

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

NATHÁLIA MARIA LOPES DIAS

**A PRÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O EMPREGO DA
VÍRGULA E DO PONTO FINAL NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 7º
ANO**

TERESINA

2015

NATHÁLIA MARIA LOPES DIAS

**A PRÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: O EMPREGO DA
VÍRGULA E DO PONTO FINAL NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE ALUNOS DO 7º
ANO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Estadual do Piauí como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nize da Rocha Santos
Paraguassu Martins

TERESINA

2015

NATHÁLIA MARIA LOPES DIAS

**A PRÁTICA DA ESCRITA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O
EMPREGO DA VÍRGULA E DO PONTO FINAL NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DE
ALUNOS DO 7º ANO**

Dissertação apresentada ao programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade Estadual do
Piauí, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nize da Rocha Santos
Paraguassu Martins

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins (Orientadora) – UESPI

Prof.^a Dra. Lidia Lima da Silva – UNILAB

Prof Dr. Raimundo Francisco Gomes – UESPI

AGRADECIMENTOS

Durante os dois anos desta pesquisa, uma palavra validou todos os esforços, especialmente diante da doação do outro na edificação dos nossos sonhos: GRATIDÃO!

Deus, em um ato de sublime beleza e generosidade, materializou o amor ao promover encontros grandes, genuinamente grandes, com pessoas de luz. A minha eterna gratidão a elas:

À família Profletras, professores e alunos, pela leveza dispensada à responsabilidade de ser a primeira turma do Mestrado Profissional em Letras na nossa UESPI e, ainda assim, com maestria e simplicidade, peculiares aos bons, desenhar uma história tão bonita, ao longo desses dois anos;

Aos meus, minha família, pela cumplicidade e amor que nos unem, muito mais que pelos laços de sangue que nos envolvem. Somos um só, quando nos reconhecemos um no outro, e não há em mim riqueza maior do que tê-los por perto, afetivamente.

À minha orientadora, professora doutora Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins, pela junção primorosa de doçura e ensinamento na atribuição de responsabilidades;

Aos meus amigos, cuja poesia se materializa a cada entrega e cujos nomes compõem a doce música de minha vida. São eles a parte mais encantadora de mim.

Aos meus alunos, todos eles, por conotarem a feliz convicção da escolha certa do ofício e, principalmente, pela crença nos sonhos construída a cada dia;

À Capes, pelo incentivo financeiro para a concretização desta pesquisa;

Às pessoas que, ao longo desse processo, foram solícitas e reafirmaram a grandeza que há na gratuidade dos gestos. Muito obrigada!

“Escrever é sacudir o sentido do mundo.”

Roland Barthes

RESUMO

Este trabalho tem por tema a prática da escrita no Ensino Fundamental, mais especificamente, o emprego da vírgula e do ponto final nas produções escritas de alunos do 7º ano. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) orientam que, no processo de produção de textos escritos, os alunos devem ser capazes de redigir, com desenvoltura, diferentes tipos de textos. É fato que os sinais de pontuação configuram-se como importantes recursos linguísticos na organização e na produção de sentido textual. Embora a escolha de um ou outro sinal possa estar condicionada à intenção do produtor do texto, em determinadas circunstâncias, o emprego dos sinais de pontuação não varia. Nesse sentido, de acordo com Marcuschi (2008), o texto escrito apresenta um caráter interativo condicionado também pelos recursos presentes na constituição deste. Assim, o objetivo deste trabalho é investigar o emprego da vírgula e do ponto final nas produções escritas dos alunos do 7º ano do ensino fundamental, mais especificamente, apresentar uma proposta de ensino da vírgula e do ponto final voltada para a análise e reflexão da língua escrita. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva, de campo, de cunho qualitativo, com 23 alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Teresina, que se desenvolveu em duas etapas: aplicação de uma atividade diagnóstica, que se consolidou em uma proposta de redação do gênero relato de experiência, e análise do livro didático de Língua Portuguesa (LDLP) adotado pela escola. Após a análise dos dados, constatou-se que os alunos não empregam, ou não empregam de forma adequada, o ponto final e a vírgula e que o LDLP muitas vezes não traz atividades que exploram o potencial desses sinais nas produções escritas. Desse modo, conclui-se que uma proposta de trabalho sobre o emprego da vírgula e do ponto final, voltada para a análise e reflexão da língua escrita, seria necessária para que os sujeitos investigados pudessem ampliar seus conhecimentos acerca do emprego adequado desses sinais de pontuação e, ao mesmo tempo, compreender a importância deles para a construção de sentido do texto. Assim, elaborou-se uma proposta de atividade dividida em quatro blocos, em que cada um traz perspectivas reflexivas sobre o emprego da vírgula e do ponto final, a partir de diversos gêneros textuais, bem como sobre o potencial desses sinais para a construção de sentido nos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita. Pontuação. Construção de sentido.

ABSTRACT

This work has by subject the writing practice in elementary school, more specifically, the use of the comma and full stop in the written productions of 7th graders. The National Curriculum Parameters (hereinafter PCN) guide that in the process of production of written texts, students should be able to write with ease, different types of texts. It is true that punctuation marks are configured as an important linguistic resource in the organization and production of textual meaning. Although the choice of either signal can be conditioned to the intention of the author, in certain circumstances, the use of punctuation marks does not vary. In this sense, according to Marcuschi (2008), the written text presents a conditioned interactive nature also the resources present in this constitution. The objective of this work is to investigate the use of the comma and full stop in the written productions of students from the 7th grade of elementary school, more specifically, develop a comma teaching proposal and the final point focused on language analysis and reflection writing. To achieve this objective, a descriptive research was conducted, of course, qualitative nature, with 23 students of an 7^o year of elementary school classroom, of a municipal public school of Teresina, which was developed in two stages: application of a diagnostic activity, which was consolidated in a proposed wording of gender experience report, and analysis of LDLP adopted by the school. After analyzing the data, it was found that students do not employ, or not employ properly, the period and the comma and the LDLP often does not bring activities that exploit the potential of these signs in written productions. Therefore, it was concluded that an exercise proposal on the use of comma and period, focused on analysis and written language reflection, it would be necessary for the research subjects that they do expand their knowledge about the proper use of these marks and at the same time understand the importance of these to construct text direction. Thus, it elaborated a proposal activity divided into four blocks, each of which brings thoughtful perspectives on the use of the comma and period, from various genres as well as on the potential of these signals for building meaning in the texts.

Keywords: Writing.Punctuation.Construction of meaning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

LDLP Livro Didático de Língua Portuguesa

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 O UNIVERSO DA ESCRITA	13
1.1 Aspectos relevantes para o ensino da escrita	13
1.2 Língua escrita: ritmo e sentido.....	17
2 A PONTUAÇÃO E O ENSINO	20
2.1 A história da pontuação	20
2.2 A pontuação e o sentido no texto	21
2.3 O uso da pontuação.....	25
2.3.1 A vírgula.....	27
2.4 As percepções da pontuação no ensino.....	31
3 O ENSINO DE GRAMÁTICA.....	35
3.1 O ensino de gramática na escola.....	35
3.2 O texto na escola.....	42
3.3 O texto e a construção de sentidos.....	47
4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS.....	50
4.1 Caracterização da pesquisa	50
4.2 Campo e sujeitos da pesquisa	52
4.3. Etapas da pesquisa	53
4.4 Caracterização do <i>corpus</i>	55
4.5 Procedimentos para a coleta de dados	56
4.6 Análise dos dados	57
5 PROPOSTA DE TRABALHO	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	1070
ANEXOS	107

INTRODUÇÃO

Este trabalho desenvolve-se na linha de pesquisa “Teorias Linguísticas e Ensino”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, e tem por tema a prática da escrita no Ensino Fundamental, mais especificamente, o emprego da vírgula e do ponto final nas produções escritas dos alunos do 7º ano.

As práticas educativas, no âmbito da língua materna, têm sido cada vez mais discutidas a fim de se obter resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa, algumas reflexões foram feitas a partir de apontamentos teórico-metodológicos que versam sobre a prática da escrita, principalmente sobre o processo de aquisição e desenvolvimento dos recursos disponíveis na língua, no intuito de levantar possibilidades que possam favorecer a obtenção desses resultados.

A produção de texto escrito em sala de aula perpassa por todo um processo de elaboração do trabalho docente, no qual, aos alunos, são oferecidas condições de ampliação de seu desempenho comunicativo. O domínio da expressão oral e escrita, nos vários contextos dos quais os discentes fazem parte, representa hoje um dos desafios para a escola, haja vista que o desenvolvimento da competência leitora e escritora apresenta-se, sobretudo, como suporte para o alcance das práticas sociais de letramento nas mais diversas dimensões.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) orientam que, no processo de produção de textos escritos, os alunos devem ser capazes de redigir diferentes tipos de textos. Aspectos como a utilização do material produzido, o propósito comunicativo e a continuidade temática desses textos devem ser observados, em consonância com os padrões da escrita, cuja desenvoltura e propriedade associam-se às exigências do gênero e a suas respectivas condições de produção. Nesse contexto, o trabalho com a língua requer uma sistematização na sua elaboração, de forma que as possibilidades de uso sejam reconhecidas e experienciadas pelos alunos em suas produções textuais.

Qualquer falante de uma língua tem internalizadas as regras gramaticais que a regem, ainda que não reflita sobre elas – mesmo sem essa reflexão, dificilmente esse falante realize construções que fujam a uma intenção comunicativa. No entanto, no ensino, é importante se apresentar que na oralidade determinadas construções são aceitas, mas que na escrita outra perspectiva é exigida, dependendo, é claro, do propósito comunicativo e das interações realizadas para se chegar a um determinado fim.

Muitas são as possibilidades de se direcionar o trato pedagógico às questões relativas à língua materna. O reconhecimento das variedades linguísticas, com certeza, tanto para alunos quanto para professores, oportuniza a reflexão sobre a necessidade de garantir o desempenho comunicativo nos vários contextos discursivos. De acordo com Antunes (2007), a depender das circunstâncias e dos interlocutores com os quais se estabelece uma interação, a competência comunicativa influencia a escolha apropriada da variedade linguística, no intuito de se chegar a um propósito comunicativo, portanto. Antunes (2007) endossa ainda que é preciso se esclarecer que, em situações formais, a norma culta da língua representa a variedade linguística a ser usada, dadas às pretensões dos interlocutores naquele contexto discursivo. Dessa forma, os alunos também precisam reconhecer que, além da variedade informal usada por eles, há eventos de letramentos cuja variedade formal deverá ser usada e que há recursos linguísticos, como os sinais de pontuação, por exemplo, que são de extrema importância para a plena participação em eventos dessa natureza.

Ao se incitar a produção de textos escritos, o aluno agrega os conhecimentos inerentes ao próprio ato de escrever ao uso de recursos linguísticos responsáveis pela coesão e coerência em sua produção textual, a fim de que o texto também seja fator de interação social em práticas letradas. Dessa forma, criam-se também condições de ampliação da interpretação em contextos variados, além de possibilitar o domínio da língua escrita e suas variações.

A prática de escrita, observando a construção de sentido do texto, favorece o posicionamento crítico-reflexivo dos alunos no uso dos sinais de pontuação, especialmente no uso da vírgula e do ponto final, colocando-os como sujeitos participantes do meio em que vivem, o que tende a otimizar os resultados no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

É fato que os sinais de pontuação configuram-se como importantes recursos linguísticos na organização e na produção de sentido textual. Embora a escolha de um ou outro sinal possa estar condicionada à intenção do produtor do texto, em determinadas circunstâncias o emprego dos sinais de pontuação não varia. Nesse sentido, de acordo com Marcuschi (2008), o texto escrito apresenta um caráter interativo condicionado também pelos recursos presentes na constituição dele. Considera-se, neste estudo, o emprego dos sinais de pontuação como um elemento determinante, capaz de ressignificar o texto. No entanto, optou-se por investigar apenas os usos da vírgula e do ponto final, haja vista a frequência com que esses sinais ocorrem e a importância deles para a produção de sentido do texto.

Nesse contexto, a questão que se busca responder é: como desenvolver o ensino do ponto final e da vírgula no 7º ano do Ensino Fundamental, a fim de que os alunos possam aprender a empregá-los de forma reflexiva?

Para Marcuschi (2008), o trabalho docente, especialmente no que tange à linguagem, vê nos gêneros textuais-discursivos uma ferramenta capaz de favorecer resultados significativos ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, a hipótese que se defende é a de que, para se ampliar o conhecimento dos alunos acerca do emprego do ponto final e da vírgula, enquanto recursos linguísticos determinantes para a construção de sentido textual, é necessário partir do estudo do texto, descartando o trabalho com a língua escrita através de frases isoladas.

Partindo dessa hipótese, o objetivo deste trabalho é investigar o emprego da vírgula e do ponto final nas produções escritas dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente, apresentar uma proposta desses sinais de pontuação voltada para a análise e reflexão da língua escrita.

Para isso, foi realizada uma pesquisa descritiva, de cunho qualitativo, que adotou como procedimento uma pesquisa de campo, realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública municipal em Teresina – PI. Como se trata de uma pesquisa que envolveu seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí e aprovada segundo o protocolo nº 38722214.1.0000.5209 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE), conforme o anexo A.

Trata-se de um trabalho importante, porque alia o universo significativo dos sinais de pontuação à prática de textos escritos, mostrando que o emprego da vírgula e do ponto final não está apenas vinculado à oralidade, mas, sobretudo, à sintaxe e a semântica da língua. Conforme defende Bechara (2009), os aspectos sintáticos e semânticos corroboram para a organização dos enunciados. Nestes, os sinais de pontuação contribuem significativamente para a elaboração e manutenção dessa unicidade comunicativa.

Além disso, as discussões aqui tecidas contribuem para a formação do professor, uma vez que podem oportunizar uma reflexão sobre o trabalho docente no tocante à abordagem dos sinais de pontuação e da produção dos sentidos do texto escrito.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo são alocadas questões pertinentes ao universo da escrita. A partir da amplitude inerente à prática da escrita, têm-se, neste capítulo, considerações sobre o entrelace que há entre o ritmo e o sentido na tessitura textual escrita, no tocante a este aspecto da linguagem em uso. Discorre-se ainda sobre a experiência com esse universo nas práticas sociais de letramento e sobre sua respectiva importância para o alcance do propósito comunicativo potencializado também pelo emprego das marcas gráficas.

O segundo capítulo apresenta as implicações que o sistema educativo sistematizado absorve quando do tratamento dos sinais de pontuação no contexto escolar. Há também um recorte histórico acerca desses sinais, desde as suas primeiras manifestações até as múltiplas ocorrências pelas quais transita o texto, especialmente na produção escrita. Pelo valor atribuído à pontuação, neste capítulo abordam-se ainda considerações julgadas importantes em relação à dinamicidade favorecida pelo uso das marcas de pontuação no texto escrito. Como o objeto desta pesquisa não visa a abarcar o uso de todos os sinais de pontuação, mas se detém ao uso da vírgula e do ponto final nas produções textuais, foi feito um apanhado de algumas ocorrências nas quais esses sinais são frequentemente usados.

O terceiro capítulo versa sobre o ensino da gramática na escola. Apresentam-se as concepções de gramática como função importante para a respectiva concepção de ensino. Considerou-se também a relevância dos gêneros textuais para a concretização de questões inerentes ao ensino de língua materna, bem como para a confluência entre a tessitura textual e as suas funções nas práticas letradas socialmente privilegiadas. Buscou-se, assim, desenvolver considerações sobre os mecanismos linguísticos e extralinguísticos que envolvem o processo de construção de sentido no texto escrito.

O quarto capítulo aborda segmentos metodológicos que subsidiarão a coleta, análise e interpretação dos dados da pesquisa. A partir disso, será realizada a análise dos dados, com respaldo para as implicações sobre aspectos significativos no emprego da vírgula e do ponto final nas produções textuais coletadas.

O último capítulo, portanto, expõe estratégias que podem orientar o tratamento didático dos sinais de pontuação, especialmente no tocante à vírgula e ao ponto final, enquanto recursos potencialmente significativos na produção textual.

Estima-se que, de posse de indícios significativos quanto aos mecanismos na composição textual no ambiente escolar, possam-se oportunizar reflexões pertinentes acerca do trabalho docente na observância que rege o potencial comunicativo proveniente do uso dos sinais de pontuação e as implicações destes para o processo de construção de sentidos.

Dessa forma, serão tecidas reflexões sobre a prática da escrita, especialmente quanto à apropriação e ao desenvolvimento de mecanismos que possam favorecer o desempenho comunicativo dos discentes, além de instigar o trabalho do professor para o ensino de gramática nas escolas.

1 O UNIVERSO DA ESCRITA

Apesar de inúmeros debates sobre a influência da oralidade na escrita e sobre os limites pertencentes a uma esfera e/ou outra da linguagem, o universo da escrita apresenta questões peculiares que precisam ser mais bem trabalhadas no processo de ensino. Este primeiro capítulo apresenta as considerações relevantes quanto aos aspectos inerentes à escrita, focalizando os mecanismos geradores de ritmo nesse contexto.

1.1 Aspectos relevantes para o ensino da escrita

Muitas questões circundam a esfera da escrita, especialmente a abordagem e/ou o olhar que se lança sobre como favorecer todo o conhecimento já adquirido pela criança sobre esse mecanismo no sentido de otimizar seu desenvolvimento quanto às práticas letradas socialmente prestigiadas. Quanto ao papel da escola frente a essas questões, Antunes (2007) aponta uma tendenciosa associação da escrita unicamente às normas ditadas pelas gramáticas, numa descontextualização recorrente de atividades que pouco ou nada promovem o desempenho linguístico-comunicativo dos discentes.

Reconhece-se, nesta pesquisa, todo o valor agregado à sistematização quanto ao desenvolvimento da prática da escrita alicerçada pelos estudos gramaticais. No entanto, é salutar considerar os demais aspectos que, conjuntamente, tendem a ampliar o conhecimento que o aluno já tem sobre a língua, haja vista que aquele, antes de tudo, é um usuário desta.

Com o advento da imprensa, segundo Rocha (1994), um novo olhar foi lançado para a produção escrita. Já é fato notório que uma elaboração escrita se apropria de recursos linguísticos, tais como os sinais de pontuação, que são capazes de conduzir a uma melhor fluência na leitura, além de indiciar o leitor a compartilhar de intenções discursivas do autor, numa concepção interativa com o texto. A esse respeito, diz Castilho: “é claro que escrevemos para alguém que nos leia –, pelo menos, essa é a presunção. Mas a ausência física do leitor nos obriga a desenvolver várias estratégias” (2012, p. 220). Em todo caso, apreende-se a intencionalidade presente no ato da escrita, seja com a presença física ou não de um leitor. O fato é que não se pode minimizar o texto produzido em detrimento de um leitor em potencial. É a interação entre os interlocutores, pois, que é capaz de dinamizar o processo da escrita significativamente.

Sabe-se ainda que a relação do homem com a escrita é muito antiga. Mesmo antes de se convencionalizar a escrita, da forma como se apresenta atualmente, já havia a necessidade

do homem de buscar a interação, de procurar se comunicar de alguma forma, como, por exemplo, através de pinturas rupestres. De acordo com Rêgo (1994), a relação da escrita com a criança, por exemplo, advém muito antes de esta entrar na escola. Ela já participa de eventos de letramento, em menor ou maior escala, a depender do contexto social no qual possa estar inserida, e, portanto, já está incluída no universo da escrita.

Não há como desvincular, dessa forma, todo o conhecimento prévio já trazido pela criança à escola na exploração de questões gramaticais apenas ou na supressão de muitos outros recursos e modalidades perceptíveis e ricamente exploráveis no ensino da língua materna. Percebe-se, como apresenta Antunes (2007), o universo presente na apreensão da própria língua no que tange à escrita:

Com isso se pode concluir, o uso de determinada língua constitui mais que um fato isolado. É mais que um fato especificamente linguístico, vocal ou gráfico. É mais que um exercício prático de emissão de sinais. É um ato humano, social, político, histórico, ideológico, que tem consequências, que tem repercussão na vida de todas as pessoas. É um fato pelo qual passa a história de todos, o sentido de tudo (ANTUNES, 2007, p. 20-21).

