditamos que novas abordagens são necessárias para que esses sinais sejam empregados de forma crítica, criativa e que atendam às demandas enunciativas de seus locutores. Com base nisso, avancemos em nossa pesquisa.

### 2.3 A EMERGÊNCIA – E NECESSIDADE – DE UM NOVO CONCEITO?

Enquanto falantes de língua portuguesa e inteirados em situações de letramento diariamente, percebemos que a pontuação está a serviço da estruturação das frases (e não “enunciados”<sup>4</sup>). Prescrições como: “usa-se a vírgula para separar palavras, apostos e predicativos, orações intercaladas, adjuntos” são comuns aos manuais de gramática; empregar

---

<sup>4</sup> Acreditamos que um enunciado constitui-se não apenas pela linguagem empregada, mas também considera essa linguagem em um contexto histórico e situacional, com os interlocutores envolvidos (o enunciador, produtor da mensagem, e os possíveis leitores a quem se destina o texto) e os objetivos comunicacionais. Se retirados esses elementos, restam apenas frases, “mortas”, descontextualizadas.

dois pontos antes de fala de personagem, antes de citação, antes de aposto e/ou antes de orações apositivas são exigências que toda gramática vai possuir; em se tratando do ponto final, por exemplo, é típico as gramáticas orientarem seu emprego nas terminações de frase, parágrafo e texto. A citar somente essas pontuações, com elas é possível ter um retrato claro de que aspectos gramaticais giram em torno do que seria pontuar: tem-se uma pontuação ligada a fenômenos que ocorrem na estrutura gramatical.

Porém, é possível que, algumas vezes, esbarramo-nos com textos em que a pontuação foge às prescrições colocadas na gramática da língua portuguesa. Ao estudar os sinais de pontuação enquanto produtores de sentido (ideia à qual nos apoiamos), Camara (2008) chama a atenção para as formas de se pontuar utilizadas por Saramago, autor que busca uma aproximação entre a escrita e a fala; a pesquisadora também cita Clarice Lispector, cujos textos são redigidos sem alguns sinais de pontuação, representando o fluxo de pensamento criado pela escritora. Fatos esses que levam Camara a nomear a pontuação como “chave de leitura” (o que dá nome a seu artigo).

Não podemos, no entanto, nos esquecer de que a estética tem, na forma criativa de uso dos recursos linguísticos, uma fonte de sua construção. Entre eles, está a pontuação, com variada possibilidade de emprego, reafirmando ou desconstruindo modelos estabelecidos. O traço de desconstrução que caracteriza a arte em geral, da qual a literatura é uma das manifestações, traz em si a possibilidade de formas de expressão que, mesmo contrariando a norma, se apoiam no sistema da língua. Essas variações com valor expressivo-afetivo remetem ao conceito de estilo (Camara, 2008, *n. p.*).

Acrescentamos a esses exemplos o livro *Um copo de cólera*, de Raduan Nassar (1992), novela em que a presença de pontos finais acontece somente ao fim de cada capítulo, ou seja, na linearidade dos capítulos, percebe-se uma ausência de pontos finais. Nos dizeres da pesquisadora, notamos outro conceito de pontuação, ligado ao estilo do texto produzido, o que leva os sinais de pontuação a adquirirem um valor expressivo. Esse tipo de pontuação fica mais claro em textos literários, como a escritora demonstra em sua pesquisa.

Dessa forma, compreendemos que a noção de pontuação vai muito além de um artifício gramatical. Com base nos antepostos, detectamos que os sinais de pontuação, também, estão ligados ao sentido que se pretende produzir com tal recurso. Sendo assim, partindo da perspectiva de que forma também é conteúdo, a pontuação significa – tanto seu uso quanto o seu desuso. Nessa linha de raciocínio, os sinais de pontuação deixam de ter, somente, uma carga gramatical e adquirirem um valor discursivo. Assim, depois de percorridas a história e certas noções dos sinais de pontuação, concluímos que falar em pontuação é tratar de recursos



linguísticos da escrita que são utilizados para atingir certos efeitos de sentido, tanto na escrita quanto na leitura.

Como as nossas reflexões traçadas nesta pesquisa dizem respeito ao âmbito da sala de aula, de qual noção de pontuação o ensino de português faz uso? Para isso, vamos adentrar as salas de aulas e fazer uma breve observação das aulas de português.

### 3 ENSINO TRADICIONAL DE LÍNGUA

Vale destacar, de início, que a nossa proposta não é somente traçar discussões teóricas referentes à pontuação, mas refletir como esta vem sendo trabalhada na sala de aula ao longo da nossa educação linguística. Com base no que discutiremos a partir do *corpus* analisado, mostra-se possível vislumbrar novos horizontes para o ensino dos sinais de pontuação.

Antes de realizar tal desejo, será de grande valia – arriscando, novamente, pela linguagem metafórica – “pegar carona” em outros pesquisadores que se dispuseram a estudar o ensino de língua nas escolas, pois, com isso, construiremos um arcabouço teórico produtivo que guiará nossas futuras análises (como a do *corpus*, na seção 5) e ajudará a clarificar o pano de fundo em que está situado o ensino de pontuação, que, no caso, é a educação linguística. Ter a ciência desse cenário é o primeiro passo para pensar a aprendizagem envolvendo os sinais de pontuação e, se necessárias, mudanças que ele conclama.

Nesta terceira seção do trabalho, ainda apoiados no arcabouço teórico da seção anterior, buscaremos, com base nas contribuições de estudos sobre o ensino de português na sala de aula, esboçar o cenário do ensino de língua e chamar atenção para certas questões presentes na gramática tradicional (e como tais reverberam no trabalho com a pontuação). Esse movimento metodológico se justifica pelo fato de que acreditamos que, somente voltando o olhar para trás (passado e, até então, presente), identificando os pontos positivos e os negativos, será possível caminhar para “frente”, mantendo o que está bom e solucionando os problemas que persistem.

Como toda prática possui uma relação interdependente com a teoria, compreendemos que a concepção de língua (o objeto de estudo e de aprendizagem nas aulas de linguagens) norteará todas as atividades realizadas por um professor de língua portuguesa. Aqui encontramos a raiz do ensino de linguagens: o que é língua? Qual língua será ensinada? Para que serve esse ensino (ou seja, qual o projeto de aprendizagem está por trás dessas aulas)?

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto em comum e relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (Antunes, 2003, p. 34).

Em vista disso, faz-se necessária uma abordagem a respeito de alguns aspectos, mesmo que gerais, do ensino de português.

### 3.1 PONTO DE PARTIDA

Acreditamos que a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) constitui um ponto de partida fundamental para pensarmos sobre o ensino de pontuação, uma vez que, considerando-se o caráter normativo desse documento e o seu papel na educação brasileira, nele estão presentes as primeiras orientações quanto ao trabalho a ser efetivado.

A BNCC resulta da política federal de currículo, que visa organizar, orientar e oferecer diretrizes à educação brasileira. A Língua Portuguesa está presente na Área de Linguagens, parte do documento destinada a tratar das diferentes linguagens humanas. A finalidade geral desse componente curricular, assim como dos demais presentes nesse grupo, é ampliar as competências expressivas dos alunos e de seus conhecimentos linguísticos (Brasil, 2017).

O componente de Língua Portuguesa possui a abordagem *enunciativo-discursiva*, tendo o texto como foco no trabalho com a linguagem. Tal trecho da BNCC demonstra a concepção de língua que norteia o ensino linguístico nas salas de aulas e orienta, metodologicamente, como pode ser realizado o processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, constitui um forte argumento que sustenta a discussão realizada neste trabalho.

Tal documento é dividido nos eixos de Leitura, Produção de Textos, de Oralidade e da Análise Linguística/Semiótica, os quais dialogam com as práticas de linguagem a serem desenvolvidas no ensino de português. A pontuação atravessa tais eixos, na maior parte das vezes ligada a aspectos gramaticais e correção da produção escrita. Porém, dentre esses momentos, encontramos, por exemplo, no eixo de leitura:

Identificar implícitos e os 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. 73, grifo nosso).

Tal passagem evidencia a importância de levar os alunos a compreender os efeitos de sentidos de recursos, como a pontuação, nos textos. Diante disso, para nós, tal orientação da

BNCC enfatiza que os sinais de pontuação não estão apenas exercendo funções gramaticais e estruturais nos textos; para além disso, são recursos linguísticos que contribuem para a produção de sentido. Dessa forma, o seu ensino precisa contemplar tal perspectiva.

Já no eixo de Análise Linguística/Semiótica, a BNCC apresenta:

Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer) (BRASIL, 2017, p. 83).

Mais uma vez, os efeitos de sentidos são priorizados no conhecimento das pontuações. O que queremos frisar até aqui é a tese de que os sinais de pontuação possuem uma dimensão para além da sintático-gramatical; assim como as palavras e as imagens, eles também são signos, possuem conteúdo e produzem sentido. Portanto, assim como registra a BNCC, o ensino da pontuação precisa se fundamentar nessas novas abordagens, superando as prescrições gramaticais.

Reforçamos que a nossa proposta não é a negação da gramática na sala de aula, mas a ampliação de seu ensinamento, visando a uma educação linguística, principalmente quando se trata do ensino de pontuação, que é tido como “fácil” de se ensinar e aprender, já que sua realização se dá, muitas vezes, por apenas sinalizações de onde os sinais devem ou não devem ser utilizados.