A escrita, por sua vez, enquanto elemento favorável à participação nas diversas práticas sociais, apresenta uma possibilidade riquíssima para o desenvolvimento do desempenho comunicativo, haja vista que traz um arcabouço de recursos que permite a reflexão sobre o seu funcionamento, bem como sobre suas potencialidades discursivas.

Na relação entre o universo oral e escrito, reconhecem-se não apenas as peculiaridades de cada um, mas também a dialogicidade que há entre ambos. Nesta perspectiva, Fayol (2014) infere sobre o grau de monitoramento saliente na produção escrita como crivo de oposição nesta relação e acrescenta outros fatores que amadurecem essa oposição, como características peculiares na composição da prática escrita, tais como a interatividade e as características físicas das situações e os traços especificamente linguísticos destas.

Para o autor, na produção escrita, além do uso rápido e eficaz dos sinais gráficos, cuja aprendizagem é lenta e difícil, mesmo para a maioria dos adultos, há ainda a lentidão do processo. Neste, o produtor do texto pode desacelerar a produção, planejá-la e modificá-la.

Uma vez admitida essas particularidades, encarar a escrita como um aspecto apenas do espaço escolar, inicialmente, inibe o potencial social inerente a ela. A análise de frases soltas, por exemplo, em nada condiciona a reflexão sobre a dinamicidade complexa do universo da escrita. Tampouco o uso de nomenclaturas ou regras gramaticais garante o trânsito pleno e

consciente da competência leitora e escritora pelas possibilidades no uso da língua. A esse respeito, endossa Antunes (2003, p. 50):

em síntese, uma escrita uniforme, sem variações de superestrutura, de organização, de sequência de suas partes, corresponde a uma escrita sem função, artificial, mecânica, inexpressiva, descontextualizada, convertida em puro treino e exercício escolar, que não estimula nem fascina ninguém, pois se esgota nos reduzidos limites das próprias paredes escolares.

Percebe-se, dessa forma, que é urgente a necessidade de a escola ressignificar sua função quanto ao trato com a escrita, especialmente na exploração de textos, haja vista o caráter social e dinâmico que deve permear o ensino. Além disso, há, no reconhecimento do potencial comunicativo dos alunos, uma ferramenta instigante e criadora na abordagem de questões referentes à escrita dentro do ambiente escolar. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 53) analisa:

é obvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simuladamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo.

Isso significa que a prática da escrita é a própria prática social experienciada pelos discentes. Ademais, minimizar o papel do texto na escola é, conseqüentemente, minimizar a importância das práticas sócias de letramento das quais os alunos fazem parte, além de inibir o seu desempenho comunicativo frente a outras práticas socialmente relevantes. Assim, a escrita representa, nesse sentido, a imersão do sujeito nas suas experiências em sociedade também, por isso mesmo é tão importante que essa prática seja, sobretudo, reflexiva.

Outra consideração regente nessas reflexões diz respeito à língua enquanto sistema que propicia interação entre seus usuários, já que apresenta possibilidades complexas em seu uso, especialmente as envolvidas na aprendizagem da escrita. Reconhece-se, como nos mostra Marcuschi (2008), que a língua deve permitir, principalmente, que os indivíduos se entendam, além de inseri-los em contextos sócio-históricos.

Em sala, os professores inquietam-se frente à recorrente quebra de expectativas quanto ao domínio da língua escrita padronizada, principalmente, como também dos mecanismos linguísticos que a tornem mais fluente. No entanto, de acordo com Antunes (2007), o próprio

processo de apropriação dessa língua, suas variantes, usos, funções e sistematização não se desvinculam de associações intrínsecas às propriedades gramaticais ainda não convencionadas pela norma padrão. Estas, em sua maioria, encontram apoio na oralidade e, se taxadas apenas como “erros” ou insucesso no desempenho linguístico, comprometem todo o processo de aprendizagem.

Faz-se, portanto, necessário o lançamento de um olhar sistematizado para essa correspondência comum entre oralidade e escrita, realizada pela maioria dos alunos nas escolas públicas brasileiras, especialmente. A partir dessa percepção, surge a necessidade de realização de um trabalho, cujas modalidades da língua, cada uma com suas especificidades, possam favorecer a amplitude das perspectivas comunicativas.

Segundo Antunes (2007), o aluno, ao chegar à escola, já traz consigo todo um componente de regras de sua gramática internalizada usado na sua comunidade linguística; há toda uma estrutura organizacional na composição de sua fala. O que se nota, no entanto, é que, mesmo inserido em um ambiente escolar, sistematizado, no qual se estudam regras gramaticais apenas e não se estuda a fala, há uma influência considerável dos registros orais nos registros escritos, nas produções textuais feitas pelos alunos, especialmente no ensino fundamental.

É por isso que muitos professores colocam em posições totalmente antagônicas, independentes, o universo da fala e o universo da escrita. Não percebem que, embora com peculiaridades explícitas, a língua escrita e a língua falada compartilham sim de semelhanças que, se trabalhadas consistentemente na apropriação de recursos linguísticos escritos e/ou orais, ressignificam o trabalho com a língua materna em sala de aula e, conseqüentemente, em seu uso nas práticas sociais.

Para Antunes (2007), a língua escrita, assim como a falada, é carregada de traços dinâmicos, e pode mudar conforme a necessidade de quem dela se apodera. O papel da escola, dentre outros, é possibilitar ao aluno a escolha intencional de qual recurso da língua utilizar, adequando essa escolha às condições de produção, viabilizando a dialogicidade na recepção do material linguístico pelo interlocutor, além de observar outros aspectos, como a esfera social na qual o texto circulará e o seu propósito comunicativo. Assim, no trabalho com o texto escrito em sala de aula, há a necessidade de apontamentos que coloquem em evidência o viés comunicativo do material produzido.

Apesar da unicidade incorporada em alguns aspectos da língua, as variações linguísticas fazem parte do ambiente escolar, especialmente quando se colocam em situação interativa usuários que já trazem consigo marcas linguísticas compartilhadas por suas

comunidades e com as quais convivem diariamente (ANTUNES, 2007). Dessa forma, é perceptível, na produção textual, uma influência significativa da oralidade na escrita que merece ser observada e analisada na apropriação de mecanismos capazes de promover uma escrita intencionalmente elaborada.

Frente a esta complexidade imbricada no ensino de língua materna, a busca de respostas que atendam às exigências do ensino da língua escrita padronizada tem inspirado muitas pesquisas e estudos, especialmente na recorrência de inadequações no uso desse sistema. A esse respeito, Antunes (2003, p. 50) defende que

“toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.”

Nota-se, pois, o viés intencional pelo qual deve perpassar a elaboração do pensamento através da linguagem escrita, sobretudo numa concepção interativa. Essas reflexões sobre a concepção da linguagem em uso no material escrito é que têm subsidiado esta pesquisa.

Acerca das acepções relativas à escrita, o ritmo também configura um importante aspecto a ser observado e debatido, haja vista que está diretamente relacionado ao sentido na produção escrita. Dessa forma, a seguir, algumas reflexões serão alocadas nessa perspectiva.

1.2 Língua escrita: ritmo e sentido

A organização e o funcionamento da língua estão permeados de questões que vão além do meramente estilístico. Há, na composição dela, aspectos rítmicos que condicionam muitas ocorrências, seja no plano oral e/ou escrito. Essas ocorrências, apesar de apresentarem pontos divergentes, desenvolvem a produção de sentido tanto na escrita quanto na oralidade. Chacon (1998) afirma que, na linguagem, o ritmo é gerador de sentido e vice-versa. Assim, o ritmo estaria presente na produção de sentido na linguagem em uso.

Através do estabelecimento das relações de sentido entre as unidades rítmicas, percebe-se o valor, principalmente semântico, atribuído às marcas de pontuação. Chacon (1998), ao discorrer sobre a organização rítmica por meio das marcas gráficas que compõem a significação no discurso, mostra a percepção das gramáticas tradicionais no tocante à concepção semântica operacionalizada pelos sinais de pontuação.

Numa relação com os sinais de pontuação, ainda que o ritmo na escrita não seja comumente abordado nos estudos tradicionais de linguagem, o autor reconhece que esses estudos anteriores e tradicionais, mesmo que não intencionalmente, apontaram contribuições importantes para as relações semânticas que o ritmo estabelece na escrita.

“Como se pode perceber, nos vínculos que estabelecem entre as sequências de palavras, os sinais de pontuação criam, entre as partes que (por meio desse vínculo) se alternam ritmicamente, relações de sentido que tornam possível prever as diferentes orientações que a significação tomará num texto escrito” (CHACON, 1998, p. 121).

Com isso, apreende-se que o ritmo da escrita contribui para a concepção semântica do texto.

No campo das propriedades da atividade gráfica, para Chacon (1998, p. 51), “o ritmo está na base da própria definição do que vem a ser a escrita, possibilitando sua constituição e funcionamento, conseqüentemente, como um dos mecanismos mais elementares”. Dessa forma, é possível inferir a proximidade entre o ritmo na escrita e as atividades com a oralidade. No entanto, segundo autor, é importante salientar que a dimensão escrita tem um ritmo que lhe é próprio, apesar de que, em algumas ocorrências, esse ritmo vem como a representação gráfica da oralidade.

Por outro lado, segundo Corrêa (1994), ao se observar o ritmo da escrita, tem-se o movimento do texto, que lhe é particular. Trata-se de um movimento capaz de estabelecer articulações entre as partes do texto. Embora se reconheça as especificidades do ritmo da escrita, a leitura em voz alta é capaz de recodificar o seu ritmo, uma vez que há uma ocorrência simultânea entre o reconhecimento das marcas gráficas e a (re)interpretação do texto. Para Corrêa (1994, p. 55), o ritmo da escrita perpassa pela percepção da pontuação, da coesão e do movimento do texto: “no contexto da nossa reflexão, o movimento poderia ser, portanto, não só a passagem de um espaço a outro no interior do texto escrito, como também a passagem de um intervalo temporal a outro no âmbito do texto oral”. A partir dessa possibilidade, o texto ganharia de fato seu movimento, sua coesão interna.

Segundo o autor, a pontuação correlativa, ligada ao ritmo da escrita, ao configurar um movimento particular para o texto, caracteriza-se como um dos recursos gráficos para o estabelecimento da coesão textual. A pontuação correlativa, portanto, estaria no texto para indicar a separação de unidades incluídas através da vírgula, uma no começo e outra no final. Não apenas como recurso gráfico, a pontuação, capaz de isolar partes do enunciado é, antes, a

responsável pela integração semântica do texto como um todo. Assim, o ritmo da escrita, na tessitura material, está ligado a marcas gráfico-visuais na promoção do movimento do texto.

Chacon (1998) e Corrêa (1994), no que concerne às acepções acerca do ritmo da escrita, lançam mão dos estudos de Abaurre (1996) sobre a contribuição dos sinais de pontuação para as percepções rítmicas. Chacon (1998) assim sintetiza:

- 1) o ritmo da escrita refere-se às estruturas materiais da linguagem e à sua significação, já que o sentido e seu suporte linguístico material se distribuem organizada e espacialmente no texto. O ritmo da escrita seria, assim, o ritmo da espacialização do sentido no texto, a partir do seu suporte material;
- 2) o ritmo da escrita constrói-se na textualidade. Na base da organização textual da linguagem, ele se encontra, pois, promovendo a coesão dos elementos de um texto e criando, através do vínculo coesivo, um movimento próprio a esse texto;
- 3) o ritmo da escrita é indiciado pelos sinais de pontuação, na medida em que tais marcas gráfico-visuais podem pôr em realce categorias textuais que, relacionadas, promovem o movimento do texto. Destaca-se, portanto, o caráter metodológico da pontuação na análise do ritmo da escrita. (CHACON, 1998, p. 82-83).

Dessa forma, tem-se na escrita aspectos marcadamente específicos quanto à produção de ritmo e sentido. Neste estudo, buscou-se ampliar a concepção sobre os aspectos demarcadores de ritmo no texto escrito de forma a fomentar também estudos posteriores que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, considera-se importante o conhecimento sobre as dimensões rítmicas para a estruturação do texto escrito.

No próximo capítulo, as acepções sobre a pontuação e o ensino serão discutidas a fim de se favorecer reflexões pertinentes acerca dos sinais de pontuação, especialmente sobre a vírgula e o ponto final, no contexto escolar. Além disso, há considerações sobre a relação entre a pontuação e a constituição do sentido no texto.

2 A PONTUAÇÃO E O ENSINO

A língua fornece mecanismos na sua composição que colocam em xeque o viés criativo da linguagem em uso. Assim, desconsiderar as múltiplas ocorrências linguísticas no processo de ensino de questões relativas à língua materna é inibir o desenvolvimento do desempenho comunicativo dos alunos.

Frente a essas percepções, os sinais de pontuação configuram também esse painel criativo de grande relevância. O trato pedagógico desse aspecto da língua, principalmente relacionado à escrita, portanto, requer uma dialogicidade entre as possibilidades inerentes à linguagem em uso e a respectiva apropriação de recursos geradores de sentido na composição textual.

2.1 A história da pontuação

A pontuação, por uma série de fatores, tem seus registros muito ligados à própria história do surgimento da escrita. Como explica Rocha (1997), na antiguidade clássica, a relação da escrita com a fala era de caráter de reprodução, uma vez que o texto não tinha marcas gráficas, acreditava-se inclusive que a fala era superior à escrita.

Não é novidade que os textos tinham, na expressão oral, o seu ápice, feitos para serem lidos em voz alta. Sabe-se, também, que o advento da imprensa, entre os séculos XV e XVI, trouxe à tona o uso da pontuação no registro escrito; não se permitia mais ignorar a segmentação no texto escrito. Entre os gregos, como aponta Rocha (1997), valendo-se de seus estudos acerca do sistema de pontuação na escrita ocidental, a pontuação era ausente graficamente, configurando-se a interpretação como responsabilidade do leitor/orador a fim de desfazer possíveis ambiguidades. Eram usados vários sistemas, às vezes, ao mesmo tempo, para demarcar as funções prosódica e semântica.

Entre os romanos, a autora aponta que a pontuação ora era usada pelos copistas, ora não era, ou ainda era mal usada. Dentre os sinais usados, o mais comum era o *ponto*, cujo uso transitava por várias funções.

Halliday (1989, p. 33 *apud* ROCHA, 1997) traz um apanhado histórico sobre essa evolução dos sinais de pontuação através dos séculos:

- 1o. A direção da linha foi padronizada. Os gregos adotaram a direção esquerda-direita, enquanto os fenícios optaram pelo outro sistema;
- 2o. Foram introduzidos os espaços entre as palavras;

- 3o. Foi introduzida a primeira marca de pontuação, o ponto, para separar as frases;
- 4o. Foram sistematicamente distinguidas as letras maiúsculas e as minúsculas, com a maiúscula tendo várias funções especiais;
- 5o. Surgiram símbolos especiais para indicar ligações, interpolações e omissões (hífen, parênteses, apóstrofo);
- 6o. Outras marcas de pontuação mais detalhadas foram acrescentadas: vírgula, dois pontos, ponto-e-vírgula, e travessão;
- 7o. Mais adiante símbolos para propósitos especiais entraram no sistema: aspas ("vírgulas invertidas" simples e duplas), ponto de interrogação e ponto de exclamação, os dois últimos na Idade Média (ROCHA, 1997, s/p).

Na tradição medieval, de acordo com Rocha (1997), a pontuação ganha nuances sob a orientação lógico-gramatical e do ritmo respiratório. Na Idade Moderna, entre os séculos XVII e XVIII, o aspecto gramatical da pontuação ganha destaque, especialmente os vinculados ao uso da vírgula, do ponto-e-vírgula, dos dois-pontos e do ponto¹. Sinais como: parênteses e reticências, aspas, alínea, interrogação e exclamação, tinham lugar secundário, conforme expõe a autora.

A pontuação, na maioria dos casos, é tratada apenas como prescrita pelas gramáticas. É fato que há certa associação da oralidade com a escrita quando o assunto é o emprego desses sinais gráficos no texto. Rocha (1997) questiona sobre em qual campo recairia de fato a pontuação, se na esfera da fonologia ou da gramática. Nessa pesquisa, buscou-se imprimir o contorno sintático-semântico atribuído ao uso do ponto final e da vírgula nas produções textuais.

Vê-se, pois, o quanto é tênue o parâmetro divisor entre o que corresponderia à escrita, e somente a ela, e o que seria apenas de caráter da oralidade. Reconhece-se, no entanto, um viés subjetivo no uso dos sinais de pontuação. Isto não significa, porém, o abandono à sistematização da qual faz parte essa esfera da linguagem. Essa subjetividade traz implicações também para o sentido do texto, como serão observadas nos apontamentos feitos a seguir.

2.2 A pontuação e o sentido no texto

O processo de ensino e aprendizagem das questões acerca da linguagem não deve se limitar aos aspectos meramente técnicos e conceituais. O fator subjetividade também configura condição para que os resultados sejam almejados. O texto, enquanto produto resultante de todo um processo que carrega, acima de tudo, contorno subjetivo, dado o

¹ Apesar de não haver uniformidade quanto à escrita das palavras “dois pontos” ou “ponto e vírgula”, nesta pesquisa serão considerados, para efeitos de referência, autores como Dahlet (2006), Lauria (1989) e Schmitt (s/d). Por isso, essas expressões virão assim escritas: “ponto-e-vírgula” e “dois-pontos”, na maioria das ocorrências, salvo na transcrição dos textos originais.

conhecimento enciclopédico na sua tessitura, precisa também ser organizado de tal forma que a construção dos sentidos seja compartilhada entre o escritor e os leitores. E tanto na construção de sentido como na recepção, os sinais de pontuação, enquanto marcadores textuais de grande potencial, figuram aspecto importante no uso da língua, em sua modalidade escrita.

Muito se tem falado sobre o ensino da língua a partir do texto. Não há como negar que é muito forte a influência da oralidade na escrita e que processos, como o de produção textual, são construídos também sob resquícios da oralidade. Segundo Ferraz & Lisbôa (2002), o uso da pontuação nas produções textuais dos discentes é marcado, muitas vezes, apenas pelo ritmo que os vocábulos teriam no enunciado, sem uma reflexão mais acurada sobre o uso ou a escolha de determinado sinal de pontuação enquanto recurso facilitador para a compreensão global do texto. As autoras também assumem que a competência que o usuário adquire de refletir sobre a estruturação do texto e sobre os efeitos de sentido que se pretende produzir está relacionada também com o gênero textual a ser produzido.

De acordo com Rocha (1997), a pontuação tem sido tratada de forma ingênua e impressionista, no sentido de que muitas vezes não se percebe a complexidade deste assunto. Para a autora, a contradição básica recai sobre as concepções distintas entre a linguagem oral e a linguagem escrita.

É fato que a escolha de um ou de outro sinal de pontuação pode provocar, no processo interativo, reações distintas no interlocutor bem como ativar impulsos inesperados, dado o caráter subjetivo na receptividade do enunciado. Nesta perspectiva, Bechara (2009, p. 514) ressalta que “os sinais de pontuação constituem hoje peça fundamental da comunicação e se impõem como objeto de estudo e aprendizado”. Dessa forma, compreende-se o grau de importância com que merece ser tratado esse assunto, especialmente no que concerne à sua aplicabilidade nas aulas de gramática e de produção textual.

Segundo Dahlet (2006), a pontuação se manifesta nos níveis da palavra, da frase e do texto. No primeiro nível, o domínio estaria ligado ao da ortografia, cuja primazia recairia sobre a convenção em detrimento da natureza da pontuação. Na segunda manifestação, tem-se, antecipadamente, a ideia de que os sinais de pontuação seriam usados na frase. Na verdade, as variações de uma gramática para outra implicam no questionamento sobre esse nível de pontuação. A última manifestação apresentada pela autora seria o conjunto de brancos responsável pela formação do texto. Essas manifestações corroboram para a complexidade deste aspecto no âmbito linguístico. Por isso mesmo, acredita-se ser digno de

análise e reflexão. O texto é espelho, fruto e resultado da interação verbal entre os interlocutores.

Não há como descartar o caráter dialógico do texto, numa negociação de interesses, no qual alguém escreve para que outro leia e interaja, para confirmar e/ou refutar o enunciado. No instante da produção escrita, pretende-se o envolvimento ativo do interlocutor. Villela (2005) defende que o papel da pontuação recai sobre a possibilidade de interação entre o enunciador e o enunciatário no que tange o funcionamento do texto escrito.