Concordamos que “só ficar na gramática [prescritiva]<sup>5</sup> é ficar apenas na doutrinação. É necessário que também se considerem o sujeito, a função, ou seja, o discurso. É necessário ‘hidratar’ a gramática com o fluxo da língua” (informação oral)<sup>6</sup>. Em se tratando de ensino de língua, muitas vezes banhadas pela gramática prescritiva, são utilizadas metodologias que visam à reprodução (como é o caso do ensino de pontuação, no qual os estudantes são levados a repetir o que viram nas gramáticas ou nos exemplos oferecidos pelo livro didático), “cujos procedimentos vagos e confusos (*cf. supra*) longe de permitir ao aluno um domínio razoável, o mantêm, no melhor dos casos, num comportamento de imitação” (Dahlet, 2002, p. 35-36), portanto, cria-se um aluno-imitativo, e não um sujeito-autor de seus próprios escritos.

Para o prosseguimento de nossa discussão, saímos do currículo oficial, atravessamos os portões das escolas e vamos adentrar as salas de aulas.

---

<sup>5</sup> Compreendida como o conjunto de regras que prescrevem um modo “correto” de falar e escrever. Muitas vezes, essas regras advêm de falares formalizados.

<sup>6</sup> Fala proferida pelo Prof. Dr. José Antônio Oliveira de Resende, na disciplina de Análise Sintática no Curso de Letras da Universidade Federal de São João del-Rei. 23 mar. 2023.

### 3.2 VISITANDO UMA AULA DE PORTUGUÊS

A Linguística Aplicada (LA) oferece grandes argumentos que sustentam a tese de que o ensino, nas escolas, ainda privilegia uma perspectiva estruturalista da linguagem. Com isso, o foco das aulas de português está calcado na estrutura, tornando-as esvaziadas de funcionalidade, pragmatismo e, como consequência, em nada contribui com a criatividade dos alunos. Segundo Geraldi (2022, p.12), “a primeira percepção ingênua que se tem da língua é de um sistema estruturado, fechado, cuja aprendizagem se daria por uma espécie de ‘apropriação’ do sistema”.

A língua, nessa perspectiva, é vista como um arcabouço de recursos a serviço dos falantes, que vão se apropriar e fazer uso desses recursos de maneira mecânica. Levamos essa reflexão para a pontuação, que é o nosso foco: pensar a pontuação nessa linha de raciocínio é enxergá-la como recurso gráfico que será utilizado em momentos específicos (dito gramaticalmente); isto é, a pontuação, assim concebida, passa a ser vista como elemento “morto”, que exerce funções automáticas, como se fossem, analogicamente, “parafusos” condicionados a lugares específicos.

Somado a isso, podemos caracterizar o ensino de português como “gramaticista”, uma vez que a gramática prescritiva, ou seja, aquela que se resume a um conjunto de regras de como se deve escrever e falar, torna-se protagonista. Antunes (2003), ao discorrer sobre o trabalho com a gramática na sala de aula, constata um ensino que se encontra afastado dos usos que se faz com a língua; em outras palavras, um ensino descontextualizado. Isso tem como consequência “uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir de lição, para virar exercício” (Antunes, 2003, p. 31).

Ainda com Antunes (2003), quando voltamos nosso olhar para o trabalho com a escrita, detectamos reverberações de uma perspectiva gramaticista. A escrita se torna um processo que “ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz...” (Antunes, 2003, p. 25), ou seja, um trabalho que não conta com a subjetividade e, conseqüentemente, com o discurso. Segundo a pesquisadora, o que se observa é

a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias de sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer (Antunes, 2003, p. 26).

Palavras e frases soltas, isoladas, sem contexto e sem a presença do locutor nos fazem lembrar de um fenômeno que acontecia nos primórdios da escrita. Como foi dito na seção dois, na qual fora exposto o surgimento das primeiras formas de se pontuar, em um certo momento, os textos eram pontuados depois de serem escritos, ocorrendo uma pontuação que não coincidia com o desejo do produtor do texto. Pelos dizeres de Antunes (2003), sobre o ensino de língua ao longo do tempo, e comparando-se com a pontuação nos primórdios de sua formação, parecemos que pouca coisa mudou: abraçamos a hipótese de que, ainda assim, nas salas de aulas, nos livros didáticos e em manuais de gramática, o conteúdo e os exercícios sobre pontuação desconsideram o produtor do texto (verificaremos tal hipótese na análise do *corpus*).

Diante dos expostos, compreendemos por que a escola moderna ainda é alvo de críticas pedagógicas, didáticas e linguísticas: devido a essa base estrutural calcada apenas na gramática, a escola tende a não levar os alunos a serem leitores, ou seja, interpretar gêneros textuais e discursivos (Antunes, 2003). Acrescentamos à crítica de Antunes a esfera da escrita: com tais práticas de ensino (especificamente, as relacionadas à pontuação), tal ensino de língua também não contribui para formação de sujeitos-autores, ou seja, alunos que, dominando a língua escrita, fazem uso responsável e crítico de seus escritos, sempre em função dos efeitos de sentidos pretendidos. O que há são apenas meros reprodutores de padrões normativos que ditam onde se deve colocar cada sinal de pontuação – lembremo-nos da famosa cena do filme *Tempos Modernos* (1936), na qual Charles Chaplin, que, interpretando um operário, apenas repete movimentos automáticos e mecânicos, quase robotizados, constituindo, assim, o seu afazer.

Vale deixar claro que tal crítica não constitui um “atentado” às regras presentes na gramática, uma vez que reconhecemos sua importância, principalmente na educação linguística, pois o aluno precisa conhecer os diferentes formatos em que a língua se apresenta e usá-la em contextos diversos, sejam eles informais ou formais (nos quais a variedade formal será exigida, e as regras gramaticais terão seu protagonismo). O que se pretende aqui é refletir sobre o ensino tradicional de língua, identificando lacunas presentes nas aulas de português (sempre levando para o estudo da pontuação, o qual é o nosso foco), tendo como consequência um repensar desse ensino, cujo norte-orientador é a ampliação da competência linguística dos alunos, não se esquecendo de contemplar a criatividade também.

Pelas contribuições dos estudiosos sobre o ensino de linguagens nas escolas, concordamos que “ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino” (Antunes, 2003, p. 13). Falar em uma gramática que não inclui o sujeito-autor, o contexto no qual tal dizer foi produzido e expresso,

as intenções que esse sujeito pretende alcançar, as (re)ações que o produtor do dizer pretende atingir em seu(s) interlocutor(es), isto é, elementos importantes que fazem parte do *processo interlocutivo* (Geraldi, 2022), é falar de uma gramática que não é funcional, pragmática e, principalmente, discursiva. Esse é o contexto atual em que se encontra o ensino tradicional de língua em algumas escolas.

### 3.3 UM MERGULHO NO “CAOS”

Além da concepção de língua, o tipo de educação que se pretende também funciona como parâmetro norteador para as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas. Dessa forma, o ensino realizado reflete uma visão de mundo e de educação (Britto, 1997).

Britto (1997) também traça críticas pertinentes à escola e ao ensino de língua. Para ele, a escola tem se esquecido de seu papel formador e apresenta alguns problemas que ele reúne sob o nominal “caos”. Ele observa que “[...] todo programa de ensino é rijo, excessivamente seriado e não considera a ação dos envolvidos no processo pedagógico” (Britto, 1997, p. 20-21), o que ocorre, muitas vezes, nas aulas de português: os alunos não são levados a se sentirem parte de suas produções textuais, apenas reproduzem modelos (esqueletos) de textos existentes – o que, além de comprometer a competência linguística dos estudantes, joga por terra a criatividade. E, como já foi explicitado, desconsiderar o sujeito é desconsiderar a subjetividade.

Ao compreender que uma “gramática pedagógica” apresenta dois eixos – de um lado, a parte descritiva da língua, e de outro, as normas quanto aos usos –, Britto (1997) entende que “o ensino de gramática na escola oscila entre esses dois eixos, prevalecendo o segundo, enquanto o primeiro perde suas características de descrição” (p. 87). Dito de outra forma, muitas vezes as aulas de língua portuguesa se resumem a nomes e a regras. Isso é facilmente percebido quando, em vez de trabalhar com textos, o objeto utilizado são frases soltas e descontextualizadas, levando os alunos a estudarem uma língua afastada de suas condições de uso.

[...] a crítica reformadora indica que a preocupação com o ensino de uma determinada teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem, assim como a valorização absoluta de uma modalidade linguística no ensino, fez com que a escola esquecesse, progressivamente, aquela que é fundamental no exercício de língua: o texto. A escola abandonou o texto (Britto, 1997, p. 178).

Na mesma direção de Antunes (2003), Britto (1997) elenca uma série de problemas no ensino tradicional de língua portuguesa. O primeiro deles diz respeito à falta de finalidade ao que vai ser ensinado, já que os interesses dos sujeitos da educação (docentes e alunos) não são consultados. Como consequência, observa-se a “absoluta ausência de autoria no saber vinculado pela escola” (Britto, 1997, p. 180). Outro problema levantado pelo autor é a confusão que se faz entre ensino de língua e ensino de “normal culta” (termo sobre o qual traçamos críticas)<sup>7</sup>. Britto (1997) elucida o fato de que o ensino de língua portuguesa acaba supervalorizando essa segunda variante linguística. Confundir ensino de língua com “norma culta” implica considerar as aulas de português como reproduções de “normativismos” gramaticais, sem levar em consideração condições de produção, efeitos de sentido e de criatividade pretendidos; ou seja, formar gramáticos e não falantes de língua portuguesa.

A descontextualização nas atividades de leitura e produção de texto é outra problemática elencada por Britto (1997). Essa parte diz respeito aos exercícios e atividades, os quais, no ensino tradicional de língua, acabam sendo simples repetições dos exemplos dados nos conteúdos ou “não passam de correções localizadas” (Britto, 1997, p. 185). Compreendemos que essas atividades são reflexos das concepções de língua e dizem muito sobre a noção do que é ensinar língua portuguesa. De acordo com Britto,

a prática de identificação de fragmentos linguísticos é consequência direta da compreensão de gramática como a caracterização das partes da oração ou do período e de uma concepção de aprendizagem que passa pela demonstração ostensiva e pelo treinamento de repetição (Britto, 1997, p. 184).

Já em se tratando das atividades de produção de texto, o autor critica que elas, muitas vezes, servem como pretexto para se ensinar questões gramaticais (ortografia, concordância, regência etc.), isto é, “ensina-se redação apenas para fixar a norma” (Britto, 1997, p. 185).

Outra crítica traçada por Britto (1997) em relação ao ensino tradicional de língua é a falta de adequação da teoria gramatical às gramáticas escolares. Para tecer essa crítica, primeiro ele conceitua o que seria gramática normativa: “um conjunto de regras de uso de uma determinada variedade do português que se faz acompanhar da apresentação pretensamente sistemática de uma descrição [...] fundamentada em uma tradição linguística...” (Britto, 1997, p. 187). Compreender essa noção facilita entendermos que, segundo Britto (1997), ensinar a

---

<sup>7</sup> Com base nas discussões promovidas pela Sociolinguística, preferimos o termo “língua formal” ao termo “norma culta”, pois o segundo termo carrega, semântica e discursivamente, toda uma história de segregação via linguagem, na qual se pressupõe que as regras gramaticais são utilizadas por pessoas “cultas”, enquanto as demais variações pertencem a pessoas marginalizadas, concepção com a qual não concordamos.

língua não é cometer o erro de reduzi-la à análise de frases e aos princípios normativos, sem contar que nenhuma teoria dará conta da diversidade linguística que existe.

Por fim, Britto (1997) pontua a falta de relação entre a análise linguística e a metalinguagem presente. Para ele, “a crítica maior que se faz à prática de ensino de língua na escola não é a adoção desta ou daquela taxonomia, mas sim o seu esvaziamento e a valorização de exercícios de pura identificação e rotulação de fragmentos da frase” (Britto, 1997, p. 197). Diante disso, comungamos com o autor ao pontuarmos que, sim, a metalinguagem tem o seu lugar no ensino de línguas, mas o problema surge quando esse ensino se resume apenas a ela. Acreditamos que, ao defendermos uma educação linguística, e não somente aula de gramática, o ensino precisa superar a metalinguagem e ir além.

### 3.4 E OS LIVROS DIDÁTICOS?

Se o objetivo, neste momento da pesquisa, é ilustrar um quadro referente ao ensino tradicional de língua, existe uma peça-chave que não pode faltar: os livros didáticos. Isso porque, para além de recurso didático – auxiliando professores em suas práticas pedagógicas – , as produções didáticas têm muito a nos dizer sobre concepções de língua e ilustram o tipo de ensino que se pretende efetivar. Segundo Britto (1997),

o livro didático deixou de ser apenas um instrumento auxiliar, de natureza enciclopédica, à prática pedagógica, para tornar-se modelo de ensino, que pressupõe uma concepção específica de construção do conhecimento e uma determinada forma de relação com a informação (Britto, 1997, p. 157).

Britto (1997) oferece contribuições pertinentes sobre a relação do livro didático com a educação, críticas essas que também ajudam a delinear o ensino tradicional de língua. Para o autor, “o fenômeno atual do livro didático é produto do processo de massificação do ensino” (Britto, 1997, p. 154), processo histórico caracterizado pela inclusão de outras classes às escolas, sem planejamento, e pelo aparecimento de outro perfil intelectual. Outro ponto levantado por Britto (1997) diz respeito ao papel da escola nesse contexto: oferecer habilidades necessárias ao sujeito ingressante na sociedade. O livro didático seria a ponte entre esses eixos. O autor frisa que os conteúdos presentes em um livro foram selecionados, expondo o jogo de forças que perpassa esses recursos e justifica o quanto essas produções didáticas refletem concepções maiores, como de ensino.

Considerando o livro didático como esse sinalizador das concepções de ensino, Britto (1997) apresenta algumas críticas aos livros. Para ele, esses instrumentos pedagógicos são



conteudísticos e normativos, sem contar que se estruturam com a repartição de atividades (Britto, 1997). Entretanto, a grande crítica que Britto (1997) traça às produções didáticas diz respeito ao abafamento de outras vozes heterogêneas; nas palavras do autor, “o livro determina as falas e comportamentos possíveis instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações” (Britto, 1997, p. 158), adquirindo um aspecto autoritário, e isso se reforça quando o livro atua como um auxiliar da gramática normativa, sem considerar outras abordagens ou permitir que os alunos as procurem.

Ainda com o autor, outro ponto negativo a se considerar no atual cenário do ensino de língua portuguesa é o fato de os livros didáticos trazerem respostas e fazerem um tipo de interlocução com o aluno (direta), o que faz com que o professor se torne refém deles (Britto, 1997). Ou seja, vejamos que muitos professores acabam resumindo as aulas apenas ao uso de livro didático, de modo que esse material se torne o centro – e único – recurso didático utilizado no processo de ensino-aprendizagem (na verdade, apenas aprendizagem, já que a figura do professor se oculta por trás do livro; assim, não há ensino).

Com base nessas críticas, concordamos com Britto (1997, p. 162) quando este nomeia tal cenário anteposto de “didatismo reducionista”. Isso porque, segundo o autor,

boa parte do material didático colocado à disposição dos alunos não contribui para a aprendizagem da leitura: são textos colados na oralidade, com marcada **simplificação sintática e semântica**, que pressupõe uma autonomia mínima de leitura... (Britto, 1997, p. 162, grifo nosso).

É importante elucidar que a nossa proposta não é desqualificar o livro didático. Reconhecemos que ele é um ótimo recurso de ensino e aprendizagem e, às vezes, é o único material didático a que o professor possui acesso. Porém, sendo um material de suma importância, é fundamental identificarmos, inclusive por meio de outras pesquisas (como a de Britto), as problemáticas e lacunas desse recurso para, assim, avançarmos em sua evolução, almejando uma qualidade do material para se obter uma qualidade de educação linguística.

#### 4 METODOLOGIA

Depois de construído um arcabouço teórico sobre pontuação, delineado um quadro crítico-reflexivo quanto ao ensino de língua portuguesa (considerações e críticas), pontuado o que a BNCC orienta sobre o trabalho com a pontuação e refletido sobre o livro didático, sua função e o seu papel no cenário atual de aulas de língua portuguesa, para o cumprimento de nossa proposta (busca para saber como se dá o trabalho com a pontuação em sala de aula), é de

suma importância a constituição de um *corpus* de análise. E que, além disso, ele permita a materialização das discussões teóricas anteriormente traçadas e, ao mesmo tempo, que sirva de elemento-diagnóstico sobre as aulas de português no que tange ao ensino de pontuação.

Dessa forma, realizamos uma pesquisa teórica, de abordagem qualitativa, cujo objetivo foi estudar o trabalho da pontuação na sala de aula, e descritiva documental (Paiva, 2019). Isso porque partimos de outras teorias e estudos referentes aos sinais de pontuação para apresentar novas abordagens que contribuirão para um ensino mais efetivo, sem contar que todo o estudo do fenômeno do trabalho da pontuação em sala de aula se deu via análise de livros didáticos.

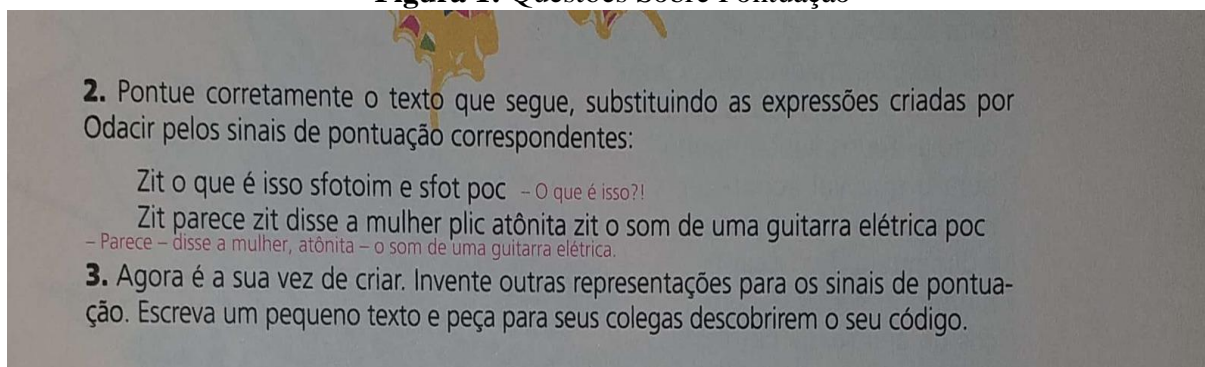
Foram escolhidos três livros didáticos, os quais são: *Linguagem Nova*, de Faraco e Moura (1994), *A palavra é português*, de Proença e Horta (1996) e, por fim, um mais atual, *Língua portuguesa: 9º ano*, de Silva (2017), todos pertencentes a coleções diferentes. Isso se justifica pelo fato de podermos analisar autores diversos e, conseqüentemente, perspectivas diversas materializadas nos materiais didáticos. O fato de os livros possuírem datas diferentes também foi critério na escolha do *corpus*: isso permite que façamos uma análise mais crítica, uma vez que, além de observar como o conteúdo de pontuação é apresentado e trabalhado por meio dos exercícios, também permite, mesmo que de forma não tão aprofundada (devido às dimensões de um Trabalho de Conclusão de Curso), uma análise comparatista, buscando identificar se a forma de se ensinar pontuação sofreu alterações ou se ainda permanecem os mesmos métodos.