A prática da escrita configura também o posicionamento do produtor do texto enquanto ser social. Assim sendo, conhecimentos de ordem variada são inevitavelmente ativados no ato da escrita.

O uso de um recurso gráfico pode acarretar comportamentos inesperados numa situação de enunciação. O compartilhamento do texto entremeia a intencionalidade dos interlocutores, o que pode gerar confluência ou interferência na produção dos sentidos. Dessa forma, a pontuação, recurso textual de grande potencial, ganha traço muito importante na tessitura do texto, haja vista toda a possibilidade e o caráter subjetivo intrínseco à situação comunicativa, seja esta oral ou escrita, independente do seu grau de formalidade.

No momento da produção do texto escrito, tanto quem elabora quanto quem lê assume uma posição que não deve ser negligenciada, uma vez que, como mostra Marcuschi (2008), o exercício de convivência sociocultural é posto em xeque no ato de compreensão textual.

Os efeitos de sentido produzidos surgirão à medida que houver o envolvimento entre os interlocutores em experiências sociais compartilhadas, dado o texto enquanto fenômeno social vinculado a práticas igualmente sociais. Para Marcuschi (2008), os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e completados pelo leitor. Por isso, é preciso considerar todos os fatores arraigados à situação de produção, tanto os contextuais quanto os gramaticais.

Entendendo que não há uma correspondência necessária nem obrigatória entre fala e escrita e que a pontuação é um recurso gráfico textual que influencia não só no ritmo do texto, mas também no seu sentido, reforça-se o caráter subjetivo na utilização de um ou outro sinal de pontuação na tessitura textual. A escolha de um sinal ou outro de pontuação evidencia a intencionalidade do produtor no que diz respeito à interpretação do leitor, uma vez que quem escreve o faz para que alguém leia e dialogue com o texto.

Cavalcante (2013) afirma o quanto é substancial o uso crítico-reflexivo de todos os elementos responsáveis pela constituição dos sentidos na elaboração do pensamento por meio da língua escrita. E o uso dos sinais de pontuação, bem como o conhecimento de suas

funções, contribui para a concretização de um dos principais objetivos da língua: o evento comunicativo.

Nesse contexto, é notória a relação entre aspectos da oralidade e o emprego dos sinais de pontuação. Considerando o caráter subjetivo no texto, tanto em sua produção quanto em sua recepção, os ritmos da oralidade tendem a influenciar o uso de determinados sinais de pontuação em detrimento de outros. No entanto, essa escolha não pode pautar-se apenas na oralidade, mas também no conhecimento gramatical na produção textual escrita. Segundo Chacon (1998), a autonomia que se espera no âmbito da escrita reafirma a necessidade de se pensar toda a situação de enunciação, na qual os sujeitos envolvidos tenham seus papéis delimitados, muito embora não limitados totalmente, haja vista o caráter interativo do texto que exige participantes ativos, atuantes no evento comunicativo.

Apesar de claras as funções prosódicas, sintáticas e semânticas da pontuação na produção de sentido do texto, vale ressaltar que eleger uma ou outra como primordial pode incorrer em alto risco, quando se nega ou se minimiza, por exemplo, o texto como evento comunicativo no qual o sentido é construído a partir da junção de vários aspectos que vão além do meramente linguístico ou gramatical. Para Chacon (1998), a escolha de um ou outro modo de pontuar confirma o objetivo ou o sentido que se pretende atribuir ao texto. Desse modo, faz-se necessário o posicionamento responsável e responsivo na escolha do tratamento didático ao se referir aos sinais de pontuação.

A pontuação é um recurso linguístico capaz de ressignificar a textualidade. Se se considera apenas a linguagem, tende-se a perder a conjuntura envolvida na composição textual, responsável pela unicidade pertinente à compreensão textual. Conforme endossa Marcuschi (2008, p. 88), “o nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade. Esta inserção pode dar-se de diversas formas e, por isso, um texto pode ter várias interpretações, embora não inúmeras, nem infinitas”. Além disso, o envolvimento do interlocutor conduzirá também o processo criativo, ainda que não aleatoriamente.

Independentemente da esfera na qual o texto possa circular, o cuidado com o emprego dos sinais de pontuação é necessário. Além das funções prosódica, sintática e semântica, eles possuem também a função de exprimir sentimentos. Assim, de acordo com Chacon (1998), a pontuação atua como potencializador da expressão linguística, assumindo papel de extrema importância na tessitura do texto. Na apreensão dos sentidos, o uso da pontuação confere textualidade à matéria linguística produzida e recebida numa esfera social, seja ela formalizada ou não. Dessa forma, nesta pesquisa, esses apontamentos são julgados

importantes para a compreensão de que os sinais de pontuação atuam como catalisadores na construção de sentido associada à prática da escrita, como se pode também perceber a seguir.

2.3 O uso da pontuação

Como já demonstrado na subseção anterior, a pontuação configura aspecto importante na tessitura textual, dado seu valor no processo de legibilidade e interpretação para a produção e recepção de sentido. Embora se reconheça o caráter extremamente didático e normativo atribuído à pontuação pelas gramáticas, para Dahlet (2006, p. 24), além de “associarem o uso de certos fenômenos de pontuação ao oral, sobretudo, à respiração, à entonação e aos movimentos do pensamento”, o que se verifica é que a sua escolha consiste, na maioria das ocorrências, na interação entre escritor e leitor, enquanto ato mesmo de comunicação.

Reconhece-se que o uso da pontuação se configura como elemento norteador na constituição de sentidos dos enunciados produzidos. Hagége (*apud* DAHLET, 2006) mostra que a frase, para ser tida como tal, precisa ser completa, semanticamente interpretável e ter contorno entonacional. A autora, no entanto, questiona essas colocações quando, por exemplo, reflete acerca das orações independentes, das frases nas quais os pronomes precisariam do referente para serem interpretáveis e, mais ainda, quando reflete sobre o aspecto entonacional relacionado, *a priori*, à oralidade.

O que se percebe é que, no ato de comunicação efetiva, segundo a autora, principalmente no aspecto oral, a frase liga-se muito mais ao aspecto gramatical que linguístico, uma vez que o que se faz de fato, quer no âmbito oral quer no escrito, é segmentar o discurso em unidades gráficas, a que se chama *frase*. Dahlet (2006, p. 127) define unidade gráfica como “o segmento limitado à esquerda e à direita por um ponto (ou por qualquer equivalente paradigmático, ou seja, de mesma amplitude: pontos de interrogação, de exclamação e reticências)”.

Berrendonner (1989 *apud* DAHLET, 2006, p. 129) reforça que “a ‘frase, unidade de pontuação, é uma divisão híbrida’, na medida em que ‘as relações entre seus componentes não provêm todas de uma sintaxe regional [*ie*. Fundada sobre implicações de co-ocorrência entre segmentos]””. Dessa forma, a partir dessas análises, a autora reconhece a heterogeneidade da frase, uma vez que em sua composição têm-se elementos tanto morfossintáticos e anafóricos quanto elementos ausentes, cujo traço é ligado à memória discursiva. Assim sua efetividade se dá em termos funcionais, principalmente.

Também de acordo com Lauria (1989), a pontuação traz fortes traços de subjetividade. No entanto, não significa que sua escolha seja desprovida de intenção comunicativa e segmentação sistematizada, mesmo porque já se viu que o uso da pontuação tem, acima de tudo, caráter de dialogicidade entre os interlocutores. Dessa forma, a autora aponta que se faz importante atentar para a estrutura da frase na escolha das marcas de pontuação bem como no estabelecimento propositalmente comunicativo do seu emprego.

Conforme Lauria (1989), há dois diferentes grupos nos quais é possível alocar os sinais de pontuação. O primeiro diz respeito àqueles marcadores da pausa: a vírgula, o ponto-e-vírgula e o ponto. O segundo grupo, como aponta a autora, marcaria a melodia e a entoação: os dois-pontos, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, as aspas, os parênteses e o travessão.

Para Bechara (2009), os sinais de pontuação podem ser entendidos nas acepções larga e estrita. Para o autor, na primeira, têm-se, além dos sinais propriamente ditos, os de realce e de valorização do texto, como, por exemplo: títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e de caracteres, como também, a disposição dos capítulos e o modo de confecção do livro. A segunda acepção abarca os sinais gráficos essencialmente separadores como a *vírgula* [,], *ponto e vírgula* [;], *ponto final* [.], *ponto de exclamação* [!], *reticências* [...] e os sinais de comunicação ou “mensagem”, como os *dois pontos* [:], *aspas simples* [‘ ’], *aspas duplas* [“ ”], *o travessão simples* [-], *o travessão duplo* [—], os parênteses [()], os *colchetes* ou *parênteses retos* [[]], a *chave aberta* [{}, a *chave fechada* [{}].

Bechara (2009) ainda traz considerações sobre uma subdivisão em sinais de *pausa conclusa* (o ponto, ponto e vírgula, o ponto de interrogação, o ponto de exclamação, as reticências, quando em função conclusa) e *pausa inconclusa* (pela vírgula, dois pontos, parênteses, travessão, colchetes, quando em função inconclusa). No entanto, reconhece-se a não totalidade desses sinais quanto a todas as atividades linguísticas.

Uma vez destacada a não abrangência totalitária dos referidos sinais, Catach (*apud* BECHARA, 2009) os apresenta distribuídos em três domínios de função da pontuação: a pontuação de palavras; a pontuação sintática e comunicativa; e a pontuação do texto. Assim, reafirma-se, sobretudo, o potencial comunicativo dos sinais de pontuação numa relação sintático-semântica, o que representa o viés desta pesquisa.

Neste estudo, apesar do reconhecimento dos vários sinais de pontuação como marcadores relevantes na composição textual, optou-se por enfatizar as discussões sobre as implicações do ponto final e de vírgula.

2.3.1 A vírgula

A história da pontuação confirma a associação no uso dos sinais ao caráter relacionado à pausa e à entonação, haja vista que se viu que os textos eram produzidos especialmente para serem lidos em voz alta. Essa associação, por sua vez, vem impressa em boa parte dos livros didáticos. Atualmente, ainda é notória a relação da escrita com a oralidade, como se aquela correspondesse, muitas vezes, à representação desta necessariamente. No entanto, é preciso se esclarecer que, em se tratando dos sinais de pontuação, essa correspondência, incorporada à falta de reflexão sobre o uso dos sinais e suas funções, pode acarretar prejuízos avassaladores no contexto educacional.

Percebem-se nas produções textuais dos discentes, no uso da vírgula, especialmente no Ensino Fundamental, resquícios concretos pautados nessa associação. Ainda que as gramáticas normativas não comunguem, muitas vezes, das atribuições relacionadas aos usos e das funções da vírgula, a mínima homogeneização é necessária no estabelecimento de perspectivas a serem adotadas no trabalho pedagógico desse assunto. Nesse sentido, buscou-se, nesta pesquisa, suscitar reflexões não apenas aos atributos da vírgula, enquanto recurso gramatical, mas, principalmente, a associação deste conhecimento gramatical, julgado imprescindível, às possibilidades no uso da linguagem na constituição do sentido no texto escrito produzido em sala de aula.

Quanto à vírgula, as gramáticas em geral tendem a enumerar situações, nas quais ela principalmente separa e/ou indica. R. Thimonier (*apud* DAHLET, 2006) apresenta que a vírgula, além de separar segmentos no texto escrito, adiciona, subtrai e inverte. A autora, ao abordar o não fechamento de sentido, quando da alta potência de estruturação sintática e semântica da vírgula, aponta três razões para a complexidade desta:

- i. é o único sinal que funciona tanto num esquema duplo (/, ./) quanto num esquema simples (/./);
- ii. é o único sinal que, independentemente da dimensão enunciativa, é capaz de atuar simultaneamente em duas amplitudes, intercláusulas e intracláusula;
- iii. decorre disso que a /./ é o sinal sintático por excelência: o mais construtor da sintaxe, o mais apto para fornecer, carregar e distribuir as categorias funcionais, tanto na sucessão quanto na hierarquização (dupla vírgula) (DAHLET, 2006, p. 143).

Um bom exemplo, como aponta a autora, desse poder sintático-semântico da vírgula é a manipulação de enunciados homônimos.

Apesar de os princípios de adição, de subtração e de inversão atribuídos à vírgula serem aplicados à língua francesa, conforme aponta Dahlet (2006), na língua portuguesa é

possível fazer essa associação, dada a proximidade com aquela. Quanto ao princípio de adição, os segmentos com função gramatical equivalente, delimitados pela vírgula, podem ir da oração independente, na qual se pode substituí-la por um sinal de amplitude maior, ao vocábulo, onde a vírgula não pode ser substituída nem eliminada, como também de um conteúdo proposicional completo a uma só unidade lexical. O princípio da subtração ocorre, ainda de acordo com Dahlet (2006), quando dupla, na aposição, e a simples, para a ocorrência da elipse. O da inversão refere-se ao deslocamento dos segmentos frasais.

A vírgula, como elemento operador sintático e semântico, conforme infere Dahlet (2006), exige que seja observada numa análise processual, na qual se possam observar, de um lado, a relação mútua entre segmentação virgular e (não) fechamento do sentido e, de outro lado, a direção do sentido que é para fechar, nos casos de não incidência entre a vírgula e o fechamento do sentido. Para isso, faz-se necessário entender que a vírgula, como o mais sintático dos sinais de pontuação, como aponta Dahlet (2006), é um sinal relacional por excelência e, singularmente, tensivo. Como tensivo simples, corresponderá à coincidência entre limite virgular e fechamento do sentido, e o tensivo complexo corresponderá à sua não-coincidência.

Feitas as distinções entre o tensivo simples e o complexo, a vírgula é, assim, ainda de acordo com a autora, um relacional de identidade quando delimita segmentos de função equivalente. Esta equivalência, com tensivo simples, realiza-se sem que haja um denominador comum, de tal modo que cada segmento delimitado pela vírgula é autônomo do ponto de vista sintático-semântico. Já a vírgula relacional de identidade com tensivo complexo, nas considerações de Dahlet (2006), diz respeito às cláusulas em que unidades textuais de mesma natureza funcional são colocadas em denominador comum, sob o regime de um sintagma.

Dahlet (2006) ressalta que, quando há o não fechamento de sentido, a vírgula põe em espera um ou vários segmentos. A vírgula, enquanto sinal relacional de hierarquização, figura em todos os casos em que não consta a vírgula relacional de identidade. Apesar de numerosos e bastante variados, esses casos podem ser classificados, de acordo com a autora, em dois tipos de estrutura: os segmentos antepostos (vocábulo, como um vocativo; sintagma nominal ou preposicional; grupo adjetival; oração subordinada) e os elementos “desligados” (todo tipo de elemento aposto, como epíteto, conectivo, orações adjetivas e explicativas, retomadas de ordem diversa). Ambas adiam a completude sintático-semântica.

À luz das ideias de Schmitt (s/d), mais que marcar as pequenas pausas, a vírgula tem função gramatical. O autor reflete sobre a coordenação entre elementos que este sinal conota. Resgata também o valor enfático atribuído à vírgula, como também seu teor explicativo.

Ainda infere, dentre as funções da vírgula, a de isolamento dos complementos circunstanciais, do vocativo, das orações intercaladas, das articulações do discurso, e, em expressões de cunho enfático, cujo acento particular topicalizaria um constituinte da frase, o isolamento de elementos pleonásticos.

Para Schmitt (s/d), uma vez reiteradas as funções atribuídas à vírgula, em algumas ocorrências não é possível o emprego deste sinal, dentre outras figurações, como: no isolamento entre os termos essenciais e obrigatórios por ligarem-se, uns aos outros, sem pausas, portanto, sem vírgulas; no isolamento de termos de significação restritiva.

Bechara (2009) defende que a vírgula está relacionada às seguintes funções: para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (no caso de haver pausa); para separar orações coordenadas aditivas ainda que sejam iniciadas pela conjunção e, proferidas com pausa; para separar orações coordenadas alternativas (*ou, quer, etc*), quando proferidas com pausa; nas aposições, exceto no especificativo; para separar, em geral, os pleonasmos, e as repetições (quando não têm efeito superlativamente); para separar ou intercalar vocativos; nas cartas a pontuação é vária (em geral, vírgula) e na redação oficial usam-se dois pontos; para separar as orações adjetivas de valor explicativo; para separar, quase sempre, as orações adjetivas restritivas de certa extensão, principalmente quando os verbos de duas orações diferentes se juntam; para separar as orações intercaladas; para separar, em geral, adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal; para separar, nas datas, o nome do lugar; para separar as partículas e expressões de explicação, correção, continuação, conclusão, concessão; para separar as conjunções e advérbios adversativos (*porém, todavia, contudo, entretanto*), principalmente quando pospostos; para indicar, às vezes, a elipse do verbo; para assinalar a interrupção de um seguimento natural das ideias e se intercala um juízo de valor ou uma reflexão subsidiária; para desfazer possível má interpretação resultante da distribuição irregular dos termos da oração, separa-se por vírgula a expressão deslocada.

Além dos apontamentos supracitados em relação à vírgula, Sacconi (1982) ainda destaca que ela serve para separar orações coordenadas assindéticas e orações reduzidas de gerúndio, de particípio e de infinitivo.

Nesta pesquisa, as atribuições relacionadas à vírgula, destacadas por Bechara (2009) e Sacconi (1982), subsidiarão a análise dos dados realizada *a posteriori*, no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos.

Além da vírgula, outro sinal de pontuação comumente usado nas produções escritas dos alunos é o ponto final. A seguir, algumas considerações sobre este sinal serão elencadas.

2.3.2 O Ponto Final

Já foi ressaltado nesta discussão que, conforme Dahlet (2006, p. 33), a pontuação se manifesta em três níveis: nível de palavra, nível de frase e nível de texto. O primeiro diz respeito ao domínio da ortografia; o segundo, àqueles sinais empregados na unidade frasal; o terceiro, por sua vez, refere-se ao conjunto de brancos que dão forma ao texto, sendo a alínea o sinal de maior extensão.

A autora, ao analisar o *ponto abreviativo*, em sua posição mediana e final, infere que os gramáticos não diferenciam o *ponto* de acordo com sua atuação em nível de frase ou em nível de palavra. Para ela, essa diferença é salutar à medida que o *ponto de frase* ocorre quando o sentido fica completo. O *ponto abreviativo*, por sua vez, ocorre quando há o encurtamento gráfico da palavra.

Dahlet (2006) refere-se, ainda, à existência de três vocábulos distintos no tocante à nomenclatura gramatical acerca do *ponto*: *ponto simples*, *ponto final* e *ponto parágrafo*, ainda que defenda que o *ponto* seja único, por não ultrapassar os limites da frase, tanto sob a ótica morfológica quanto de sua amplitude. Dahlet (2006) também considera que essa nomenclatura conota uma multiplicação desnecessária de denominações, uma falta de homogeneização de uma gramática para outra, além de uma falta de sistematização.

Bechara (2009) argumenta que o *ponto simples final*, além de ser empregado para acompanhar muitas palavras abreviadas, sem ter relação com a pausa oracional, serve para encerrar períodos terminados em qualquer tipo de oração, desde que não seja interrogativa, exclamativa ou com reticências.

Embora se reconheça uma diversidade de denominações do *ponto* bem como sua amplitude, vê-se que as gramáticas unificam a função deste quando o colocam como responsável por encerrar, concluir, terminar a frase ou o período. Mais importante que identificar sua função é reconhecer o seu uso.

Na concepção de Dahlet (2006, p. 125), faz-se necessária uma análise acerca do conceito de frase: “veremos que as definições de frases, como unidade semântica ou unidade gráfica, não conseguem dar conta das possibilidades de ocorrência do *ponto*”. Para a autora, é importante analisar as ocorrências do ponto com base na relação entre a unidade não decomponível em unidade menor e a segmentação gráfica denominada *frase*, que é delimitada em ambas as extremidades pelo ponto final. Dessa relação surgem as ocorrências do *ponto*.