Em seguida, selecionamos, de cada livro, as partes que contemplam o conteúdo e os exercícios referentes à pontuação. Posteriormente, fizemos uma pré-análise, identificando as diferentes abordagens por trás do trabalho com os sinais de pontuação nesses materiais. Porém, para uma análise mais rica e observações mais críticas e concretas, sem correr o risco de cairmos em alto grau de subjetivismo, sentimos a necessidade de construir um instrumento que complementasse as análises anteriormente feitas. Para isso, planejamos um quadro (APÊNDICE A) com pré-requisitos fundamentados pelo arcabouço teórico anteriormente apresentado, os quais podem permitir um trabalho mais eficaz com a pontuação. Tal instrumento guiou nosso olhar quanto ao conteúdo da pontuação nos livros e nos proporcionou dados para a interpretação quanto à discussão proposta.

## **5 ANÁLISE DO CORPUS**

Visando a uma ordem cronológica, o primeiro livro analisado foi *Linguagem Nova* (1994), de Faraco e Moura, no qual foi possível traçar as seguintes observações:

**Figura 1: Questões Sobre Pontuação**



**Fonte:** Faraco; Moura (1994, p. 51).

É importante destacar que as questões 2 e 3 referem-se a um texto colocado no início do capítulo. Essas questões são referentes à pontuação, embora seja ímpar destacar que, antes dessa atividade, não houve nenhuma explicação ou conteúdo que guiasse os alunos para que fizessem os exercícios. Também, por meio da questão 2, fica clara a noção de que existe uma maneira “correta” de pontuar.

Ainda mais, gostaríamos de elucidar o cuidado que se deve ter ao vincular gramática a textos, atentando-se para não usar o texto apenas como um pretexto para ensinar aspectos gramaticais – até mesmo de pontuação. É importante que o texto seja explorado antes, em toda sua dimensão discursiva, social e cultural.

A formulação da questão é interessante, aproveitando o sistema de código do personagem do texto utilizado. Uma vez que os exercícios partem do texto dado anteriormente, existe um contexto para a utilização da pontuação que o aluno irá propor como resposta para a questão 2. Vale ressaltar que, caso não houvesse um contexto, a questão poderia gerar problemas, já que um enunciado pode ser pontuado de diferentes maneiras, a depender da intenção do seu produtor e do contexto de acontecimento e realização do texto.

Em se tratando da questão 3, um ponto positivo é o ato de levar os alunos a produzirem um texto seu. Porém, não foram dados um contexto nem um gênero textual, apenas os possíveis leitores (colegas de turma).

Figura 2: Explicação Do Travessão Relacionado Ao Diálogo

**R E D A Ç Ã O**

**O diálogo**

O diálogo é uma conversa. O texto que acabamos de estudar é quase todo escrito em forma de diálogo.  
Vejam os mais um texto em que ocorre diálogo:

O avô contemplou o neto com muito carinho e com voz suave perguntou:  
– Você sabe quem faz amanhã oitenta anos?  
– Sei, sim, vovô. É você.  
– E você já pensou num presente para o vovô?  
– Pensei, mas não encontrei...  
– Mas o que você queria me dar?  
E o menino:  
– Se eu tivesse encontrado, sabe?... Eu queria dar um avô pra você.

BLOCH, Pedro. Criança diz cada uma... Rio de Janeiro, Tecnoprint, s/d, p. 35.

Quando escrevemos um diálogo, é necessário empregar os sinais de pontuação adequados.  
Observe:

– Você sabe quem faz amanhã oitenta anos?  
↓  
Travessão

O **travessão** marca a fala da personagem.  
Muitas vezes, num diálogo, queremos identificar a pessoa que está falando. Para isso, empregamos verbos como *dizer, falar, afirmar, negar, responder, perguntar* e outros desse tipo.  
Esses verbos podem aparecer em três posições diferentes:

1. depois da fala da personagem. Nesse caso, o verbo vem separado do resto da frase por um travessão.  
– Pensei mas não encontrei – **disse** o menino.
2. no meio da fala da personagem, separado do resto da frase por dois travessões:  
– Pensei – **disse** o menino – mas não encontrei.
3. antes da fala da personagem. Nesse caso, depois do verbo empregamos dois-pontos; o travessão e a fala vêm na linha seguinte.  
O menino **disse**:  
– Pensei mas não encontrei.

**79**

Fonte: Faraco; Moura (1994, p. 79).

Como é de costume, e como podemos perceber na imagem, o travessão é ensinado atrelado à situação comunicativa “diálogo”.

**Figura 3:** Exercício Sobre o Uso do Travessão

**Produção de texto**

Leia o que se revela dessas duas personagens:

**A.** *Havia, no colégio, três companheiros desagradáveis. Um deles era o Vilares. Menino forte, cara bexigosa, com um modo especial de carregar e de franzir as sobrancelhas autoritariamente. Parecia ter nascido para senhor do mundo. No recreio queria dirigir as brincadeiras e mandar em todos nós. Se a sua vontade não predominava, acabava brigando e desmanchava o brinquedo.* (Viriato Correa)

**B.** *Chamava-se Rui. Tinha um ar simpático, uma aparência saudável, um jeito meio desengonçado de andar. Apesar de muito forte, detestava brigas.*

Invente um diálogo entre Vilares e Rui. Escreva esse diálogo, não se esquecendo de empregar a pontuação adequada.

**Fonte:** Faraco; Moura (1994, p. 80).

Mais uma vez, o exercício pede que os alunos realizem uma produção de texto, o que é interessante, uma vez que, se os alunos são levados a pontuar frases dentro de texto (e contextos), eles deverão empregar sinais de pontuação em enunciados. Porém, não são fornecidos a situação nem o contexto de comunicação, e os alunos são levados a empregar a pontuação tal como foi exemplificada na matéria, ou seja, acabam reproduzindo o que o conteúdo demonstrou apenas. Mais adiante:

**Figura 4:** Ensino da Pontuação Atrelado ao Ensino do Discurso Direto

**REDAÇÃO**

**A fala das personagens: discurso direto**

Observe uma das maneiras de reproduzir a fala das personagens:

– Como é, vai começar ou não? – ele gritava.

O narrador reproduziu exatamente a fala da personagem. Ele utilizou o **discurso direto**.

Nos textos em que se utiliza o discurso direto, empregam-se, em geral, verbos como *dizer, falar, declarar, perguntar, afirmar, responder* e equivalentes.

154

**Fonte:** Faraco; Moura (1994, p. 154).

E continua na página seguinte:

**Figura 5:** Atividade Pedindo a Utilização de Pontuação no Discurso Direto

Veja outros exemplos de discurso direto:

O Rufino gritou:  
 – Se eu não for o capitão vou chamar o meu pai e ele prende todo mundo!  
 – Eu não dei ordem para apitar – gritou o Agnaldo – eu é que sou o juiz!

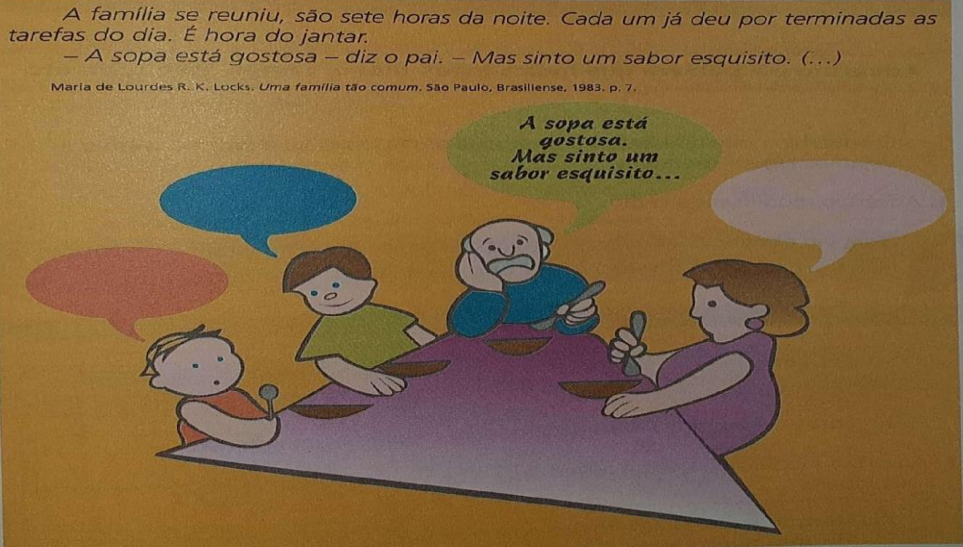
Escreva, utilizando o discurso direto, uma frase que o professor vai ditar.  
 (Professor, sugerimos frases bastante simples. Esse assunto será retomado nos quatro volumes da série.)

**Produção de texto**

**A.** Continue o texto, empregando o discurso direto para a fala das personagens. Procure variar os verbos. (Algumas sugestões: *falar, concordar, dizer, afirmar, negar, prometer, insistir...*)

*A família se reuniu, são sete horas da noite. Cada um já deu por terminadas as tarefas do dia. É hora do jantar.  
 – A sopa está gostosa – diz o pai. – Mas sinto um sabor esquisito. (...)*

Maria de Lourdes R. K. Locks. *Uma família tão comum*. São Paulo, Brasiliense, 1983. p. 7.



**B.** Narre uma briga ocorrida durante um jogo (de futebol, vôlei, basquete, queimada, etc.), empregando o discurso direto.

**155**

**Fonte:** Faraco; Moura (1994, p. 155).

Nesses exercícios, os alunos são levados a produzirem falas e, conseqüentemente, empregar a pontuação necessária. Os exercícios seguem a mesma linha do conteúdo que foi dado, apenas repetindo o que já fora feito, na explicação do sinal.

Ainda no mesmo livro:

**Figura 6:** Explicação do Emprego dos Dois Pontos

4. Observe o emprego dos dois-pontos e das vírgulas:

“Ele tinha mania de só fazer coisa que não faz barulho: fumar cachimbo, pensar, pintar.”

Agora, pontue as frases que seguem.

a. Ela só queria fazer coisas que não tinham nada a ver com estudo:namorar, passear,andar de bicicleta.

b. Pensava sempre em fazer malvadezas:atirar pedra na vidraça do vizinho,puxar o rabo do gato,tomar a sopa do irmãozinho.

194

**Fonte:** Faraco; Moura (1994, p. 194).

Por meio de uma análise da questão 4, fica evidente que, nesse exercício, o aluno será levado a repetir o que viu na matéria. Inclusive, a própria estrutura das frases dadas na atividade é semelhante à das colocadas nos exemplos. O aluno, por meio desse exercício, não é provocado a utilizar a pontuação em diferentes contextos (até porque o contexto não foi dado na questão), nem levado a usar, criativamente, os sinais de pontuação, aspecto esse que contribui para a competência escrita dos alunos.

**Figura 7:** O Uso dos Dois Pontos Substituindo Conjunção

5. Note agora outro emprego dos dois-pontos:

“Hoje ficou tudo branco: o relógio não bateu mais.”

Neste caso, os dois-pontos estão substituindo *pois* ou *porque*.

Reescreva as frases seguintes, substituindo *pois* por dois-pontos.

a. Não suportei a minha dor, pois meu amigo tinha morrido.  
Não suportei a minha dor: meu amigo tinha morrido.

b. Eu fiquei igualzinho ao meu amigo pintor, pois dei pra achar que amarelo é uma cor contente.  
Eu fiquei igualzinho ao meu amigo pintor: dei pra achar que amarelo é uma cor contente.

**Fonte:** Faraco; Moura (1994, p. 195).

Na questão 5, a pontuação é colocada em seu lugar funcional e discursivo, uma vez que o livro demonstra como um simples sinal de pontuação pode substituir um conector lógico-

semântico. Todavia, o exercício se restringe a apenas reproduzir o que o próprio livro acabou de ensinar ao aluno.

Nosso segundo livro é *A palavra é português* (1996), de Proença e Horta.

**Figura 8:** Explicação do Vocativo e do Uso de Vírgulas

**2 Redigindo frases**

**Leia atentamente**

— Ali embaixo, *tartaruginha*, é um carro.  
 — Não viu que podia fugir, *Socó bocó*?  
 — Tu vais me pagar, *Tiziu!*

As frases acima são falas de uma personagem que se dirige a outra. A personagem que fala chama-se **emissor**. A personagem a quem o emissor se dirige denomina-se **interlocutor** ou **receptor**. O nome, palavra ou expressão que identifica o interlocutor chama-se **vocativo**.

**Atenção**

O vocativo, que identifica o interlocutor, sempre aparece, na frase, separado por vírgula. Exemplos:  
 — Tu vais me pagar, *Tiziu!*  
 — *Tiziu*, tu vais me pagar!  
 — Tu vais me pagar, *Tiziu*, se eu não achar a tartaruga!

**Trabalhe no seu caderno**

1. Nas frases seguintes, indique a palavra que identifica o interlocutor e utilize a pontuação correta.

a) — Socó, onde está a tartaruga? *Socó*  
 b) — Atravesse só no sinal verde, tartaruginha! *tartaruginha*  
 c) — Eu gostaria, amigos, de rever a água. *amigos*

2. Modifique a posição da palavra que indica o interlocutor, como no modelo:

— *Tonho*, vamos tomar banho no lago?  
 — Vamos tomar banho no lago, *Tonho*?  
 — Vamos, *Tonho*, tomar banho no lago?

a) — Meninos, onde estão os jornais? — *Onde estão os jornais, meninos?* / *Onde estão, meninos, os jornais?*  
 b) — Tartaruginha, aquilo é um carro! — *Aquilo é um carro, tartaruginha!* / *Aquilo, tartaruginha, é um carro!*  
 c) — Moço, o teu carro bebe muita gasolina? — *O teu carro bebe muita gasolina, moço?* / *O teu carro, moço, bebe muita gasolina?*

40

Fonte: Proença; Horta (1996, p. 40).

É possível notar, na parte de explicação do conteúdo, que a pontuação ocupa um lugar de subtópico, uma vez que seu uso está atrelado à explicação do tópico vocativo. Nesse momento, a abordagem sintática se faz presente. Já nos exercícios, a vírgula continua a serviço do vocativo, numa proposta sintática de realização. Nada mais além dessa regra gramatical (“vocativo é separado por vírgulas”) é explorado nas questões.



**Figura 9:** O Emprego da Vírgula no Uso do Vocativo

**Observe**

— **Nicolo**, você está cansado? perguntou Mafeo.

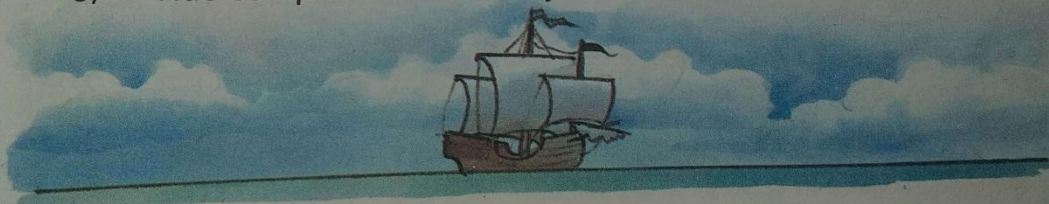
*vírgula que separa o interlocutor do restante da frase*

*pessoa a quem é dirigida a frase (interlocutor)*

*Professor: os alunos podem consultar a p. 40, para reverem a definição de interlocutor.*

**2.** Reescreva as frases, usando a vírgula para separar o interlocutor.

- Em que você está pensando. meu filho?
- Professora, não entendi a explicação.
- Mãe, queremos brincar na calçada.
- Onde está a chave de casa menino?
- Não sei quando você cria juízo, Marco.



189

Fonte: Proença; Horta (1996, p. 189).

Ainda na mesma proposta, a pontuação está a serviço da noção de vocativo e o exercício 2 apenas exige que os alunos façam o que, no conteúdo, já fora feito. Vale lembrar que as alternativas dos exercícios compreendem frases isoladas, sem contexto de uso e realização.

Por fim, encerrando o trabalho com a pontuação nesse material, temos:

**Figura 10:** O Uso da Vírgula para dar Ênfase ao Termo Destacado

**Leia atentamente**

O povo, **emocionado**, conservou-se em silêncio.

adjetivo  
caracterizador  
de povo

vírgulas que separam o adjetivo para dar-lhe destaque

Veja outros exemplos:  
A mãe, aflita, levou o filho ao hospital.  
O motorista, distraído, bateu o carro no poste.  
O vendedor, atencioso, atendeu bem a todos.

231

Fonte: Proença; Horta (1996, p. 23).