Schmitt (s/d) assegura que não há uma correspondência necessária entre o uso do ponto final e a respectiva marcação de pausas longas, no fechamento dos enunciados. Endossa considerações acerca do *ponto simples*, do *ponto parágrafo* e do *ponto abreviativo*. O primeiro divide os períodos, enquanto o segundo divide os parágrafos, que dividem o texto. O último não seria considerado um sinal de pontuação, já que é usado na escrita reduzida de palavras e locuções como parâmetro na substituição de letras e/ou letras eliminadas.

De acordo com Sacconi (1982), na organização do pensamento através da multiplicidade de orações, a qualidade do estilo no uso do ponto acarreta, principalmente, a correção, a elegância e a simplicidade.

O que se nota, de fato, é a importância do ponto final e da vírgula para o desempenho comunicativo dos alunos, especialmente em suas produções escritas. Acredita-se que o uso reflexivo dos sinais de pontuação configura uma prática educativa salutar para o alcance de resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem. A seguir, algumas percepções da pontuação no ensino sustentarão as reflexões até aqui realizadas.

2.4 As percepções da pontuação no ensino

Ensinar a pontuação tem sido um dos maiores desafios do ensino de língua materna. Desenvolver essa sensibilidade linguística, tanto nos alunos quanto nos professores, não é tarefa fácil, menos ainda breve. Antes, requer toda uma gama de conhecimentos de ordem variada quando da aplicabilidade desse recurso linguístico tão importante para o texto. Exige-se que se coloquem à frente os interlocutores, as funções dos sinais de pontuação e as pretensões dadas à enunciação.

No próprio trabalho docente, ainda é notória uma fragilidade na abordagem do conteúdo sobre a pontuação, seu emprego e sua funcionalidade discursiva enquanto produtor de sentido nos textos, de forma que muitos alunos ainda não conseguem captar a real necessidade e função desses sinais.

Conforme Chacon (1998), a partir do advento do texto escrito na imprensa, a pontuação passa a ganhar um olhar mais acurado. No ambiente escolar, no entanto, percebe-se ainda, na prática do ensino da pontuação, a respiração como marcador pontual em muitas situações que envolvem a escrita em sala de aula. Para o autor, em muitas situações no trabalho docente, não há uma reflexão sobre os níveis funcionais da pontuação, nem na leitura, nem na escrita, enquanto recurso textual de suma importância, tanto na produção de textos quanto na recepção deles.

A própria abordagem da pontuação nos livros didáticos não é suficientemente clara nem convincente quanto às funções dos sinais de pontuação, o que acaba interferindo no trabalho do professor, e, por extensão, no desempenho comunicativo do aluno, que necessita usar reflexivamente o referido recurso textual-discursivo.

Quanto aos sinais de pontuação, na atividade escrita, é salutar inferir inicialmente o caráter enunciativo deles, na medida em que são marcas enunciativas do processo de escrever à medida que indiciam tanto o escrevente quanto as ações por ele produzidas; colocam, ainda, o leitor numa situação de interlocução não-direta. Assim, “nessa interlocução mediada pelo código escrito, o leitor, em um tempo futuro, deve transpor-se para o momento e o lugar do produtor, tendo como passaporte os sinais que, de outro tempo e espaço, lhe foram enviados” (CHACON, 1998, p. 124). Assim, leva-se em consideração também a relação entre a pontuação e as condições de produção de um texto como fatores importantes para o caráter próprio da ação linguística que, dentre outras, está em estabelecer a conexão entre os interlocutores na produção textual, registrada pelo código escrito.

Qualquer questão relativa à linguagem requer um trato específico que dialogue com aspectos significativos do processo comunicativo. Em um estudo sobre as percepções da pontuação e seu ensino, Corrêa (1994), ao analisar redações de vestibulandos, apresenta considerações relevantes no tocante às implicações entre as representações gráficas e as unidades fonológicas nas produções textuais. O autor tematiza acerca da demarcação dos sinais de pontuação na escrita, refletindo sobre a aquisição desses sinais enquanto processo.

Segundo Corrêa (1994) o ritmo não se restringe à cadência da fala, porém, está presente na escrita, por meio da qual a pontuação ganha mais que destaque, ganha função, responsável, dessa forma, pelo movimento do texto – movimento esse inserido numa concepção espacial e temporal, cuja pontuação adquire papel textual.

Corrêa (1994, p. 57) explica que a pontuação correlativa assume duas funções quanto ao estudo do texto escrito:

por um lado, no papel de operador, mais próprio aos limites da frase e mais de acordo com os limites mnemônicos do encadeamento do discurso oral, e, por outro lado, no papel de escopo, mais ligado à construção do texto escrito, como uma especificação do recurso de coesão e de coerência textual.

Neste trabalho, pretende-se, especialmente, explorar o emprego da vírgula e do ponto final nas produções escritas.

Apoiando-se na ideia de que os sinais de pontuação, antes de separar, têm em si a função de unificar as partes do texto, Corrêa(1994) explica que a pontuação é um recurso gráfico importante para a construção do texto escrito. A partir da análise dos textos dos vestibulandos, o autor questiona a repercussão da oralidade nos textos escritos quanto ao emprego dessas marcas gráficas. Levanta ainda questionamentos quanto ao ensino de pontuação enquanto meros marcadores no isolamento de partes do texto escrito e reforça que “o isolamento gráfico-visual resultante da pontuação marca justamente o modo de integração semântica da parte pontuada em relação ao texto como um todo” (CORRÊA, 1994, p. 58).

Dessa forma, no âmbito da pontuação e de seu uso, devem-se considerar tanto os aspectos internos na organização do texto escrito quanto a sua relação com a exterioridade, com respaldo no tratamento da pontuação como articulador textual. E sobre isso, o autor acrescenta:

pontuar consiste, portanto, em destacar um remissor coesivo, articulando à maneira de uma manifestação gestual incrustada no texto (aspecto dêitico da pontuação), o movimento do texto em função da direcionalidade: passagem que leva de um destaque espaço-temporal a outro, engate de sentidos (CORRÊA, 1994, p. 60).

O autor destaca também a necessidade de se estabelecer, como critério no ensino da pontuação, o esclarecimento sobre o ritmo próprio da escrita, enfatizando a necessidade de o professor mostrar ao aluno a não correspondência estrita entre oralidade e escrita. Assim, far-se-ia um trabalho de reflexão e análise, considerando a percepção do ritmo da fala tão amplamente usada pelo aluno no texto escrito, sobre a coincidência entre os padrões rítmico-entonacionais na fala e as respectivas marcações ortográfico-visuais na escrita. Assim, para o autor, no processo de aquisição da pontuação, deve-se considerar o contexto situacional como relevante para o encontro de resultados significativos nesse processo e, dessa forma, estabelecer, no tocante ao ensino da pontuação, que “nem tudo que segmenta separa; nem tudo que liga está necessariamente contíguo” (CORRÊA, 1994, p. 63). Esta perspectiva é salutar para a apropriação desse recurso na construção dos textos.

Oliveira e Assumpção (2003), por outro lado, relacionam o fracasso do ensino tradicional da pontuação ao fato de vinculá-la unicamente ao nível da frase. Defendem que a pontuação delimita no texto as suas unidades e, ao mesmo tempo, as organiza e as conecta.

Desse modo, tem-se clara a necessidade de uma criticidade quanto ao olhar para esses importantes recursos textuais nas práticas docentes. Assim, o ensino da pontuação exige que se leve em consideração toda a carga, não apenas sintática e/ou semântica atribuídas aos

sinais, mas especialmente ao seu valor pragmático. E é nessa perspectiva que se desenvolve a proposta de prática de ensino de pontuação apresentada neste trabalho.

O capítulo a seguir traz considerações sobre o ensino de gramática, especialmente sobre as ações ocorridas no ambiente escolar no tocante a este conteúdo. Ademais, têm-se reflexões sobre o trato pedagógico dispensado ao texto na escola, numa relação também com os mecanismos linguísticos utilizados para a construção de sentido nas produções textuais e o papel dos interlocutores na constituição desse sentido.

3 O ENSINO DE GRAMÁTICA

A concepção de gramática no ensino da língua repercute também sobre o pensar a língua, enquanto ciência, no contexto educacional. No elo que conecta as questões lingüísticas, está a linguagem em uso como parâmetro para a escolha da concepção de gramática, bem como toda a carga pedagógica que deve estar empregada na questão da gramática como objeto a ser ensinado, uma vez que, além de sistemática, a dinamicidade da língua é uma verdade inquestionável.

Neste capítulo, algumas considerações serão alocadas à luz das reflexões de alguns teóricos sobre o ensino de gramática nas escolas, bem como sobre a percepção da gramática no processo de produção textual.

3.1 O ensino de gramática na escola

O ensino de gramática nas escolas traz ao professor de língua portuguesa um grande desafio. Dentre os questionamentos pertinentes no contexto do ensino, faz-se necessária uma associação entre os fatores que extrapolam os limites da escola e as práticas desenvolvidas no seu interior. Não se pode desvincular também o olhar do professor e da concepção de gramática adotada por ele.

Não se pretende descartar, nesta pesquisa, a legitimidade da sistematização atribuída a fatos da língua. Menos ainda, deseja-se rejeitar toda a contribuição trazida pelas concepções de língua e, por sua vez, de gramática e de ensino que desenharam o cenário educacional brasileiro. Antes, pretende-se alavancar questões capazes de imprimir, pelo menos, uma criticidade quanto ao tratamento da língua no contexto escolar atual, numa conciliação de estudos até aqui estruturados.

Neste trabalho, tem-se a linguagem em uso como protagonista nesse processo. No entanto, não são consideradas aqui excludentes as demais perspectivas, haja vista a complexidade do trabalho com a língua, além da dinamicidade nela impressa. Os estudos gramaticais, assim, são considerados imprescindíveis para o desenvolvimento das habilidades e competências tão desejados no contexto educacional.

As práticas discursivas perfilam sim pelo conhecimento sistematizado arraigado nas gramáticas. No entanto, é o olhar para estes estudos gramaticais que sugerem a necessidade de se repensar as práticas educativas na abordagem desses conteúdos em sala de aula, no reconhecimento de que, sendo a língua um fato social, como apresenta Marcuschi (2008), a

gramática dessa língua também o seria. Isso implica em se tratar deste assunto migrando para a possibilidade de se relacionar os fenômenos gramaticais às práticas discursivas.

Dessa forma, ter-se-ia uma reflexão sobre a língua que, acima de tudo, projetasse o aluno para o uso potencial dos recursos linguísticos disponíveis, no intuito de que cada vez mais fossem perceptíveis a intencionalidade e a respectiva criticidade na apropriação desses mecanismos para o desempenho comunicativo.

Nesse contexto, reconhece-se todo o arsenal linguístico, com as propriedades gramaticais respectivas, já trazidos pelo aluno ao ingressar no ambiente escolar, como infere Antunes (2007) ao reconhecer a gramática internalizada do falante. O que se pretende com este estudo é dinamizar a amplitude desse potencial na confluência com as novas informações e possibilidades que os estudos gramaticais na sala de aula podem e devem favorecer. Além dos aspectos estruturais, os semânticos serão abordados, com o objetivo de ressignificar todo o trabalho docente, bem como instrumentalizar o aluno para que se desenvolva, com propriedade, nas práticas sociais de letramento das quais ele faz ou deseja fazer parte.

O viés científico da língua configura parte indispensável para a aquisição de saberes socialmente relevantes, haja vista que a formalidade da língua está presente e é exigida também nas diversas práticas sociais. Assim, à escola cabe apresentar a cientificidade intrínseca à língua, conforme sustenta Perini (2010), como campo de estudo e reflexão necessário a ser desenvolvido naquele ambiente escolar. Ademais, deve ainda transferir para o aluno a necessidade de encarar a língua enquanto fenômeno científico também.

As gramáticas tradicionais tendem a não analisar as propriedades semânticas nos estudos linguísticos enquanto potencialidades expressivas e esta pesquisa reforça a extrema importância justamente deste viés da linguagem em uso nas práticas educativas. A questão é não limitar as aulas de gramática meramente aos aspectos prescritivos, numa concepção de como deveria se usar a língua. Antes, dever-se-ia propiciar a reflexão sobre a multiplicidade inerente aos usos desses recursos gramaticais para análise sobre o funcionamento dessa língua, numa conciliação dos conhecimentos desses alunos sobre a língua, uma vez que antes de serem estudantes, são dela usuários.

Quando se fala em ensino no Brasil, é fato que houve uma evolução em todo o processo até aqui. Para Castilho (2006), em ações nem sempre bem sucedidas, percebeu-se a complexidade inerente à educação e os resultados que ela pode gerar na sociedade como um todo. Dessa forma, verificou-se o elo entre o contexto educacional e o contexto social.

Sabe-se que o processo de ensino perpassa por ações intencionalmente elaboradas na obtenção de objetivos capazes de gerar transformações sociais relevantes. No tocante ao

ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, Castilho (2006) apresenta três crises que interferem na prática docente do professor de Língua Portuguesa. A primeira crise relaciona-se aos reflexos sofridos pelo ensino formal em decorrência do rápido processo de urbanização. Para ele, os moldes educacionais europeus vigentes não serviram para a realidade educacional brasileira e que seria, assim, uma utopia a busca de soluções para problemas no Brasil a partir de concepções estabelecidas nos sistemas de ensino da Europa. O autor, por outro lado, ainda nessa primeira crise, reconhece a mudança no perfil sociocultural dos alunos, haja vista a incorporação dos contingentes rurais nas escolas, nesse contexto de urbanização.

Outra percepção de crise no ensino diz respeito ao universo dos estudos linguísticos. Castilho (2006) aponta como crise científica aquela pautada nas teorias sobre a linguagem, e, por extensão, na teoria gramatical. O autor, através dos três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana, discorre sobre a oscilação da Linguística na demarcação da língua ora como enunciado, ora como enunciação: a língua como atividade mental, como uma estrutura e como atividade social. Assim, o olhar do professor sobre o ensino de gramática tem oscilado também nessas vertentes.

É inegável a importância da escolha da concepção de língua e de linguagem para o ensino de língua materna. De acordo com Castilho (2006, p. 12):

Os professores que têm hoje trinta ou mais anos de idade aprenderam, na Universidade, a considerar a língua como um fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural), e tomando a sentença como seu território máximo de atuação.

Nessa crise científica, tem-se uma tomada de posição por parte do professor como algo importante para sua prática docente no que concerne ao ensino da língua. Isso não significa, no entanto, um abandono a teorias linguísticas importantes. Antes, significa uma abertura, segundo o autor, para novas possibilidades para a linguagem em uso, especialmente, no aproveitamento dos aspectos relevantes em cada teoria linguística.

A última crise apontada por Castilho (2006) refere-se à do magistério. Nesta, conforme o autor, percebeu-se uma confluência das outras duas crises anteriormente citadas. As mudanças sociais ocorridas no Brasil trouxeram questionamentos aos professores de Língua Portuguesa sobre a prática docente concernente ao ensino da língua. Para o autor, a incompetência e o acriticismo correspondem a barreiras as quais a atual geração de educadores deve sobrepor e, ainda, lutar pela valorização da carreira docente no nosso país.

Outra consideração importante sobre o ensino de língua recai sobre as propostas de ensino presentes nas gramáticas. Para Castilho, ela é um instrumento que vai além de paradigmas do “certo” e/ou do “errado”: “a aula de gramática deve implicar numa atuação participante de professor e alunos, movidos pelo desejo da descoberta científica” (CASTILHO, 2006, p. 22). Dessa forma, essas aulas devem assumir um caráter de continuidade, num processo cujo debate precisa ser constante, apontando para novas perspectivas de indagação.

Dentre essas indagações que devem direcionar o ensino, faz-se necessário lançar sobre a gramática uma óptica científica. Percebeu-se que o processo construído nas aulas de gramática tem gerado insucesso devido, em particular, à ausência de questionamentos sobre o viés, sobretudo científico, inerente a essa esfera da linguagem.

Perini (2010) reforça, por outro lado, a necessidade de se encarar o ensino de gramática numa perspectiva de método na obtenção de conhecimentos e resultados. Para o autor, uma vez obtida essa concepção científica, os resultados dessas aulas inibiriam o acriticismo recorrente na ação de muitos professores de Língua Portuguesa e, por conseguinte, no olhar dos alunos. Não se teria assim, principalmente, a adoção despreziosa das normas gramaticais sem uma análise do caminho para se chegar a resultados.

Para Perini (2010), a falta desses questionamentos tanto por alunos quanto por professores resulta no fato de que não se aprende, nem sequer se estuda gramática nas aulas de gramática, uma vez que não se justifica análises feitas em sala, sob a orientação dos livros didáticos. Estes servem, na maioria das vezes, como instrumentos prontos, com resultados aceitáveis e inquestionáveis. O autor aponta, dessa forma, para uma “analfabetização científica”, aquela pautada nos resultados apenas. E arremata: “o conhecimento de uma língua é uma parte do nosso conhecimento de mundo, programado no nosso cérebro, e acessível à observação através do conhecimento e dos julgamentos dos falantes. E a gramática é uma disciplina que estuda uma parte importante desse sistema de conhecimentos” (PERINI, 2010, p. 36). É o mundo real que deve estar presente nas aulas de gramática, uma vez que se trata de uma disciplina científica e, como tal, prima pelo estudo, pela descrição e pela explicação dos fenômenos do mundo real.

É notório que encarar as aulas de gramática como processo que atenta mais para a obtenção dos métodos do que para a aceitação passiva dos resultados arraigados nos materiais didáticos representa uma necessidade na obtenção também de objetivos concretos capazes de estimular a constante descoberta. Perini (2010) sugere, dentre esses objetivos: o abandono de falsas promessas que garantem o desenvolvimento do desempenho da língua escrita através

apenas do estudo da gramática; a adoção de uma concepção científica no que tange aos fenômenos da linguagem; a promoção de atividades que favorecem a observação e a eventual manipulação de fatos da língua, na construção de hipóteses; o abandono à concepção de que a gramática absorve todas as respostas para as questões de linguagem, na apreensão de paradigmas estabelecidos e plenamente aceitáveis; a apresentação de que os fatos da língua representam, principalmente, o fazer gramática em detrimento da concepção de gramática como um manual pronto para o bem falar e/ou para o bem escrever.

Dessa forma, apreende-se a necessidade de redefinição das aulas de gramática, bem como a criticidade permanente que deve haver quanto ao que pregam os livros didáticos. A perspectiva científica tende a favorecer resultados realmente significativos no ensino dessa esfera da linguagem.

Enquanto objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, a gramática merece análise constante por parte dos envolvidos no processo de sala de aula. Dessa forma, é inegável a necessidade do seu conhecimento profundo, cujo parâmetro deve ser perguntas norteadoras do trabalho docente.

Nesse contexto, reconhecem-se os componentes gramaticais já trazidos pelos alunos para o ambiente escolar. Sabe-se ainda que a competência comunicativa, como aponta Travaglia (2009), relaciona-se à gramatical ou linguística e à textual. E, na busca de favorecer o desempenho comunicativo dos falantes, o professor, muitas vezes, vê-se diante de preocupações que, segundo o autor, dizem respeito tanto ao domínio da norma culta da língua pelos alunos quanto ao ensino da variedade escrita da língua. Além disso, há também a necessidade do reconhecimento da língua, da sua forma e da sua função social.

Para Travaglia (2009), é salutar o esclarecimento sobre as concepções de gramática para o ensino. O autor traz, como a primeira concepção, aquela que encara a gramática como um manual a ser seguido na adequação da boa expressão linguística, cujos argumentos, ainda que provoquem equívocos, tematizam a óptica da estética, do estilo ou da aristocracia em detrimento do uso da língua pelas classes populares, da política com ênfase no purismo e na vernaculidade, da facilidade de compreensão (efeito comunicacional) e da óptica histórica (tradição).

A segunda concepção de gramática, citada pelo autor, diz respeito à chamada gramática descritiva, cuja avaliação da gramaticalidade se dá na descrição da estrutura e funcionamento da língua.

E a última concepção, por sua vez, é a da gramática internalizada. Nesta, o erro não existe e, sim, uma inadequação da variedade linguística utilizada a depender da situação interativa de comunicação.