**Figura 11:** Vírgula a Serviço da Ênfase a Um Termo e do Zeugma

2. Reescreva as frases, acrescentando um adjetivo para o sujeito. Destaque o adjetivo por meio de vírgulas. *Resposta pessoal do aluno. Sugestões:*

a) O astronauta verificou os controles da nave. *atento, cuidadoso*  
b) Os passageiros procuraram dormir durante a viagem. *cançados, tranquilos*  
c) A classe toda esperou o desfecho da história. *atenta, curiosa*  
d) O professor repetiu novamente a explicação. *paciente, calmo*

3. Leia o texto seguinte:  
"Lá se foi o foguete rumo ao espaço! No primeiro segundo, subiu cinco metros; no seguinte, quinze; no terceiro, cinquenta; e assim por diante."  
Agora, responda à questão:  
Nesse texto existem três palavras que não são repetidas. Mas os leitores só podem entender o texto se já sabem quais as palavras que não foram escritas. Que palavras são essas? *Foguete, segundo, subiu.*

4. Reescreva as orações retirando as palavras repetidas. Veja que, com a ausência delas, as orações continuam com sentido e podem ser compreendidas. Quando você retirar um verbo, use uma vírgula para que o leitor perceba a retirada e possa entender a oração.

a) Eu escrevia uma carta e Paulo escrevia sua redação. *Eu, escrevia uma carta e Paulo, sua redação.*  
b) Enquanto eles fizeram quatro mapas, nós fizemos apenas dois mapas. *Enquanto eles fizeram quatro mapas, nós, apenas dois.*  
c) Lúcia comeu um sanduíche; Sílvia comeu três sanduíches; e Sônia comeu dois sanduíches. *Lúcia comeu um sanduíche; Sílvia, três; e Sônia, dois.*  
d) Os nossos desenhos já estão prontos, os desenhos deles ainda não estão prontos. *Os nossos desenhos já estão prontos; os deles ainda não.*  
e) O primeiro grupo fez dez pontos; o segundo grupo fez vinte pontos; e o terceiro grupo fez quatro pontos. *O primeiro grupo fez 10 pontos; o segundo, 20; e o terceiro, 4.*

232

Fonte: Proença; Horta (1996, p. 232).

Neste caso, a pontuação é tratada, mesmo que em menor grau e de maneira indireta, de forma mais funcional e discursiva. Isso porque o aluno compreende, por meio do exercício 1, que as vírgulas podem ser usadas para dar ênfase a algum termo linguístico – se assim o locutor desejar. O mesmo ocorre no próximo exercício, em que o aluno compreende que a vírgula é usada quando acontece o zeugma (omissão, resgatável, do verbo na oração). Isso ajuda ao aluno compreender a importância de um “simples” sinal de pontuação. Por outro lado, o exercício 2 apenas indica o que o aluno precisa fazer, sendo uma atividade de reprodução do que já foi explicado antes.

Por fim, em *Língua Portuguesa: 9º ano* (2017), de Silva, a pontuação se apresenta da seguinte forma:

**Figura 12:** Exercício para Justificar o Uso da Vírgula

**Pontuação**

Um parágrafo pode ser formado por um único período ou por vários períodos. Cada período, dentro de um parágrafo, deve ser encerrado por meio de um ponto-final, e o período seguinte, que pode pertencer ao mesmo parágrafo, deve vir iniciado por letra maiúscula.

No interior de cada oração, o uso dos sinais de pontuação deve obedecer às regras. Lembre as regras de pontuação no **livro digital**.

**Hora de praticar!**  
Justifique o uso da vírgula nos trechos transcritos a seguir.

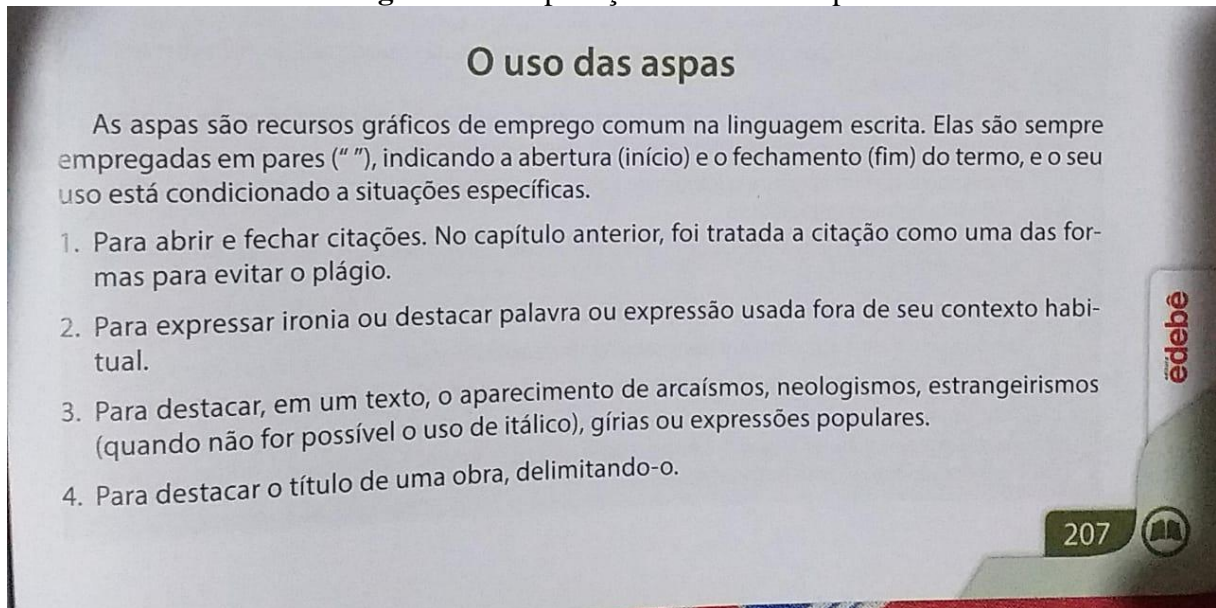
- Porque nos primórdios da TV, nos EUA, a audiência preferia cenas com gargalhadas disparadas após cada piada.*
- [...] mas, hoje em dia, há sucessos com claqué (The Big Bang Theory e 2 Broke Girls) e sem claqué (Modern Family e 30 Rock).*
- Nos anos 50, a claqué tomou conta das comédias de situação (sitcoms) na TV.*
- A primeira atração a utilizar o recurso, The Hank McCune Show, em 1950, nem tinha plateia.*

O adequado emprego das estruturas sintáticas, no interior do texto e dos elementos que as compõem, favorece a compreensão do texto, por parte do leitor, e a adequada transmissão da mensagem, por parte do emissor.

Procure empregar esses conhecimentos, na hora de escrever os seus textos, e faça sempre uma revisão do que foi escrito, buscando a essência do que se deseja comunicar. Isto porque o texto deve ser escrito de maneira tal que qualquer leitor seja capaz de entendê-lo.

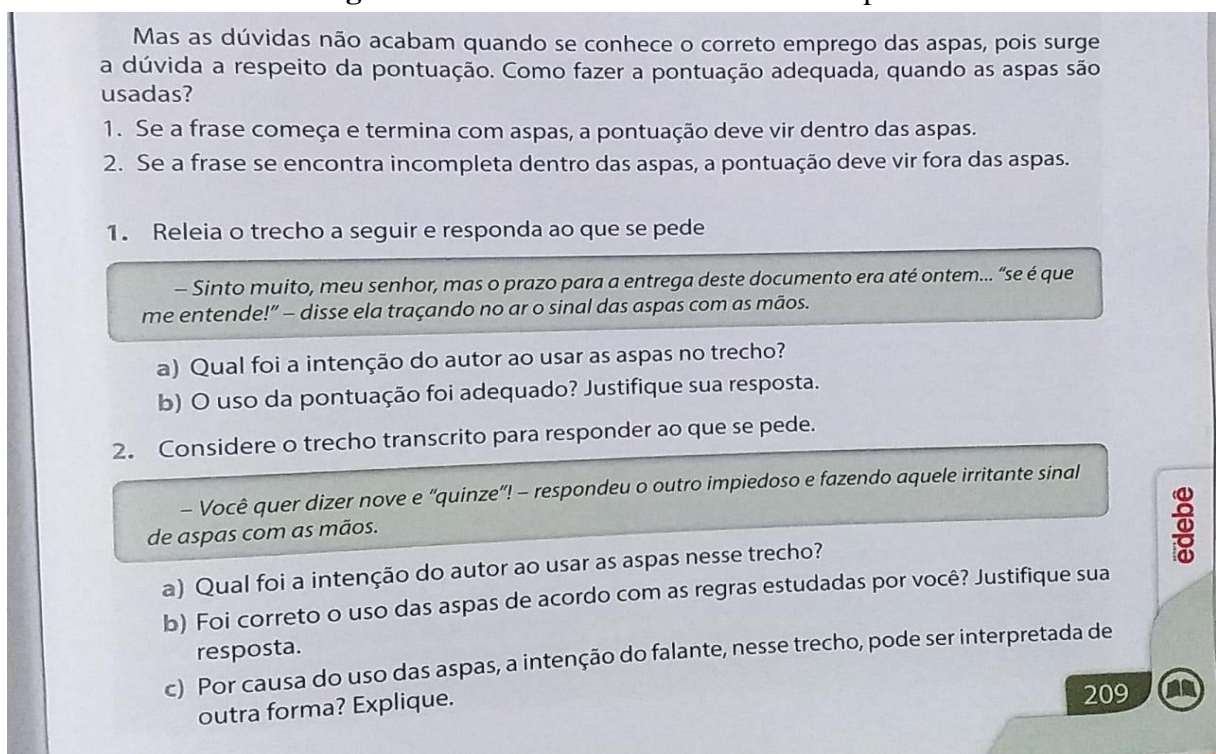
**Fonte:** Silva, 2017 (p. 110).

A explicação ofertada é altamente prescritiva. Na parte prática, é interessante que os alunos são levados a realizarem um estudo de caso e justificar o uso das pontuações realizado. Mais adiante:

**Figura 13:** Explicação do Uso das Aspas

Fonte: Silva, 2017 (p. 207).

Aqui, temos informações prescritivas indicando como utilizar as aspas.

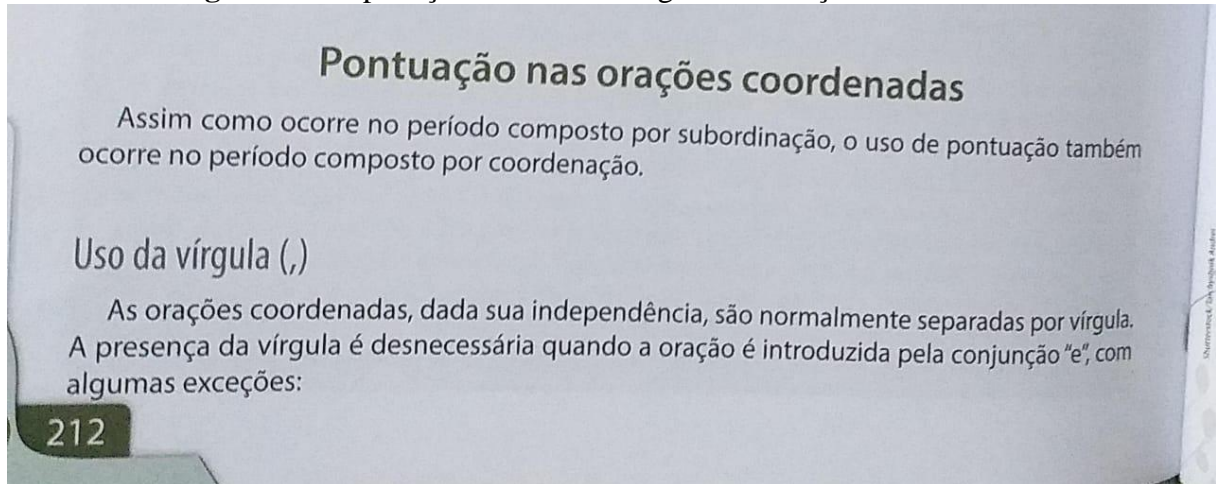
**Figura 14:** Exercícios Sobre o Uso das Aspas

Fonte: Silva (2017, p. 209).

Já os exercícios 1 e 2 tentam se aproximar de uma abordagem discursiva. Os dois lembram estudos de caso e exigem que o aluno explique o propósito do autor ao utilizar tal pontuação (embora seja discutível o termo “intenção”). Um problema evidente é que o que é

dado são frases, e não enunciados. Não conhecemos os locutores para, assim, tentar (já que não é uma tarefa altamente possível) chegar às suas intenções. O próprio exercício trai a sua lógica.

**Figura 15:** Explicação do Uso da Vírgula em Orações Coordenadas



**Fonte:** Silva (2017, p. 212).

**Figura 16:** Explicação do Uso do Ponto e Vírgula

**Uso do ponto e vírgula (;)**

O ponto e vírgula pode ser usado nas seguintes situações:

1. Para separar orações coordenadas adversativas e conclusivas, quando o conectivo estiver deslocado.  
Eles ouviram a música; não foram, porém, submetidos ao exame.
2. Entre orações assindéticas que tenham valor adversativo ou conclusivo.  
Eles ouviam música clássica; era preciso divulgar seu valor cultural.
3. Para organizar blocos de orações coordenadas que estabelecem uma relação de contraste entre eles.  
Uns ouviam música clássica, relaxavam em seus divãs, dormiam durante o exame; outros ouviam rock, agitavam-se, assobiavam e tilintavam os dedos nos móveis ao ritmo da música.

**LÍNGUA EM USO**

Agora, leia o restante do texto *A mente musical* e responda às perguntas a seguir.

[...]

**Sintonia rítmica**

Outro detalhe que ele destacou na primeira versão foi a atividade dos neurônios-espelho, relacionados à nossa capacidade de experimentar internamente o que observamos externamente. Ela aumentava nos trechos mais rápidos e diminuía nos mais lentos. Na opinião do psicólogo, os neurônios-espelho provavelmente têm papel importante no processamento da dinâmica musical e na forma como fruimos a música. "Ritmos musicais podem afetar diretamente os ritmos cerebrais, e estes respondem pela forma como você se sente em um momento específico", afirma Large.

213

Fonte: Silva (2017, p. 213).

Nesses exercícios, os sinais de pontuação estão ligados às explicações sintático-gramaticais. Percebe-se que o uso da pontuação está atrelado ao conhecimento sintático das frases. Nada mais além é acrescentado à explicação.

Para uma análise mais profunda e produtiva, ampliamos a pré-análise aqui feita, como será visto na próxima subseção.

## 5.1 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

Para complementar a nossa análise, decidimos construir um quadro que apresentasse alguns pré-requisitos que se esperam para um trabalho mais eficaz da pontuação. Para isso, com base nas teorias estudadas e nas discussões promovidas, elencamos alguns critérios, tanto para a exposição dos exercícios, quanto para a natureza deles, que podem auxiliar um trabalho mais eficaz com os sinais de pontuação.

Segue abaixo a aplicação do quadro aos três livros analisados nesta pesquisa, em que L1 corresponde ao livro *A palavra é português*, L2 diz respeito ao livro *Linguagem Nova* e L3 refere-se ao *Língua Portuguesa: 9º ano*.

**Quadro 1:** Pré-Requisitos Necessários para um Trabalho Discursivo, Argumentativo e Criativo com e Pontuação em Livros Didáticos

PRÉ-REQUISITOS		LIVROS DIDÁTICOS		
		L1	L2	L3
QUANTO À PONTUAÇÃO	Pontuação atende às demandas sintático-gramaticais do gênero produzido	X	X	X
	Pontuação é apenas um artifício gramatical			
	Pontuação atende aos objetivos pragmáticos do gênero produzido	X (diálogo)	(Não foram ofertados gêneros)	(Não foram ofertados gêneros)
	Pontuação está a favor de efeitos estéticos e linguísticos no gênero produzido			
	Pontuação auxilia na eficácia do fator de intencionalidade do gênero produzido			
	Pontuação foge às regras da gramática tradicional a favor de uma intenção			
	Pontuação está sendo utilizada para cumprir certos efeitos de sentidos no gênero produzido			
	Pontuação é relacionada a algum gênero oral (favorece a linguagem oral também)			

QUANTO AOS EXERCÍCIOS	Os exercícios são reproduções dos exemplos dados nos conteúdos	X	X	
	Os exercícios promovem interface com outras pontuações			
	Os exercícios pedem para justificar o uso da pontuação			X
	Os exercícios trabalham com a presença e a ausência da pontuação			
	Os exercícios utilizam enunciados			
	Os exercícios utilizam frases	X	X	X

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2023).

Quanto ao conteúdo da pontuação, preocupamo-nos em, primeiramente, frisar que todo o trabalho envolvendo os sinais deve-se dar dentro de gêneros; dessa forma, todos os critérios possuem essa especificidade. Também, como pode-se observar no primeiro pré-requisito, é importante, sim, que as pontuações atendam às demandas gramaticais, porém não podem resumir-se apenas a isso. Por isso, é importante que o segundo pré-requisito seja evitado. Os demais critérios visam detectar se a pontuação está sendo explorada por completo, de maneira eficaz, sob o olhar de novas perspectivas. Quanto aos exercícios sobre os sinais de pontuação, os pré-requisitos elencados preocupam-se com o cuidado em não reproduzir o que os conteúdos e exemplos já apresentaram aos alunos e em levar os estudantes a ir além, conhecendo novas possibilidades de uso das pontuações, visando os efeitos de sentidos pretendidos.

Pelo quadro acima, podemos observar como o ensino de pontuação prioriza suas explicações sintático-gramaticais, muitas vezes esquecendo que outras abordagens têm muito a contribuir. Por meio desta análise, e como demonstra o quadro, é notório que os três livros, de datas diferentes, possuem interseção quanto ao trato sintático da pontuação e a utilização de frases ao invés de enunciados. Apenas um dos três livros analisados teve um momento no trabalho da pontuação em que fora oferecido, primeiramente, um contexto de utilização: o



diálogo. Ou seja, percebe-se que, na maioria das vezes, os sinais de pontuação são ensinados fora de gêneros textuais e de situações comunicativas.

Com base na análise dos três livros, detectamos que falta um trabalho da pontuação encarando-a como um signo produtor de sentido; ou seja, falta ensinar esses sinais enfatizando suas participações na produção de efeitos de sentidos. Prova disso são os demais pré-requisitos, no quadro, que não foram cumpridos nos três livros.

É surpreendente que a pontuação, nesses livros, não é tratada apenas como um artifício gramatical. Isso porque, como visto nos livros, existe um esforço em mostrar como os sinais são importantes, como nos casos em que eles podem ser usados para sinalizar supressão de termos (elipse) ou para substituir uma conjunção. Porém, quanto aos exercícios presentes nesses livros, ainda são meras reproduções dos conteúdos explicativos, apenas um dos três livros analisados apresentou um exercício diferenciado, em que pedia a justificativa quanto ao uso de determinados sinais de pontuação. Nos demais, as atividades apenas levam os alunos a repetirem o que já foi ensinado, tornando-os sujeitos subordinados às regras gramaticais de utilização da pontuação, sem transcendê-la.