Segundo Travaglia (2009), o entendimento dessas concepções, bem como dos tipos de gramática, é importante, pois possibilita elencar os objetivos a serem alcançados em diversas atividades em sala de aula. O autor reporta-se ainda para o ensino da língua a partir dos ensinamentos prescritivo, descritivo e produtivo. Estes, cada um com suas atribuições, conotam o planejamento do professor de Língua Portuguesa para as aulas de gramática.

Ligado à primeira concepção de linguagem, o ensino prescritivo, segundo o autor, interfere nas habilidades linguísticas existentes, na substituição de padrões não aceitáveis pelos aceitáveis. Conforme Travaglia (2009), o descritivo ocupa-se em mostrar como determinada língua funciona em particular, cujos objetivos seriam, dentre outros, levar o aluno a desenvolver o raciocínio científico, na análise de fenômenos encontrados na natureza e na sociedade e a perceber a representação da língua como instituição social. O ensino produtivo, o mais adequado para o desenvolvimento da competência comunicativa, na visão do autor, seria o favorecimento de novas habilidades no uso da língua. Para o autor, essas abordagens não se excluem, na medida em que podem ser usadas no alcance de diferentes objetivos nas aulas de gramática.

O que se percebe é que, uma vez esclarecido sobre essas concepções de ensino e abordagens relativas à língua, o professor terá, indubitavelmente, seu trabalho intencionalmente planejado, seja no uso ou na recusa de determinadas concepções no ensino de gramática. Dessa forma, a aliança entre teoria e prática tende a aperfeiçoar a ação docente, ao tempo que também constituirá uma realidade esclarecida para o aluno.

Para Travaglia (2009), o ensino predominante nas escolas brasileiras tem sido o prescritivo. Muitas das ações dos docentes de Língua Portuguesa ainda são pautadas em modelos tradicionalmente concebidos, num ciclo inibidor de reflexões quanto à linguagem em uso verdadeiramente. O autor ressalta ainda a importância de se formular hipóteses e verificar erros e acertos dessas no desenvolvimento da competência comunicativa.

A língua vai além da aquisição de normas desprovida de reflexões e análises. É uma forma de interação capaz de gerar significados, na qual a gramática se configura como a própria língua em uso. E o autor assim considera: “ao ensinar a gramática, trabalhar-se-á sempre com quatro formas de focalizá-la no ensino: a) uma gramática de uso; b) uma gramática reflexiva; c) uma gramática teórica; d) uma gramática normativa” (TRAVAGLIA,

2009, p. 109). Por consequência, apreende-se que o princípio básico no ensino de gramática é o seu uso reflexivo, porque se configura como a própria língua.

O conhecimento sobre o objeto de ensino é fundamental para o alcance de resultados minimamente satisfatórios. Conforme endossa Franchi (2006), ainda predomina a gramática normativa na maioria das práticas escolares sobre a linguagem. O autor reconhece, entretanto, componentes descritivos entremeados na gramática normativa na transformação destes como instrumento para as prescrições.

Franchi (2006) admite que há um consenso entre os linguistas no sentido de que hoje a adoção de uma perspectiva, seja da gramática normativa, seja descritiva, não daria conta das questões gramaticais subjacentes à linguagem, especialmente no âmbito escolar. Reconhece ainda a gramática internalizada que toda criança possui, mesmo antes de chegar à escola. Para o autor, “levar a criança a dominar também a modalidade culta-escrita de sua língua se realiza, principalmente, oferecendo-se à criança condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e operar sobre elas” (FRANCHI, 2006, p. 29). Dessa forma, instrumentalizar a criança para transitar linguisticamente nos vários contextos sociais de que ela faz parte e/ou fará parece ser, ou pelo menos deveria ser, o esteio da escola no que tange ao ensino de língua materna.

O autor traz ainda o viés humanista da terceira concepção de gramática. Para Franchi (2006), faz-se necessário um trabalho contínuo e persistente que possibilite a ampliação do conjunto dos recursos expressivos para a produção e compreensão de textos. Aos professores, cabe o conhecimento dessa gramática no sentido de usá-la, principalmente, como instrumento de análise e explicação da linguagem de seus alunos.

É verdade que o ensino de gramática nas escolas tem sofrido certa rejeição por uma série de motivos, dentre os quais, para o autor, a falta do estímulo à criatividade na linguagem tem sido representada pela involução no trato pedagógico a estas questões. A produção textual, por exemplo, limitada a observações de ortografia e normas, inibe essa criatividade na linguagem em uso:

Não se pode falar, como se vem sugerindo, que a expressão e seu sentido somente se constituem em cada situação concreta do discurso: seria desconhecer a história e o caráter social e antropológico das regras da linguagem. Não se pode esperar que o cálculo das correspondências entre as expressões e seu sentido – do processo de interpretação – possa ser reduzido a procedimentos sintático-semânticos de decodificação (FRANCHI, 2006, p. 49).

Dessa forma, o universo linguístico deve ser tratado em sala de aula como multiplicador de possibilidades nos mais diversos contextos e com propósitos definidos, embora não estanques e/ou limitados, principalmente quando se investe de significação os recursos expressivos.

Quando se fala no ensino de gramática, tende-se, muitas vezes, à limitação de aplicação de regras a práticas desenvolvidas em sala de aula. Para o autor, a repetição inconsciente de fórmulas, gerada por falta de reflexão sobre essas práticas, configura os equívocos no ensino de gramática nas escolas. É indispensável, por exemplo, testar as definições recorrentes na gramática tradicional sob outros critérios que garantam essa heterogeneidade do fazer gramática. Além disso, segundo Franchi (2006), recuperar no estudo gramatical a dimensão da linguagem em uso e estabelecer estratégias eficazes no ensino de gramática também ganham expressividade no que tange à rica vivência com a língua materna.

Nesse sentido, o autor propõe a distinção entre atividade linguística, atividade epilinguística e atividade metalinguística como estratégia de aproximação à teoria gramatical. A primeira seria o exercício pleno, com intenções significativas da própria linguagem. Trata-se de conduzir os alunos para o uso diversificado dos recursos expressivos da linguagem. A segunda refere-se à prática na construção de hipóteses relativas à estrutura da língua, no investimento de novas significações às formas linguísticas. Por fim, a terceira atividade diz respeito à descrição da linguagem em um quadro nocional intuitivo ou teórico. Assim, tem-se a necessidade de uma ação pela linguagem, por meio dos múltiplos recursos expressivos dispostos, colocando-a, pois, como uma atividade social e comprometida.

Assim, esta pesquisa concentra-se no uso dos sinais de pontuação como recursos potenciais para possibilitar o desenvolvimento do desempenho comunicativo dos discentes, a partir da prática da escrita. Além disso, há também a promoção da reflexão do trabalho docente no tocante à linguagem em uso, visto que o ambiente escolar deve favorecer esse desempenho. E umas das possibilidades valiosas quanto ao ensino de questões relativas à língua se dá, certamente, através de textos.

A seguir, a relação entre a escola e os textos será pauta de reflexões, cujo intuito é arrematar a dinamicidade da língua e das suas respectivas manifestações.

3.2 O texto na escola

O processo de elaboração do texto no ambiente escolar merece ser planejado com muito cuidado para que o texto, enquanto produto final desse processo, não sirva apenas para

a atribuição de nota. Embora o discurso interacionista da linguagem seja uma realidade quando se fala em práticas educativas nos dias atuais, o que tanto se verifica é que as experiências em sala de aula contradizem os princípios dessa concepção.

Ao se olhar para o ambiente escolar como um constructo de potencialidades comunicativas, isso no tocante ao ensino de língua materna, tem-se o trato com o texto, inevitavelmente, como uma ferramenta dinamizadora deste processo. Segundo Marcuschi (2008), é senso comum o trabalho com a língua através de textos, especialmente após as orientações trazidas pelos PCN. Verifica-se, no entanto, a necessidade do caráter dialógico do texto com as demais esferas das práticas sociais das quais o sujeito faz parte. Bortoni-Ricardo (2004) reconhece a relação da linguagem com os papéis sociais inerentes à interação humana no ato da comunicação: quando se lança mão da linguagem, reafirma-se, pois, o papel social de cada um.

Na sala de aula, de acordo com Marcuschi (2008), mais que apresentar o texto como motivação para o trabalho com a língua, é imprescindível que as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas sejam igualmente reformuladas para que se obtenha êxito concreto nessas aulas. Os textos apresentados precisam ser ricos, para que possam ser explorados os diversos aspectos que os compõem e para proporcionarem uma reflexão igualmente rica sobre os mecanismos de escrita de outros textos. Dessa forma, à escola cabe levar o aluno a se desempenhar bem na escrita, considerando, para isso, os aspectos formal e comunicativo.

Frente aos textos dos alunos, o professor, muitas vezes, prima pelo aspecto formal. No entanto, verifica-se que o plano conceitual é de maior valia e, portanto, não pode ser marginalizado em detrimento da forma. Deve-se, antes de tudo, imprimir nos discentes a necessidade de conciliar esses dois aspectos, de modo a atingir os objetivos a que se propõe a sua respectiva produção textual. Consequentemente, também serão observados nas demais produções a que estes terão acesso os mecanismos utilizados para alcançar seus objetivos. Uma e outra perspectiva não são excludentes e, sim, complementares.

No que tange à escrita, ainda que a formalidade seja substancial, a reflexão sobre a língua ainda precisa ser a prioridade quando se fala em ensino de língua materna. Assim, para Marcuschi (2008, p. 55), “o trabalho com a língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos”. Nessa perspectiva, a prática da escrita na escola teria como centro, sobretudo, a função social do texto, como mecanismo de ação e interação.

É fato que é através da produção de texto que o sujeito expõe suas ideias e as articula com o mundo a sua volta. Reconhece-se também, como infere Bortoni-Ricardo (2004), o grau de monitoramento de que qualquer falante da língua lança mão para se desenvolver bem linguisticamente pelas diversas situações de letramento. Esse monitoramento, porém, não deve estar associado ao intuito de agradar ao professor, a fim de que este atribua uma nota. No processo de desenvolvimento da escrita, além de encarar a língua enquanto fenômeno social, deve-se também reconhecer que a gramática é parte dessa língua e, portanto, também tem caráter social.

Quando se fala de produção textual na escola, ao professor cabe lançar um olhar que vai além do cumprimento de uma atividade, é, antes, um processo que precisa e merece ser analisado na sua conjuntura enquanto processo. Assim, mesmo o trabalho com a reescrita desse texto pode favorecer uma reflexão para a produção textual que dinamiza a apropriação dos recursos linguísticos capazes de ressignificar o próprio texto quando se direciona um olhar mais crítico-reflexivo para a produção textual. É inevitável olhar para a produção de texto relacionando-a ao domínio da norma padrão da língua. O que se destaca como imprescindível é a não limitação da prática da escrita a esta concepção no ensino de língua materna.

Marcuschi (2008), ao mostrar a importância das formas de acesso e apresentação do texto na sala de aula, ressalta que a comunicação linguística não se dá em unidades menores e isoladas, mas sim em textos, enquanto unidades maiores e conectadas. Cada texto escrito, tenha sido ou não feito na sala de aula, representa uma possibilidade valiosa para professor e alunos de refletirem sobre a prática da escrita em si, numa confluência de opiniões e oportunidades que levam, por sua vez, à escrita e à leitura de outros textos.

Na refação dos textos, por exemplo, têm-se mecanismos capazes de aprimorar a leitura e escrita dos textos, haja vista que aos alunos são dadas oportunidades de reavaliar a sua produção numa continuidade do trabalho na tessitura textual, ao tempo que favorece também o processo de leitura, numa relação cíclica favorável ao desenvolvimento comunicativo, tão almejado quando se fala em língua materna.

Koch (2002), por exemplo, dentro das três concepções de linguagem, apresenta que, para cada concepção adotada, tem-se uma também de sujeito, de língua e de escrita. Na primeira, que traz a língua como expressão do pensamento, o sujeito, ao escrever, tem a sua verdade explícita no texto. Ao leitor, pois, caberia apenas captar essa representação mental, sem questionar e/ou interagir. Na concepção que traz o uso da linguagem como instrumento de comunicação, o domínio do código, obedecidas as convenções estabelecidas, é o bastante

para que o leitor e o receptor encarem o texto como produto de codificação. Neste, não caberiam discussões sobre as informações ali apresentadas. A terceira concepção, como forma de interação, traz o texto como lugar de dialogicidade. Para a autora, os interlocutores, enquanto sujeitos ativos, se constroem e são construídos. O texto, assim, seria fruto de um trabalho dialógico, contínuo, no qual professor e aluno interativamente lançam para o texto uma concepção igualmente interativa.

O que se percebe é que a prática da escrita na sala de aula permite encaminhar, muitas vezes, o trato com o texto numa visão promotora de significado, na qual professor e aluno reconhecem o produto textual como uma possibilidade de participação social. No domínio da escrita, tem-se singularmente um viés salutar da leitura, tanto do próprio texto, como mecanismo proveniente da reescrita e, portanto, da releitura, quanto da leitura de outros textos que, de certa forma, conduzirão o processo criativo de outros a serem construídos, tendo em mente que serão discutidos e analisados numa concepção interativa dentro do espaço escolar, ainda que não fiquem limitados a este espaço.

Os PCN alavancaram a necessidade do trabalho com a língua através dos textos. Beaugrande (*apud* MARCUSCHI, 2008) assevera que o texto é um evento de comunicação no qual estão convertidas ações linguísticas, sociais e cognitivas. Assim, no ensino, o texto pode ser o grande aliado para as diversas questões que subjazem à língua, inclusive as de cunho gramatical. De posse desses recursos, segundo o autor, o aluno eleva a sua capacidade de dinamizar-se linguisticamente, considerando, para isso, a unicidade funcional da língua no texto.

Na sala de aula, o trabalho com a escrita deve priorizar todos os elementos subjacentes naquele contexto. Na delimitação dos papéis sociais, o professor, na condução do processo da escrita, pode e deve instigar o senso crítico do aluno para todos os aspectos intrínsecos ao texto, desde a sua tessitura, os recursos linguísticos utilizados até a sua relevância social, no intuito de validar a funcionalidade do que está sendo ali produzido. Com isso, todo o processo, ainda que sistematizado e orientado pelo professor, implicará em conotações diversas no âmbito das potencialidades comunicativas e não apenas na atribuição de uma nota ou valor, ou ainda colocar o texto na sala de aula como mecanismo para se verificar apenas o domínio das regras gramaticais.

O ensino da língua materna e toda gama de conhecimentos no processo de aquisição da norma padrão e de suas variantes implicam na também apropriação de habilidades e competências capazes de ampliar o desempenho comunicativo do falante. Vive-se na era da

informação, em que o domínio da leitura e da escrita se faz necessário principalmente para a vida em sociedade.

Assim sendo, a motivação no processo de ensino e aprendizagem permeia diversos fatores. Saber a utilidade do que se está aprendendo é a alavanca no sucesso desse processo. A escola, enquanto instituição responsável pela sistematização do ensino, traz a responsabilidade de direcionar o processo para a formação de cidadãos críticos e participativos, numa associação entre teoria e prática na aplicabilidade da construção do conhecimento. Deve ainda criar condições para que os alunos tenham acesso aos conhecimentos socialmente relevantes para as transformações sociais que julgarem necessárias.

O trabalho com o ensino da língua materna em sala de aula recai sobre o fato de se motivar de forma satisfatória os alunos, por intermédio de atividades que venham a ampliar seu universo linguístico, bem como despertá-los para o prazer de ler e escrever, permitindo que se reconheçam como sujeitos críticos, capazes de refletirem e agirem positivamente, visando o crescimento de seu desempenho como leitor e escritor.

Reconhece-se que, na elaboração do trabalho docente, o diálogo entre o conteúdo e a receptividade deste pelos alunos deve reafirmar o alcance dos propósitos pretendidos, de forma que viabilize, de fato, possibilidades de aprendizagem significativas. Assim, nesta pesquisa, acredita-se que os sinais de pontuação, aliados à exploração de sua potencialidade no universo dos sentidos, encontram nos gêneros textuais um suporte capaz de auxiliar positivamente no alcance destes objetivos.

O trabalho com o texto deve ser direcionado na compreensão de seu funcionamento e de sua função na sociedade, na relação com os indivíduos pertencentes ao grupo social ao qual o texto está inserido. A receptividade do texto na escola por parte do aluno associa-se também às experiências que ele já viveu com os textos antes do seu ingresso no ambiente escolar. De acordo com Fayol (2014), essa relação incide sobre a compreensão e a produção de discursos orais e/ou escritos.

É fato que o envolvimento dos participantes no processo de ensino e aprendizagem é crucial para o desenvolvimento de habilidades e competências a que se pretende chegar. Sabe-se ainda que o processo não é estanque e nem limitado, mas que há meios que podem facilitar a apropriação de saberes socialmente relevantes. Os PCN de Língua Portuguesa (1998) propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e de produção, além de sugerirem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero, e, por isso, defendem os gêneros como fortes aliados no processo de ensino

aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua, pois, até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura – a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo” (BRASIL, 1998, p. 58).

O ambiente escolar necessita, assim, ser propício para a discussão das práticas do dia a dia, numa associação entre o conhecimento já adquirido e o novo construído.

O insucesso no processo de ensino e aprendizagem acaba reforçando o distanciamento do objeto de estudo da vida prática. Não é sem frequência que se coloca a escola como um ambiente à parte na dinâmica social, o que gera uma falta de significação dos conteúdos propostos. Assim, no trato com o texto, faz-se importante que a escola exteriorize o seu valor na esfera social e sensibilize os alunos para esta realidade. Dessa forma, como se verá a seguir, os efeitos de sentido aprendidos pelos interlocutores nos textos reafirmam as práticas sociais experienciadas por eles.

3.3 O texto e a construção de sentidos

O ensino da língua, ancorado em estratégias intencionalmente elaboradas, que possibilitem a ampliação do desempenho linguístico-discursivo, revela a dinamicidade inerente ao próprio processo de ensino e aprendizagem. No desenvolvimento do desempenho comunicativo, o texto, tratado tanto como forma de conhecimento, quanto como fonte de prazer e descoberta, assume um papel singular que vai desde a ampliação do léxico, passa pelo viés criativo, inventivo, chegando mesmo a repercutir em suas práticas sociais, sendo, por conseguinte, reflexo delas.

Os fenômenos da língua se relacionam com uma gama de conhecimentos outros que vão além do puramente cognitivo ou gramatical. Têm-se claramente perceptíveis culturas de letramento que atingem diferentes segmentos sociais, portanto, engendram práticas sociais diversas nos muitos usos da linguagem. Na sala de aula, no trato com a linguagem, a sensibilidade linguística suscita possibilidades tanto no uso da língua, quanto na ativação da competência leitora e/ou escritora.

O grau de exploração no vasto campo linguístico-discursivo, como muito já se tem discutido, volta-se para o trabalho com o texto. Este alavanca a posição central no ensino da língua, de forma a fomentar a concretização dos objetivos almejados no processo de ensino e aprendizagem. Como lembra Marcuschi (2008, p.90): “Operar com textos é uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua”.

No ato da leitura e produção de textos, conforme sustenta Cavalcante (2013), conhecimentos de natureza variável, como conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais, são ativados com o objetivo de se promover a compreensão do objeto textual na atribuição de sentidos. O contexto, ou seja, a superfície textual sozinha não é condição necessária nem suficiente para conferir significado, tendo em vista que há uma esfera mais abrangente e complexa quando se fala em entendimento na forma de organização do texto.

A construção de sentido de um texto exige estratégias sociocognitivas, adquirindo nuances sociais, e não individuais. No domínio discursivo, ainda que nas situações mais atípicas que se possa imaginar, é possível reconhecer a compreensão como um processo, à medida que o leitor confere sentido ao que lê, considerando, mesmo sem refletir sobre tais questões, todo o contexto, bem como o propósito comunicativo intrínseco ao texto. Conforme assegura Cavalcante (2013, p. 105),

falar na reelaboração da realidade pela linguagem não significa dizer que o papel da linguagem é ludibriar, é maquiar a realidade, é disfarçar a verdade – claro que não, porque, no fundo, não há uma verdade absoluta, não há algo ‘normal’, ‘fiel’ que precise ser escondido.