## **6 PARA COMEÇAR A MUDAR**

Com base na análise do *corpus*, foi diagnosticado que o ensino de pontuação ainda atende a uma demanda gramatical, esquecendo-se dos efeitos discursivos e semânticos que tais recursos linguísticos podem exercer, somado ao fato de que o trabalho com esses sinais é realizado por meio de exercícios que funcionam como mera reprodução dos exemplos fornecidos pelo livro. Além disso, notou-se que, muitas das vezes, nesses exercícios, são utilizadas frases descontextualizadas (e não enunciados).

Dessa forma, pelos livros analisados, fica evidente que o ensino de pontuação carece de novas abordagens que se tornem contribuintes para o aprimoramento da competência linguística dos alunos (que, para nós, é a principal função do ensino de língua portuguesa). Assim sendo, acreditamos que as teorias da Linguística (como as do discurso, da enunciação, da argumentatividade e, principalmente, as da Linguística Aplicada) têm muito a contribuir para uma mudança na visão do que seja língua e, conseqüentemente, como ensiná-la. Com as novas

abordagens, os sinais de pontuação serão vistos como signos que podem apresentar mais do que uma simples função de organização e estruturação de frases.

É importante destacar que não propomos aqui fazer Análise do Discurso (AD), nem apresentar uma teoria enunciativa, mas buscar implicações pedagógicas de algumas de suas teses e aproveitamento de seus conceitos para o ensino. Também não compete a esta pesquisa criar uma nova forma de se ensinar ou construir um material didático. Ou seja, o objetivo não é a confecção de um produto final, mas, por meio do que foi analisado e percebido, oferecer novas diretrizes para o trabalho com a pontuação.

Um primeiro passo é desenvolver uma concepção de pontuação mais abrangente, de modo que os estudantes as compreendem como signos produtores de sentidos, e não apenas como recursos gráficos da escrita. Acreditamos que, para além de levar os alunos a compreenderem as motivações sintático-gramaticais de utilização dos sinais de pontuação, é importante fornecer-lhes situações comunicativas em que esses usos podem ser transcendidos. No contato com esses usos, levar os alunos a refletirem sobre os possíveis efeitos estéticos e de sentido ocasionados e suas implicações nos gêneros. Por fim, além de contemplar esses usos da pontuação na leitura, é importante que sejam explorados, também, na escrita. Assim, é fundamental que os alunos também produzam gêneros e explorem a pontuação, considerando seus efeitos nos textos escritos.

Acreditamos que, por meio da apresentação dos usos discursivos da pontuação, a criatividade também terá seu lugar no ensino dos sinais de pontuação. O criativo está em novas utilizações e transgressões que se possam fazer com esses sinais, deslocando-os do lugar comum a qual a gramática prescritiva os colocou. A criatividade não está, somente, no “diferente”, no “imaginativo”, no “ficcional”, mas em novas utilizações que se possam dar para aquilo que já existe. A pontuação enquanto marca gráfica, mas também enunciativa, está aberta a novas possibilidades criativas de utilização.

Por fim, concordamos com Muniz (2016), quando esta defende que: “apesar da existência de regras que normatizam a pontuação, [...] [elas] poderão flexibilizar-se em prol da expressividade e das exigências de cada gênero textual” (Muniz, 2016, p. 124-12), pensamento este que dialoga intertextualmente com as palavras de Graciliano Ramos, colocadas como epígrafe neste trabalho: por meio de uma gramática normativista, oprimimos, linguisticamente, os alunos, barrando suas autorias e criatividade; mas “ nos estreitos limites a que nos coagem a gramática e a lei, ainda nos podemos mexer” (Ramos, 1977, p. 34).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em se tratando da eficácia comunicativa, existem vários aspectos contribuintes. Depois das palavras e dos princípios de articulação das ideias e das partes do texto (coesão e coerência), os sinais de pontuação possuem seu protagonismo nos enunciados, inclusive auxiliando nos respectivos critérios de textualidade citados.

Com este trabalho, verificamos como se dá o ensino com a pontuação nas aulas de português, assegurados pela pesquisa documental, que analisou livros didáticos – encarando-os como produtos didáticos resultantes de perspectivas educacionais. Diante dessa análise, vislumbramos que, na maioria das vezes, o ensino de pontuação se dá por meio de explicações prescritivas, simplistas, atreladas aos conteúdos sintático-gramaticais. Nessa linha, os alunos não são levados a compreender as pontuações como recursos linguísticos que, para além de servirem à sintaxe e à gramática, possuem sua autonomia textual, contribuindo para a criação de efeitos estéticos e criativos nos textos. Prova disso são os exercícios que levam os estudantes apenas a reproduzirem o que o livro didático ensinou em algumas páginas anteriores.

Na busca por pensar o ensino dos sinais gráficos e enunciativos – já adotando a tese que defendemos aqui – atrelado ao aprimoramento da competência não apenas linguística, mas também criativa dos alunos, detectamos que novas abordagens, como as discursivas e enunciativas, são fundamentais para um trabalho mais eficiente e produtivo com a pontuação. Dessa forma, com as contribuições dessas novas perspectivas, conceituamos os sinais de pontuação como recurso linguístico e discursivo que organiza as ideias num texto e permite transcendê-lo: para nós, pontuação não está ligada somente à coesão textual, como ainda à coerência. Em outras palavras, pontuação está atrelada ao esclarecimento dos enunciados. Prova disso são algumas falas como “vou pontuar isso...” “pontuamos aquilo...”, nas quais “pontuação”, metaforicamente, representa “esclarecimento”.

Esta pesquisa, como todas as demais no universo científico, aparenta-se a uma ponte, que não separa, mas une e oferece transitividade a novos pensares que permeiam o ensino de língua. Em outras palavras, pensar nas novas formas de abordar a pontuação, em sala de aula, contribui para a educação linguística, o que reverbera em novas práticas de ensino de língua e, até mesmo, outras pesquisas que possam produzir novas “lupas” para as aulas de português. Por meio dessas discussões, por fim, o compromisso de formar sujeitos-autores que saibam pontuar e, conseqüentemente, escrever será efetivado.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, 27p.
- ASSIS, Machado. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. Londrina: Livrarias Família Cristã, 2021.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 ago. 2022.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. 1997. 263 f. Tese de Doutorado – Curso de Doutorado em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Pontuação: chave de leitura do texto literário. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências, 11., 2008, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: [s.n.], 2008. [n.p].
- CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2020.
- CESCHINI, Cristina Batista. **Efeitos da pontuação sobre textos diversos: literatura e gramática de braços dados**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade Federal do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.
- DAHLET, Véronique. A pontuação e sua metalinguagem gramatical. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-41, Jan./Jun. 2002.
- DAHLET, Véronique. A pontuação e as culturas da escrita. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [n. l.] n. 8, p. 287-314, 2006.
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco. **Linguagem nova**. São Paulo: Editora Ática S. A., 1994.
- GERALDI, João Wanderley. Linguagem e trabalho linguístico. In: GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagens**. São Paulo: Martins Fontes, 2022.
- INFANTE, Ulisses. **Curso de Gramática Aplicada aos Textos**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- MUNIZ, Valéria Campos. Pontuação: uma questão prosódica, sintática, discursiva e semântica. **Pensares em Revista**. São Gonçalo, n. 8, p. 108-129, 2016.
- NASSAR, Raduan. **Um copo de cólera**. 5º ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PAIVA, Vera Lúcia. Menezes de Oliveria e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PROENÇA, Graça; Horta, Regina. **A palavra é português**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

RAMOS, Graciliano. **Memórias do cárcere**. Rio, São Paulo: Record, V. I, 1977.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. **D.E.L.T.A**, [n.l.], v. 14, n. 61, p. 1-12, 1998.

SILVA, Maxçuny Alves Neves da. **Língua Portuguesa: 9º ano**. Brasília: Edebê Brasil, 2017.

TEMPOS modernos. Direção: Charlie Chaplin. Londres: Charlie Chaplin, 1936. (87 min.)

**APÊNDICE A – Pré-Requisitos Necessários para um Trabalho Discursivo,  
Argumentativo e criativo com a Pontuação em Livros Didáticos**

PRÉ-REQUISITOS		LIVROS DIDÁTICOS		
		L1	L2	L3
QUANTO À PONTUAÇÃO	Pontuação atende às demandas sintático-gramaticais do gênero produzido			
	Pontuação é apenas um artifício gramatical			
	Pontuação atende aos objetivos pragmáticos do gênero produzido			
	Pontuação está a favor de efeitos estéticos e linguísticos no gênero produzido			
	Pontuação auxilia na eficácia do fator de intencionalidade do gênero produzido			

	Pontuação foge às regras da gramática tradicional a favor de uma intenção			
	Pontuação está sendo utilizada para cumprir certos efeitos de sentidos no gênero produzido			
	Pontuação é relacionada a algum gênero oral (favorece a linguagem oral também)			
QUANTOS AOS EXERCÍCIOS	Os exercícios são reproduções dos exemplos dados nos conteúdos			
	Os exercícios promovem interface com outras pontuações			
	Os exercícios pedem para justificar o uso da pontuação			
	Os exercícios trabalham com a presença e ausência da pontuação			
	Os exercícios utilizam enunciados			
	Os exercícios utilizam frases			

**Fonte:** Elaborado pelo Autor (2023).