E, à medida que se investigam os fenômenos linguísticos associados a diferentes perspectivas quanto aos usos da linguagem, justifica-se o processo de significação para os envolvidos no processo. Por meio do estudo da língua, em suas múltiplas manifestações, oportuniza-se, também, a ressignificação do próprio processo partindo de análises das peculiaridades do texto.

Nada há que impeça o caráter imaginativo da linguagem, o alcance pela linguagem, capaz de reconduzir, de redirecionar, de ressignificar mundos, nos quais o real e o fantástico corporificam-se num todo textual, porque é da natureza humana, enquanto necessidade de autorrevelação, desvencilhar a si mesmo, nessa busca incessante. E eis que o trabalho com a linguagem eleva essa necessidade para um patamar dos mais significativos e envolventes. E assim, o relacionamento com o texto espelha a grandeza e o mistério que há no próprio homem e na sua forma de expressão. Destacando esse viés subjetivo da linguagem, Cosson

(2014, p. 16) destaca que “a escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação dos limites físicos do ser humano”. Ela possibilita o encontro a partir de desconstruções de verdades tidas como absolutas e intransponíveis para dar vazão aos sentidos do mundo, sejam eles palpáveis ou não, reais ou fantásticos.

O que se nota ao certo são as relações imbricadas no texto de tal modo que se possa experienciar práticas sociais diversas, inclusive pela extrapolação do real, numa negociação na atribuição de sentido ao texto:

Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo (MARCUSCHI, 2008, p. 241).

O campo das significações, portanto, ativa a exploração de todos os recursos observáveis na linguagem em uso, numa dialogicidade entre os interlocutores.

Na ideia da compreensão como processo, como nos aponta Marcuschi (2008), a partir de quatro aspectos na forma de operacionalização, como processo de estratégia, processo flexível, processo interativo e processo inferencial, percebe-se o caráter dialógico imbricado na construção de sentido de um texto, uma vez que implica na relação com o outro. Reafirma-se, então, o lugar do texto nas práticas educativas concernentes à língua, a partir das reflexões teoricamente assinaladas.

No capítulo seguinte, apresentam-se os procedimentos metodológicos que compõem esta pesquisa. Nele serão expostos a caracterização da pesquisa, a descrição dos sujeitos envolvidos e do campo escolhido, as etapas da pesquisa, a caracterização do corpus e os procedimentos elencados como instrumento e a coleta de dados.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, delineiam-se os mecanismos que configuram todo o aparato metodológico que compõe esta pesquisa. Por meio do levantamento teórico que versa sobre a prática da escrita e sobre os mecanismos linguísticos disponíveis para estabelecer o sentido na produção textual dos alunos, possibilitou-se analisar o uso da vírgula e do ponto final nos textos coletados para a composição do *corpus* deste trabalho.

A partir das leituras realizadas, percebeu-se também a necessidade de se refletir sobre o ensino de gramática na escola, especialmente no que tange aos sinais de pontuação. Dessa forma, diante da importância do uso desses mecanismos linguísticos para a construção de sentido no texto, adotaram-se os procedimentos técnicos que foram utilizados para a construção desta pesquisa, levando em consideração a prática da escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede municipal de Teresina, no Piauí.

Quanto ao uso dos sinais de pontuação, escolheu-se a vírgula e o ponto final para análise nos textos dos alunos, haja vista a recorrência com que são usados, além da importância para o caráter semântico e sintático inerentes a esses recursos textuais. Este capítulo apresenta-se dividido em seis seções para melhor entendimento dos procedimentos metodológicos utilizados.

A primeira seção diz respeito à caracterização da pesquisa quanto aos objetivos, aos procedimentos e à análise de dados. A segunda apresenta a descrição dos sujeitos envolvidos e a caracterização do campo no qual eles estão inseridos. A terceira seção descreve as etapas da pesquisa. A quarta traz a caracterização do *corpus* que compõe este trabalho, com atenção especial para a observância do uso dos referidos sinais de pontuação nas produções textuais dos discentes. Na quinta seção, apresentam-se os procedimentos para a coleta de dados. E, por fim, na última seção, apresentamos as análises dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Considerando que toda pesquisa requer técnicas e instrumentos de coleta de dados para permitir ao pesquisador chegar à compreensão do fenômeno a ser investigado e alcançar o objetivo do estudo, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, adotando como procedimento a pesquisa de campo.

Segundo Gil (2002), uma pesquisa descritiva surge da necessidade do pesquisador de se familiarizar com o problema de modo a torná-lo mais explícito. Assim, considerando seu

objetivo, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, tendo em vista a necessidade de se conhecer a situação dos sujeitos quanto ao desempenho linguístico acerca do emprego do ponto final e da vírgula e de explicitar essa situação.

Quanto aos procedimentos, adotou-se a pesquisa de campo. Segundo Gil (2002), uma pesquisa desse tipo caracteriza-se por permitir a observação direta do grupo estudado, no intuito de captar informações para o desenvolvimento do trabalho. Nesse contexto, as informações obtidas dar-se-ão por meio da observação direta realizada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Teresina – PI.

Como instrumento de coleta de dados, foi aplicada uma atividade diagnóstica que consistiu em uma proposta de produção de texto, cujo objetivo foi avaliar o desempenho dos alunos quanto ao emprego dos referidos sinais de pontuação.

Após a aplicação dessa proposta, os dados foram selecionados, classificados e analisados de forma qualitativa. Stake (2011, p. 29) afirma que “um estudo se define como qualitativo quando enfatiza aspectos que o caracterizam como interpretativo, experiencial, situacional e personalístico”. A análise dos dados realizada nesta pesquisa em nenhum momento teve como foco a quantificação dos fatos encontrados acerca dos aspectos investigados, mas a compreensão detalhada dos significados desses fatos, o que conferiu uma maior proximidade entre a pesquisadora e a realidade da qual fazem parte os alunos participantes deste estudo.

Além disso, fatores extralinguísticos – como as variáveis escolaridade, faixa etária e localidade – não foram considerados como requisitos para análise dos dados em questão, haja vista certa similaridade entre os sujeitos da pesquisa.

No caso específico deste estudo, o objetivo é investigar o desempenho dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental acerca do emprego dos sinais de pontuação no texto produzido, especialmente da vírgula e do ponto final.

Dessa forma, este estudo proporciona maior familiaridade na questão do uso da vírgula e do ponto final e da sua importância como recurso na construção de sentido dos textos escritos.

Experienciar a convivência com os sujeitos envolvidos neste processo foi um aspecto de extrema importância, uma vez que essa proximidade possibilitou o conhecimento sobre a realidade diária da sala de aula, ao tempo que alavancou reflexões sobre as práticas pedagógicas, sobretudo as relacionadas ao ensino de língua materna.

4.2 Campo e sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de Teresina – PI, localizada no bairro Parque Brasil III. Construída há apenas cinco anos, a referida escola atende a uma comunidade que cresce a cada dia, praticamente sem planejamento.

Atualmente a escola contém dez salas de aula, um laboratório de informática, ainda pouco utilizado pelos alunos (também em virtude da ausência de um profissional da área para ministrar a disciplina), uma biblioteca com um acervo limitado de exemplares de clássicos da literatura e/ou gêneros textuais variados. A escola atende a crianças e adolescentes, nos turnos matutino e vespertino, matriculados desde o 5º até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Localizada numa região relativamente perigosa da capital do Piauí, a referida escola é constantemente vítima de assalto e de algumas cenas de outras violências cometidas por alguns jovens que pulam o muro e amedrontam os alunos e a comunidade escolar como um todo.

O corpo discente é formado, na maioria dos casos, por pessoas de condições financeiras desfavoráveis socialmente. Nesse cenário, é notória a influência desta realidade no rendimento escolar, haja vista que, apesar de ainda muitos jovens, crianças e adolescentes já desempenham alguma atividade voltada para ajudar no sustento da família. Outro agravante é o constante contato que eles têm com o mundo das drogas, uma vez que presenciam de perto, na comunidade na qual vivem, a compra e a venda de substâncias ilícitas. Muitos não participam de atividades culturais, como cinema e teatro, e tampouco vivenciam a prática de leitura e da escrita fora do ambiente escolar.

Inseridos em um contexto social desprestigiado socialmente, com marcas de oralidade recorrentes nas produções escritas, além de uma perceptível inapropriação dos recursos linguístico-textuais, como os sinais de pontuação, por exemplo, os alunos apresentam limitações no uso sistematizado da língua escrita, já que o hábito da leitura não é uma realidade para muitas daquelas famílias.

O nível de letramento, em muitos casos ali, é ainda o rudimentar, conforme aponta entrevista feita com os pais no ato da matrícula. E para ampliar o desempenho linguístico-comunicativo daqueles alunos, alguns projetos já foram desenvolvidos no período dos cinco anos de existência da escola. No ano de 2014, o projeto pedagógico Cinema na Escola, cujo objetivo primordial era o diálogo entre o cinema, a leitura e a escrita, alcançou resultados relevantes, verificáveis na competência leitora e escritora de boa parte do corpo discente,

apesar de ainda se constatar a necessidade de intervenções periódicas e igualmente elaboradas para ampliar o desempenho linguístico dos alunos.

A escola também participa do Programa Mais Educação, projeto educativo responsável por desenvolver o acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Participaram desta pesquisa alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, matriculados no turno vespertino. Especificamente, o estudo foi realizado com apenas uma turma, com 23 alunos, com idade entre treze e dezesseis anos. Dessa forma, buscou-se averiguar o uso dos sinais de pontuação na produção textual desses alunos, especialmente o emprego da vírgula e do ponto final.

4.3. Etapas da pesquisa

É verdade que a renovação das práticas didáticas, no que se refere ao ensino de língua materna, tem aberto espaço para discussões sobre o assunto e sobre o respectivo tratamento recebido nos livros didáticos. Não se admite mais a estaticidade que se apregoava à língua, especialmente quando da abordagem dos estudos gramaticais unicamente aos cânones, como parâmetros superiormente estabelecidos.

Muitas ações já apontam para possibilidades favoráveis ao ensino de língua materna. Por outro lado, reconhece-se ainda a resistência de muitos professores para incorporarem, em seu trabalho diário em sala de aula, práticas que primem pela dinamicidade da língua. Nesta pesquisa, buscou-se, por sua vez, suscitar reflexões sobre recursos linguísticos e a sua importância para a prática da escrita, especialmente no contexto escolar.

A realidade das escolas públicas brasileiras, no tocante ao acesso aos mais variados recursos para dinamizar as aulas, e conseqüentemente a aprendizagem conta frequentemente com o livro didático (LD) como o recurso mais acessível para o planejamento e desenvolvimento das aulas. Sem contar que, para boa parte dos alunos daquelas escolas, o LD ainda representa o único mecanismo didático utilizado nas aulas. Assim, neste estudo, observou-se a abordagem que este material didático adotado na referida escola traz sobre os sinais de pontuação.

Nesse contexto, esta pesquisa desenvolveu-se em duas etapas: análise do LDLP adotado pela escola e aplicação de uma atividade diagnóstica.

O LDLP adotado pela escola é o projeto Teláris, 7º Ano, cujos autores são Ana Trinconi Borgato, Teresinha Bertin e Vera Marchesi. Ele é dividido em 4 unidades e 7 capítulos. Cada capítulo traz as seguintes sessões: Leituras; Interpretação do texto; Prática de oralidade; Outras linguagens; Conexões; Língua: usos e reflexão; Produção de texto; Outro texto do mesmo gênero.

A atividade diagnóstica consolidou-se por meio de uma proposta de redação do gênero relato de experiência, a fim de se avaliar o emprego do ponto final e da vírgula. Escolheu-se o gênero *relato* porque, além de favorecer uma maior liberdade na criação do texto escrito, propicia também o uso dos sinais de pontuação, como a vírgula e o ponto final, com mais frequência. Além disso, percebeu-se, ao longo do contato entre pesquisadora e discentes, que estes apreciavam atividades voltadas para suas experiências pessoais.

Dessa forma, solicitou-se a produção de um relato de experiência a partir da leitura motivadora do texto a seguir:

ATIVIDADE

O gênero textual relato de experiência se configura como um discurso construído a partir das experiências pessoais, no qual se podem associar os anseios, os medos, as expectativas e/ou um fato marcante à prática da escrita. Leia o texto a seguir, cujo gênero corresponde a um relato.

GENTE É BICHO E BICHO É GENTE

Querido Diário, não tenho mais dúvida de que este mundo está virado ao avesso! Fui ontem à cidade com minha mãe e você não faz ideia do que eu vi. Uma coisa horrível, horripilante, escabrosa, assustadora, triste, estranha, diferente, desumana... E eu fiquei chateada.

Eu vi um homem, um ser humano, igual a nós, remexendo na lata de lixo. E sabe o que ele estava procurando? Ele buscava, no lixo, restos de alimento. Ele procurava comida!

Querido Diário, como pode isso? Alguém revirando uma lata cheia de coisas imundas e retirar dela algo para comer? Pois foi assim mesmo, do jeitinho que estou contando. Ele colocou num saco de plástico enorme um montão de comida que um restaurante havia jogado fora. Aarghh!!! Devia estar horrível!

Mas o homem parecia bastante satisfeito por ter encontrado aqueles restos. Na mesma

hora, querido Diário, olhei assustadíssima para a mamãe. Ela compreendeu o meu assombro. Virei para ela e perguntei: “Mãe, aquele homem vai comer aquilo?” Mamãe fez um “sim” com a cabeça e, em seguida, continuou: “Viu, entende por que eu fico brava quando você reclama da comida?”.

É verdade! Muitas vezes, eu me recuso a comer chuchu, quiabo, abobrinha e moranga. E larguei no prato, duas vezes, um montão de repolho, que eu odeio! Puxa vida! Eu me senti muito envergonhada!

Vendo aquela cena, ainda me lembrei do Pó, nosso cachorro. Nem ele come uma comida igual àquela que o homem buscou do lixo. Engraçado, querido Diário, o nosso cão vive bem melhor do que aquele homem.

Tem alguma coisa errada nessa história, você não acha?

Como pode um ser humano comer comida do lixo e o meu cachorro comer comida limpinha? Como pode, querido Diário, bicho tratado como gente e gente vivendo como bicho? Naquela noite eu rezei, pedindo que Deus conserte logo este mundo. Ele nunca falha. E jamais deixa de atender os meus pedidos. Só assim, eu consegui adormecer um pouquinho mais feliz.

(OLIVEIRA, Pedro Antônio. Gente é bicho e bicho é gente. Diário da Tarde. Belo Horizonte, 16 out. 1999).

Disponível em: <http://dosesdeleitura.blogspot.com.br/2011/08/relato-pessoal.html>
Acesso em: 10/12/2015

No texto lido “Gente é gente e bicho é bicho”, são compartilhadas experiências pessoais do narrador, através do relato de um fato marcante na vida deste. O relato de experiência, enquanto modalidade textual escrita, oportuniza o registro das experiências vivenciadas. Produza um relato de experiência sobre algum fato marcante que você vivenciou em sua escola e que deseja registrar em um texto escrito.

4.4 Caracterização do *corpus*

Para este estudo, estabeleceu-se um contato direto com os discentes, no intuito de promover maior familiaridade com os sujeitos envolvidos.

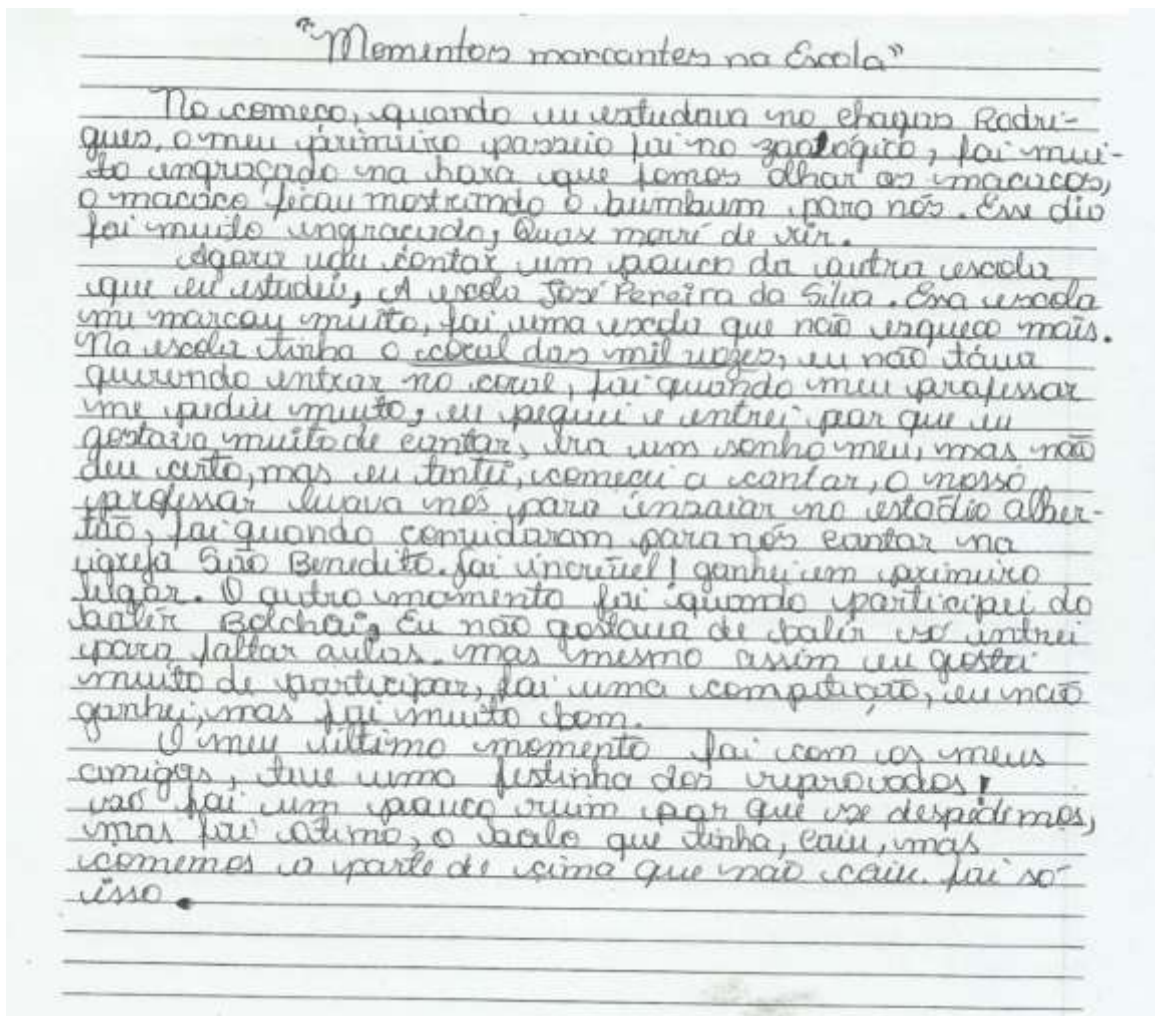
Como amostra, foram recolhidas 23 redações, cujos dados, no tocante ao uso da vírgula e do ponto final, foram analisados.

É importante ressaltar que este estudo foi submetido e provado pelo CEP, cujo respaldo foi salutar para o envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar para a realização desta pesquisa. Os alunos, bem como seus pais, foram informados sobre a natureza da pesquisa e aceitaram os termos que faziam parte deste estudo. Aqueles estavam conscientes de que seus textos seriam coletados para análise em uma pesquisa acadêmica, apesar de desconhcerem a natureza do fenômeno que seria analisado nessas produções textuais.

4.5 Procedimentos para a coleta de dados

Para cada redação coletada, estabeleceu-se uma numeração correspondente ao do registro no diário de classe, portanto, de 01 a 23. A seguir, tem-se uma redação coletada neste estudo para fins de exemplificação.

FIGURA 01 – Exemplo de produção textual dos alunos



Para esta pesquisa, foram coletadas 23 produções textuais. Quanto à análise dos dados, usaram-se, como parâmetro para a avaliação sobre o uso da vírgula e do ponto final, os apontamentos sob a óptica de Bechara (2009) e Sacconi (1982).

4.6 Análise dos dados

Esta seção apresenta inicialmente a análise do LDLP, acerca de como é abordado o conteúdo sobre pontuação. Finalmente, apresenta os resultados sobre a aplicação da atividade diagnóstica.

Na coleção adotada pela escola, há uma expectativa de que haverá o entrelaçamento de saberes na construção do conhecimento. No manual do professor, os procedimentos teóricos e metodológicos apontam para um trabalho com a língua que ofereça ao aluno condições para que se torne um leitor/produtor de textos com autonomia, proficiência e criticidade, além da apropriação dos procedimentos metacognitivos.

No âmbito da produção de textos, essa coleção traz como caráter principal o estímulo à produção de textos a partir do foco dos gêneros textuais. A amostra a seguir, retirada da sessão *Língua: usos e reflexão*, sugere atividades nas quais o uso da vírgula é posto em evidência.

FIGURA 02: Amostra do tratamento do LDLP sobre o uso da vírgula

O termo da frase usado para **chamar** é denominado **vocativo** e, em geral, vem **separado** dos outros termos por meio da vírgula.

Copie, em seu caderno, as frases seguintes empregando a vírgula para isolar o vocativo:

- Pedro espere por mim! Pedro, espere por mim!
- Menino ande logo. Menino, ande logo.
- Gostei de sua iniciativa meu filho. Gostei de sua iniciativa, meu filho.
- Meu caro senhor devo dizer-lhe que gostei da iniciativa do meu filho. Meu caro senhor, devo dizer-lhe que gostei da iniciativa do meu filho.

4. "Ei, Lola!", "Tchau, Lola!",
"Tchau, Nubia".

4. Leia os quadrinhos a seguir.



Foram eliminadas as vírgulas de vocativos. Localize as frases em que há vocativos e reescreva-as no caderno empregando as vírgulas adequadamente.

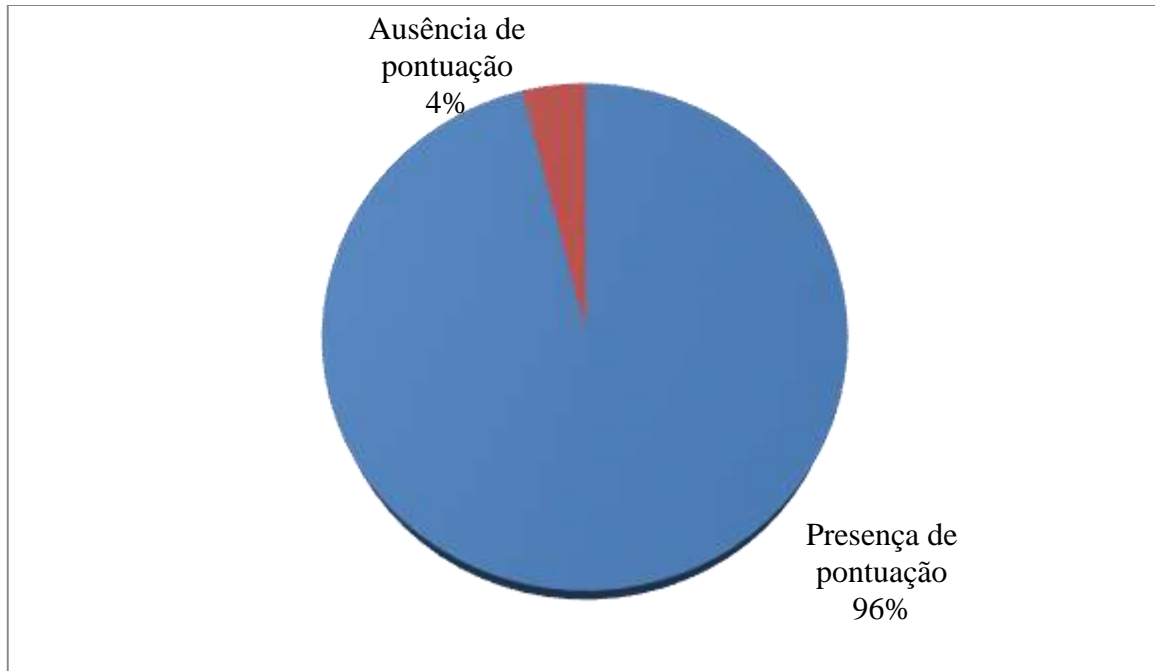
Fonte: Borgato, Bertin e Marchesi (2012), p.91 e 92

Verifica-se, entretanto, uma desconexão entre a proposta presente no manual do professor e a abordagem do conteúdo, uma vez que a análise se deu exclusivamente em cima de frases que, apesar de extraídas do *relato de memória* exposto anteriormente no livro, não favorecem a reflexão sobre este recurso linguístico na apropriação de sentido no texto. Outro agravante é a não vinculação do conteúdo à produção textual, contrariando assim a perspectiva apontada pelos procedimentos teóricos e metodológicos na coleção.

Dessa forma, reconhece-se que o LDLP é sim um aliado na divulgação do conhecimento científico. Entretanto, há a necessidade de uma abordagem reflexiva no que concerne à linguagem em uso, na exploração dos recursos expressivos da língua, como os sinais de pontuação.

Acerca da atividade diagnóstica, não foram considerados, para efeitos de análise dos dados coletados, os aspectos quantitativos. No entanto, a título de demonstração, os gráficos a seguir apontam o uso dos sinais de pontuação observado nas produções textuais coletadas.

GRÁFICO 01: Emprego dos sinais de pontuação, em geral, nas produções coletadas.

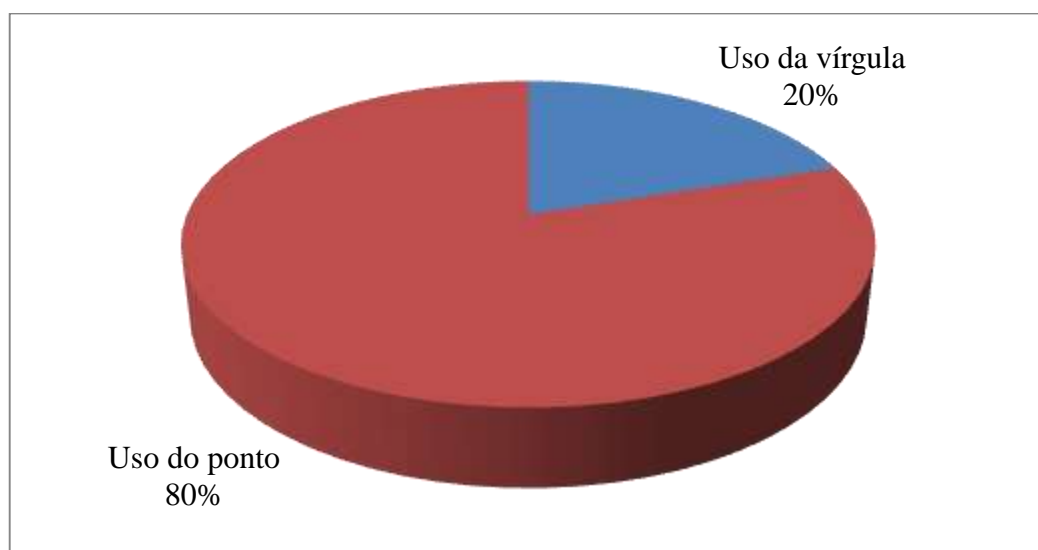


FONTE: Dados da pesquisa.

Como se pode observar, das 23 redações analisadas, 4% escreveram o texto sem empregar um único sinal de pontuação, enquanto 96% usaram os variados sinais de pontuação, inclusive o ponto final e a vírgula.

Observada a porcentagem dos textos, nos quais se verificou o uso dos sinais de pontuação em geral, ainda a título de exemplificação, tem-se um segundo gráfico, cujo intuito é se observar o emprego da vírgula e do ponto final nos textos coletados.

GRÁFICO 02: Emprego da vírgula e do ponto final nas produções coletadas.



FONTE: Dados da pesquisa.

No gráfico supracitado, observa-se que o ponto final ainda representa o sinal de pontuação mais utilizado nas produções textuais coletadas, 80%. Quanto ao emprego unicamente da vírgula, tem-se 20% do total das produções textuais.

Nesta pesquisa, de posse desses dados unicamente demonstrativos, haja vista que a análise será de caráter qualitativo, a coleta de dados deu-se obedecendo à numeração correspondente à lista de frequência anexada aos diários de classe. No intuito de manter o sigilo quanto à identidade dos alunos, estabeleceu-se apenas esta numeração, numa correspondência com os textos coletados. Dessa forma, a análise dos dados dar-se-á mediante a relação entre os textos coletados e a ordem numérica na lista de frequência. Os textos, bem como os seus respectivos autores, receberão a seguinte identificação: Aluno 01 – Texto 01; Aluno 02 – Texto 02; Aluno 03 – Texto 03; Aluno 04 – Texto 04; assim sucessivamente, até o Aluno 23 – Texto 23.

É importante também destacar que os aspectos a serem observados, neste estudo, serão apenas os que concernem aos usos da vírgula e do ponto final. E que estes serão destacados nos trechos coletados, a fim de subsidiar a análise.

Os autores usados como referência para a análise dos dados foram Bechara (2009) e Sacconi (1982). Destaca-se ainda que outras ocorrências quanto aos usos dos sinais de pontuação poderão surgir, mas que se optou pelas mais recorrentes nas produções textuais coletadas, uma vez que, por se tratar de alunos do 7º ano de Ensino Fundamental, o processo de ampliação do desempenho na leitura e conseqüentemente na escrita está sendo construído. Dessa forma, à medida que este desempenho for ampliado, o uso dos recursos textuais também o será.

Sabe-se que os sinais de pontuação configuram, dentro do texto, aspectos sintáticos e semânticos. Embora haja casos nos quais é permitida variação, dado o caráter subjetivo do produtor do texto, a sistematização, neste estudo, será considerada para fins de análise, sem com isso desconsiderar os aspectos semânticos intrínsecos ao texto. Reafirma-se que a segmentação sistematizada, de acordo com Lauria (1989), é necessária também para o estabelecimento da dialogicidade entre os interlocutores.

A seguir, têm-se os dados coletados a partir das produções textuais dos alunos quanto ao uso do ponto final no encerramento dos períodos das orações, de acordo com os apontamentos de Bechara (2009) e Sacconi (1982):

Texto 01: *“Essa escola me marcou muito, foi uma escola que não esqueço mais. Na escola tinha o coral das mil vozes, eu não tava querendo entrar no coral, foi quando meu*

professor me pediu muito, eu peguei e entrei por que eu não gostava muito de cantar, era um sonho meu, mas não deu certo, mas eu tentei, comecei a cantar, o nosso professor levava nós para ensaiar no estádio albertão, foi quando convidaram nós para cantar na igreja São Benedito.”

Texto 02: *“Eu tive várias experiências é meio difícil escolher uma tem uma que eu queria registrar pois achei uma dessas experiências muito boa e divertida, por que toda vez que chegava o fim do ano fazíamos uma gincana esportiva.”*

Texto 03: *“... eu acabei morando aqui quando eu vim estudar no primeiro dia pra escola eu jurei que os alunos não gostaria de mim mais os professores e as professoras me receberam de braços abertos...”*

Texto 04: *“Eu ajudava a escola com dinheiro as vezes eles precisavam de dinheiro e eles vinham a vender bombons e eu comprava para ajudar.”*

Texto 05: *“a escola que eu mais gostei foi o Firmino por que eu tinha mais amigos lá que na escola que eu estudo agora e ninguém brigava por nada nunca briguei lá no Firmino por que lá todo mundo era boas pessoas...”*

Texto 06: *“Quando nós estamos pensando que tá bem o ônibus para nós um sinal em frente um lava jato o pessoal jogou água em todo mundo sabão e ficou todo mundo molhado nesse dia”*

Texto 07: *“Eu gosto também de brincar de luta eu não gosto muito da merenda da escola eu gostava muito mais de cachorro quente que é meu prato preferido dessa escola e muito mais com suco de goiaba que é meu suco preferido e também de uva...”*

Texto 08: *“Serto dia eu estava saindo da escola com três amigas quando duas mulheres pararam a gente e perguntaram se agente queria fazer uma ficha para fazer um curso de informática na ficha pedia nos nome, nome da mãe ou do pai, sexo e telefone fixo ou celular.”*

Texto 09: *“Ainda eu estudo com eles a maioria outro momento marcante foi a gincana contra os alunos da tarde, nós ganhamos da tarde.”*

Texto 10: *“Quando eu chego na escola a primeira coisa que eu faço e tentar pegar amizade com os diretores da escola, quando as pessoas pegam amizade com os diretores fica até mais fácil passar de ano, mais quais toda pessoas fica chamando você de babão.”*

Texto 11: *“As merendas da Escola são muito boas eu gosto, muito dessas merendas tem vez que é cachorro quente com suco de acerola eu adoro está merenda.”*

Texto 12: *“Eu gosto da diretora da Escola ela e muito gentio com os alunos da escola a Pedagoga também e os secretarios eu gosto desa escola ela é muito dovertida.”*

Texto 13: *“Eu já estudei no, chagas Rodrigues e foi muito bom eu gostei desde os meus 5 anos, ate os onze eu estudei la mais pequeno...”*

Texto 14: *“Um acontecimento que aconteceu na minha escola um dia teve uma feira cultural na minha escola e em cada sala de aula tinha um assunto.”*

Texto 15: *“. Agora a minha mãe com a A minha irmã, A minha mãe come estreito com ela....”*

Texto 16: *“Enhi Escolas que eu já estudei já tive muitas coisas que eu já participei de festas tipo quadrilha, feira cultural, dança e muitos mais e etc...”*

Texto 17: *“E eu já passei por vários relatos marcantes os meus aborecimentos foram brigas envolvendo meu nome...”*

Texto 18: *“É por isso que os professores sempre nos consolam eu sempre ouvi e quero continuar assim.”*

Texto 19: *“As pessoas aprendeu e muito bom com professor otimos e muito mais legal...”*

Texto 20: *“eu participava das brincadeiras e dos trabalho na escola e gostava dos meus amigos e também dos meus professores eles fazia eu passar de ano...”*

Texto 21: *“Não da meu dia vivi agitado e corrido vivo para ulado i outro no meu trabalho eu não paro...”*

Texto 22: *“Lebro que um dia estava vindo para o colejo e a minha sandalia tinha quebrado bem pertio do colejo aí eu fale...”*

Texto 23: *“Eu estudei em varias escolas muito legais augumas coisas ruim aconteceu e outras foram muito legau mesmo como o meu aniversario na escola onde eu estudava antes...”*

Em muitos dos trechos supracitados, verifica-se que o ponto final não está encerrando os períodos. Na organização das ideias, há casos, como no texto 01, em que os períodos estão separados por vírgula, quando, na verdade, deveriam vir com o ponto final.

Em todos os textos coletados, é frequente a ausência do ponto no encerramento dos períodos, acarretando prejuízo para a construção de sentido na articulação das ideias.

Os dados coletados a seguir trazem as ocorrências pertinentes ao uso da vírgula. É importante esclarecer que outros apontamentos, no tocante ao uso deste sinal de pontuação, existem e que também são de extrema importância, inclusive para fins de análise e de estudos posteriores. No entanto, os casos analisados neste estudo correspondem ao uso da vírgula nos textos de alunos do 7º ano.

A seguir, têm-se os dados coletados a partir das produções textuais dos alunos quanto ao uso da vírgula:

a) para separar termos coordenados, ainda quando ligados por conjunção (no caso de haver pausa):

Texto 21: *“Meu fato e real no meu trabalho tem um noiado que toda vês chega la pedindo dinheiro dinheiro ele anda todo **sujo fedorento in mundo**...”*

Texto 23: *“... Eu brinquei com minhas colegas e ganhei varios presente das minha professoras **da minha mãe de varias pessoas legais**.”*

Nos trechos supracitados, percebe-se a ausência da vírgula para separar termos coordenados. No primeiro exemplo, a vírgula deveria estar separando os termos da mesma

classe, portanto, os adjetivos: “*sujo, fedorento, in mundo*”. No segundo, tem-se a necessidade da vírgula entre os termos coordenados: “*da minha mãe, de várias pessoas*”.

b) para separar orações coordenadas assindéticas:

Texto 12: “*Meu querido diário, eu aprendo muitas coisas legais gosto muito dos professores obdeso as regras da Escola faso as atividades dos professores...*”

Texto 13: “*... agora aqui sim tem mala aqui tem assalto direto quebram os muros quebram as lampadas Entram dentro da escola...*”

Quanto ao isolamento das orações coordenadas assindéticas, nos trechos das produções textuais de números 12 e 13, a vírgula não foi usada na sequência de orações destacadas.

Trabalhar-se-á, nesta coleta, com enunciados que permitam possibilidades quanto ao emprego deste sinal, uma vez que está sendo observada a sistematização estabelecida pelas gramáticas, ainda que se reconheça a importância da subjetividade no uso dos sinais de pontuação.

c) nas aposições, exceto no especificativo:

Texto 02: “Na minha antiga escola, **XXXXX** era legal nós passávamos o dia todo por que era integral.”

Segundo Bechara (2009, p. 376), o limite de distinção entre o aposto e o adjunto nominal propriamente dito é difícil de ser traçado:

Chama-se *aposto* a um substantivo ou expressão equivalente que modifica um núcleo nominal (ou pronominal ou palavra de natureza substantiva como *amanhã, hoje, etc.*), também conhecido pela denominação *fundamental*, sem precisar de outro instrumento gramatical que marque esta função adnominal.

Para o autor, o aposto especificativo vem, muitas vezes, introduzido pela preposição *de*, principalmente ao se tratar de denominações de instituições, de logradouros, de acidentes geográficos, o que acaba por aproximar a aposto do adjunto adnominal preposicionado.

No trecho destacado na produção textual, (texto 02), o termo que nomeia a escola deveria estar isolado por vírgulas.

d) para separar as orações adjetivas de valor explicativo:

Texto 02: “*Cada uma das fases valia 0,5 **que iria ajudar na prova da 8ª nota e tinha também a 10 fazer um bolo em comemoração ao aniversário da escola **que valia dois pontos e a gincana era ou é comemorada nessa data.*****”

Texto 07: “... eu gostava muito mais de cachorro quente **que é meu prato preferido dessa escola** e muito mais com suco de goiaba **que é meu suco preferido...**”

O adjetivo, a depender da sua posição em relação ao substantivo, pode assumir os valores explicativos e descritivos. De acordo com Bechara, as orações adjetivas também reconhecem esses dois valores. A oração adjetiva explicativa, nesse contexto, refere-se, de acordo com o autor, a uma particularidade que não modifica a referência do antecedente. Dessa forma, não haverá prejuízo total da mensagem o seu apagamento: “na língua falada, aparece marcada por pausa em relação ao antecedente e, na escrita, é assinalada por adequado sinal de pontuação, em geral, entre vírgulas” (BECHARA, 2009, p. 385).

Nos trechos analisados, quanto a este aspecto no uso da vírgula, percebe-se que a ausência dos termos destacados não acarretaria prejuízos no entendimento global da mensagem. Nesse sentido, as orações adjetivas de valor explicativo destacadas nos textos deveriam vir separadas por vírgulas.

e) na separação, em geral, de adjuntos adverbiais que precedem o verbo e as orações adverbiais que vêm antes ou no meio da sua principal:

Texto 01: “***Na escola** tinha o coral de mil vozes...*”

Texto 02: “*Eu tive várias experiências é meio difícil escolher uma tem uma que eu queria registrar pois achei uma dessas experiências muito boa e divertida, por que **toda vez que chegava o fim do ano** fazíamos uma gincana esportiva.*”

Texto 03: “***quando chegou no finau do ano** eu desviei nas notas ai eu fiquei de recuperação...*”

Texto 04: “*Eu ajudava a escola com dinheiro as vezes eles precisavam de dinheiro e comessavam a vender bonbons e eu comprava para ajudar.*”

Texto 05: “*...e quando nos saia da escola as gente ficava alguns minutos conversando um com os outros e quando a gente ia mesmo para casa a gente pegava o mesmo onibus...*”

Texto 06: “*...nois se atrazamos quando a chuva parou já era 6:30 da tarde eai quando nois tava indo tinha dois morros muito altos e o motorista ainda tava bêbado e com sono!*”

Texto 07: “*... nesta escola eu gosto das brincadeiras de Ed. Física tem muitas bolas para nós brincarmos...*”

Texto 08: “*No dia que eu fiz a fixa pensei que eu não iria cer uma das escolhidas, porição nem contei para minha mãe, da fixa.*”

Texto 09: “*Na ecola o meu momento mais marcante foi no meu primeiro dia que conhecie, muitas pessoas...*”

Texto 10: “*Quando a jente começa a conhecer as pessoas elas vai ficando marcada na sua vida, muitas pessoas vai se afastando uma das outras, elas brigam por causa de besteiras, i quando bringam acaba a amizade entre elas, i ficam imigos uma das outras, e não se falam o ano todo.*”

Texto 11: “*Aqui nesta Escola não tem muitas brigas...*”

Texto 13: “*... nesse ano que vem vou ter que Estuda aqui de novo tem vezes que nos vamos pra casa tudo com medo que os malinhas ficam so arudiano...*”

Texto 14: “*Ai cuando deu um dia antes da feira as entregas das fardas da feira a farda que a professora deu no dia era totalmente diferente.*”

Texto 15: “*... Eu quando era pequeno eu era o menino bonito, o meu cabelo era igual de índio, na escola eu era quieto, eu não falava nada de ruim com as pessoa.*”

Texto 16: “*Na escola XXXXX eu também já participei de muitas coisas também...*”

Texto 17: “*... em todas as escolas que eu estudei nenhuma aconteceu isso.*”

Texto 18: “*Ao longo desses anos eu vivi até agora muita coisa marcante, e muitas experiências pessoais foi muito legal.*”

Texto 20: “*... todo dia as pessoas da cantina fazia comida gostosa...*”

Texto 21: “*Todo dia de manhan eu acordo asustado...*”

Texto 22: “*Um dia eu estava esperando o colejo abri aí eu não tinha ainda a carteira...*”

Um dos aspectos no uso da vírgula que marcou grande proporção nas produções textuais coletadas está relacionado às expressões adverbiais. Em quase todas, percebeu-se uma fragilidade na colocação deste sinal para fazer a separação.

Conforme Bechara, as orações subordinadas adverbiais propriamente ditas, aquelas que exercem função própria de advérbio, do ponto de vista constitucional,

estão representados por advérbios (os de *tempo*, *lugar* e *modo*) ou pelas chamadas locuções adverbiais, constituídas por substantivos ou grupos nominais equivalentes introduzidos pelas respectivas preposições (as circunstâncias anteriores e, especialmente, as que denotam causa, concessão, condição e fim) (BECHARA, 2009, p. 388).

Nos fragmentos supracitados, verificam-se apenas empregados os aspectos de tempo e lugar. Entretanto, os termos destacados não estão separados por vírgula, apesar de representarem adjuntos adverbiais e orações adverbiais que requeriam esse uso.

f) para separar as conjunções e advérbios adversativos (*porém*, *todavia*, *contudo*, *entretanto*), principalmente quando pospostos:

Texto 02: “*... tem uma que eu queria registrar pois achei uma dessas experiências muito boa e divertida.*”

Texto 03: “... ai eu to querendo min muda de escola e estuda na outra escola **mais** eu tambem gostei muito dessa escola e dos professores e das professoras.”

Texto 04: “... eles estavam construindo a quadra **mas** só tinham os ferros colocado...”
/ “...e nenhum aluno ajudaram eles **mas** teve coisas que eu não agradei eles.”

Texto 05: “... la todo mundo era boas pessoas agora não sei, si mudor **mais** quando, eu estudei lar era assim e todo mundo era amigo...”

Texto 06: “O onibus quase capotou **mais** deu tudo certo! Mais foi aquele desespero do povo ai ficou tudo tranquilo de novo...”

Texto 07: “... seria muito boa se estivese mais vigia para vigiar a escola **mas** que pena que eu não vou mais estudar nesta escola...”

Texto 14: “... eu até comprei a farda da feira **mas** eu so comprei por que? A professora XXXXX disse que essa farda estaria linda.”

Texto 18: “No **entanto** que eu agradeço e eles todos meus pais, professores e a deus eles só pensam no nosso bem.”

Texto 21: “... eu não sol la um bom aluno **mais** faso o impossível...”

De acordo com Bechara (2009), as conjunções são responsáveis por reunir, num mesmo enunciado, as orações, e são divididas em coordenadas e subordinadas. No entanto, para o autor, certas unidades adverbiais são frequentemente colocadas como conjunções, haja vista proximidade de equivalência semântica.

Dentre as conjunções coordenadas, o autor aponta as adversativas, as aditivas e as alternativas. Quanto às primeiras, tem-se, por excelência, *mas*, *porém* e *senão*. Nos textos coletados, considerando que as adversativas, na concepção de Bechara (2009), apontam oposição entre unidades enlaçadas, é notória a recorrência da conjunção *mas* em boa parte das produções analisadas, ainda que, em alguns casos, venha grafada como *mais*. Entretanto, raros foram os casos em que vieram separadas por vírgula. Em muitos dos textos coletados, a

ausência da vírgula foi sumariamente percebida, como nos dos textos 03, 04, 05, 06, 07, 14 e 21.

g) para desfazer possível má interpretação resultante da distribuição irregular dos termos da oração, separa-se por vírgula a expressão deslocada:

Texto 14: “*As maquetes eu me preparei tanto, para o dia da feira eu até comprei a farda da feira...*”

Viu-se que o entendimento do texto configura o compartilhamento de sentido entre os interlocutores. Para Corrêa (1994), há no isolamento gráfico-visual promovido pela pontuação uma integração semântica entre as partes do texto, considerando-se, sobretudo, a sua conjuntura.

Reconhece-se que a vírgula é principalmente associada à ideia de isolamento de parte do enunciado. No entanto, no texto 14, por exemplo, verificou-se que a compreensão do enunciado ficou prejudicada devido à ausência deste sinal de pontuação.

Tendo em vista que os enunciados não são construídos como um amontoado de palavras e expressões, é importante salientar, de acordo com Bechara (2009), que neles estão presentes, principalmente, princípios gerais de dependência e independência sintática e semântica, sedimentadas por unidades melódicas e rítmicas. Dessa forma, os sinais de pontuação imprimem no texto essa unicidade sintática e semântica capaz de agregar valores imprescindíveis à comunicação.

Assim, observando as dificuldades dos alunos e a insuficiência do tratamento dispensado pelo LDLP ao tema da pontuação, no próximo capítulo, buscaram-se apresentar atividades que auxiliem no trabalho docente quanto às perspectivas da linguagem em uso, especialmente na produção de sentido feita a partir do emprego dos sinais de pontuação, especificamente da vírgula e do ponto final.

5 PROPOSTA DE TRABALHO

Neste capítulo, serão apresentadas algumas possibilidades de exploração dos recursos textuais, como os sinais de pontuação, especialmente da vírgula e do ponto final, na obtenção do sentido nas produções textuais.

Sabe-se que práticas educativas concernentes ao ensino de língua materna são importantes no auxílio para o desenvolvimento do desempenho comunicativo nos contextos sociais. A prática da escrita ainda figura tema de relevantes discussões no cenário educacional brasileiro.

De posse da análise dos dados coletados a partir da produção do relato de experiência pelos alunos do 7º ano de uma escola pública da rede municipal de Teresina-PI, verificou-se uma fragilidade na apreensão dos sinais de pontuação enquanto recursos sintático-semânticos de grande potencial para a construção de sentido no texto.

Nesta pesquisa, dentre os sinais de pontuação, compreende-se o grau de importância atribuído ao uso da vírgula e do ponto final, por exemplo, no favorecimento dos efeitos de sentido compartilhados entre autor e leitor nas produções textuais. Reconhece-se também a relevância dos gêneros textuais no trabalho com a língua.

A seguir, foram delineadas algumas estratégias pertinentes à apropriação das possibilidades de uso da vírgula e do ponto final e seus respectivos valores sintáticos e semânticos.

A presente proposta está dividida em blocos. Cada um deverá ser realizado em duas horas/aulas, de modo que as discussões sobre o assunto abordado possam ser amadurecidas e relacionadas aos blocos seguintes.

O primeiro quadro traz uma perspectiva geral sobre a importância do emprego dos sinais de pontuação para os efeitos de pretendidos no texto.

BLOCO 01: APRESENTAÇÃO DOS SINAIS DE PONTUAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O SENTIDO NO TEXTO		
OBJETIVO GERAL: Discutir sobre os valores semânticos e sintáticos produzidos no texto, a partir do emprego dos sinais de pontuação.		
CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
	- Interpretar o texto,	- Cópias de textos para

<p>- Os sinais de pontuação: valores sintático-semânticos.</p>	<p>observando o propósito comunicativo deste e a relação de sentido estabelecida pelos sinais de pontuação, principalmente;</p> <p>- Reconhecer as marcas de pontuação como recursos sintático-semânticos em potencial para a construção dos sentidos;</p> <p>- Aprimorar a leitura e a produção escrita a partir da entonação e da ênfase favorecidas pelos sinais de pontuação no texto.</p>	<p>leitura e análise, bem como para o reconhecimento dos sinais de pontuação empregados.</p> <p>- Quadro</p> <p>- Pincel</p>
--	--	--

PROCEDIMENTO DE ENSINO

Para alcançar os objetivos propostos neste bloco, sugere-se a exploração do título do texto como estratégia para chamar a atenção para o texto a ser lido e analisado em seguida. Realizados os comentários acerca das possibilidades que o título imprime, far-se-á a leitura do texto, com respaldo para os efeitos de sentido promovidos pelos sinais de pontuação. Além disso, na interpretação textual, procurar-se-á estabelecer a dialogicidade entre os conhecimentos prévios dos discentes sobre as implicações do emprego da pontuação e os sentidos construídos a partir das discussões em sala, favorecidas, sobretudo, pelo texto em questão.

Após o desenvolvimento das atividades interpretativas, sugere-se ainda a realização de um jogral. Com a turma dividida em grupos, a apresentação do jogral associará a prática da escrita e da oralidade ao desempenho comunicativo. Ademais, espera-se, com este primeiro bloco, suscitar discussões também sobre a dinamicidade da língua, especialmente sobre os valores dos sinais de pontuação para a construção de sentido no texto, além do reconhecimento dos ritmos da escrita e da fala na apropriação do uso reflexivo destes sinais.

A seguir, apresentam-se algumas estratégias para o reconhecimento dos valores sintáticos e semânticos dos sinais de pontuação no texto e para o desenvolvimento da prática da leitura e da escrita.

ATIVIDADES

A PONTUAÇÃO E OS EFEITOS DE SENTIDO

Na linguagem escrita, alguns recursos são ativados no intuito de dar ênfase ao ritmo, como os sinais de pontuação, por exemplo. Numa situação oral, aspectos como a entonação, os gestos e a expressão fisionômica também compõem o cenário para a transmissão da mensagem. Em ambos os casos, o objetivo é especialmente promover a interação comunicativa entre os interlocutores.

Para refletir:

Você se considera importante? Que aspectos você considera ao atribuir importância a alguém? Diferença e importância são sinônimas? Por quê?



QUEM É IMPORTANTE?

Numa página interna,
Deu-se a grande reunião
Dos sinais de pontuação,
Para decidir, no instante,
Qual era o mais importante.

Chegou correndo, afobadão
O Ponto de Exclamação.

Bufando, todo excitado,
Entusiasmado ou assustado:
-Socorro!
-Viva!
-Saravá!
-Dá o fora! Sempre a berrar.

E logo, todo sinuoso,

A rebolar-se entrou, pimpão,
 O enxerido e mui curioso
 Dom Ponto de Interrogação.
 -Quem é?
 -Por quê?
 -Aonde?
 -Quando? Ele só vive perguntando.

E vêm as Vírgulas dengosas,
 Muito falantes, muito prosas,
 E anunciam: -Nós, meninas,
 Somos as pausas pequeninas
 Que, pelas frases espalhadas,
 São sempre solicitadas.

Mas já chegaram os Dois Pontos.
 Ponto e Vírgula, e pronto!
 Tem início a discussão,
 Que já dá em confusão:
 Se por cima tem um ponto,
 A vírgula é um sinal bem tonto!
 -Ponto e vírgula declara
 Arrogante e fecha a cara.

-Essa não! Tenha paciência!
 Intervêm as Reticências.
 Somos nós as importantes.
 Tanto agora como dantes
 Quando falta competência,
 Botam logo... Reticências
 Til e Acento Circunflexo,
 Numa discussão sem nexos,
 Cara a cara, bravo, quase
 Se engalfinham.

Mas a Crase corta a briga, ao declarar:
 -Poucos sabem me empregar!
 Me respeitem, pois, bastante,
 Já que eu sou tão importante!

Mas Dois Pontos protestaram:
 -Importante eu é que sou!
 Eu preparo toda ação
 E a e-nu-me-ra-ção ! ..,
 É aqui que nós entramos!
 Nós, as Aspas, e avisamos:
 Sem nossa contribuição
 Não existe citação.

A Cedilha e o Travessão
 Já se enfrentaram, mas, então,
 Bem na hora, firme e pronto
 Se apresenta o Senhor Ponto:
 -Importante é o meu sinal.
 Basta. Fim. PONTO FINAL.

BELINK, Tatiana. Di-versos russos. São
 Paulo: Scipione, 1994



01. No texto “Quem é importante?”, a temática da pontuação é posta em xeque. Aos sinais foram dadas qualidades humanas. Que características são atribuídas aos sinais de pontuação que permitem inferir que eles foram personificados? Justifique sua resposta com trechos do texto.

02. Na segunda estrofe, o Ponto de Exclamação recebe o adjetivo “afobadão”.

a) Enquanto sinal de pontuação, no texto escrito, que possibilidades no uso do ponto de exclamação podem estar relacionadas a esta característica?

b) No 10º verso do poema, o Ponto de Exclamação bufa, todo excitado: “Socorro!”. Que efeitos de sentido seriam possíveis se essa expressão fosse encerrada pelo ponto final?

03. Apesar de na primeira estrofe estar anunciada a reunião dos sinais de pontuação, percebemos, ao longo do poema, algumas notações léxicas que não são classificados como sinais de pontuação. Identifique que marcas gráficas são estas personificadas no texto e quais características foram atribuídas a elas.

04. Dentre os personagens do poema, às Vírgulas são atribuídas características, como “dengosas” e “falantes”. Que relação há entre a função explicitada pelas Vírgulas no poema e o seu uso nos textos escritos?

05. De acordo com o texto, com a chegada dos Dois pontos e do Ponto e vírgula, tem início a discussão. A partir dessa chegada, há entendimento quanto à importância de cada personagem? Justifique sua resposta.

06. O Ponto Final se considera importante e resolve encerrar a discussão. Que efeito de sentido essa personagem reforçou no poema ao encerrar a discussão?

07. Após a leitura do texto, é possível apreender qual o papel dos sinais de pontuação? Explique.

08. No poema, as personagens, durante a reunião, tentam impor a sua respectiva importância aos demais.

a) Comparativamente, é possível determinar o grau de importância das personagens ao longo da leitura?

b) E enquanto recursos sintático-semânticos, numa produção escrita, é possível eleger um sinal de pontuação como o mais importante? Justifique.

09. No texto, foram usados vários sinais de pontuação para marcar, especialmente, o ritmo e facilitar a leitura e o entendimento. Considerando as diferentes funções atribuídas a cada sinal de pontuação para a construção de sentido no texto, que consequências seriam percebidas no texto se alguns dos sinais não fossem empregados?

APRENDER É DIVERTIDO

O jogral permite que se tenha um conjunto harmonioso no recital de versos. Dividam-se em grupos para a realização do jogral a ser feito a partir do texto “Quem é importante?”. Atente para a entonação e ênfase promovidas também pelos sinais de pontuação no texto escrito.

Neste primeiro bloco, são exploradas, através de texto, as potencialidades dos sinais de pontuação. Além disso, a oralidade é posta em xeque, porque se defende, nesta pesquisa, que ela tem um ritmo que lhe é próprio, assim também como a escrita o tem.

No bloco seguinte, serão consideradas as atribuições da vírgula e do ponto final na promoção dos efeitos de sentido compartilhados entre os interlocutores.

BLOCO 02: A VÍRGULA E O PONTO FINAL: IMPLICAÇÕES NO TEXTO		
OBJETIVO GERAL: Analisar as implicações no texto quanto ao emprego da vírgula e do ponto final, sobretudo na produção dos efeitos de sentido no texto.		
CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
- Os efeitos de sentido no uso da vírgula e do ponto final em contextos	- Perceber o potencial comunicativo promovido pelo emprego intencional da vírgula e do ponto final na exploração dos sentidos apreendidos no texto; - Aprimorar a prática da	- <i>Data show</i> - Cópias de textos em folha A4 - Quadro - Pincel

discursivos variados.	escrita, a partir do uso reflexivo dos sinais de pontuação, especialmente da vírgula e do ponto final; - Reconhecer as atribuições da vírgula e do ponto final na prática da escrita de texto em gêneros diversos.	
-----------------------	---	--

PROCEDIMENTO DE ENSINO

No bloco 02, em consonância com os objetivos arraigados no primeiro, têm-se as implicações no texto quanto ao emprego da vírgula e do ponto final. Para se possibilitar a concretização das pretensões propostas neste bloco, espera-se que o professor inicie as discussões falando sobre os gêneros textuais e suas especificidades, especialmente sobre o contexto no qual eles circulam e os respectivos objetivos nas práticas sociais.

Em seguida, sugere-se que, ao expor cada texto nos *slides*, seja solicitada aos alunos uma roda de leitura a fim de que esta prática seja também aprimorada. Posteriormente, analisar-se-ão os textos lidos, observando, sobretudo, a importância da vírgula e do ponto final na promoção do sentido do texto, além das peculiaridades do gênero em questão.

Como estratégia para o desenvolvimento da prática da escrita, espera-se que a reescrita do texto possa auxiliar na apreensão da necessidade de se refletir sobre os sinais de pontuação, enquanto recursos valiosos na interação comunicativa entre os interlocutores, como também adequar a pontuação aos efeitos de sentidos pretendidos na produção textual, principalmente a vírgula e o ponto final.

Dessa forma, a seguir, serão apresentadas algumas atividades que possam promover o alcance dos objetivos propostos no bloco 02.

ATIVIDADES

Os textos, sejam eles orais ou escritos, apresentam propósitos estabelecidos e reconhecidos socialmente. Quando possuem pontos em comum, como o conteúdo, o tipo de linguagem, e a estrutura, configuram-se como *gênero textual*. Este pode ser definido como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas, a partir de aspectos como a finalidade do texto, o papel dos interlocutores e o contexto.

Na construção de sentido no texto, alguns recursos são ativados, como os sinais de pontuação. Leia os textos a seguir e observe o emprego dos sinais de pontuação e os efeitos de sentido promovidos por eles.



DIÁLOGO ENTRE SINAIS

O ponto final, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e a vírgula encontraram-se num texto onde estavam a trabalhar.

- OLÁ!!!- disseram todos em conjunto. Iam começar a trabalhar, quando o ponto de exclamação disse:

- Eu, ponto de exclamação, ponho as pessoas admiradas com o meu charme!

- Eu, ponto de interrogação, faço as pessoas perguntar "Será que sou um astronauta?" - explicou o ponto de interrogação.

- Eu, vírgula, faço as pessoas darem tempo para pensarem melhor e para respirarem quando lêem. Por último o ponto final disse.

- Eu, sou o Ponto final. Sirvo para dar fim às vossas frases. Ah! Ah! Ah! Ah!

Rita Carvalho Alves



in:

<http://viveraescrever.blogspot.com/2009/10/os-sinais-de-pontuacao.html>

01. No texto, foram empregados os sinais de pontuação, tanto como personagens quanto na organização das ideias, para produzir entendimento entre os interlocutores.

a) Que relação é possível estabelecer entre as personagens do texto e suas respectivas funções numa produção escrita?

b) Há alguma correspondência entre o título e o texto, considerando o assunto abordado? Justifique sua resposta.

c) No texto “Diálogo entre sinais”, é citado o lugar onde as personagens se encontraram para trabalhar. Numa produção escrita, o ambiente seria o mesmo? Por quê?

d) Na última fala, a expressão: “Ah! Ah! Ah! Ah!” sugere uma gargalhada dada pela personagem Ponto final. Considerando todo o diálogo entre as personagens, que efeito de sentido essa possível gargalhada provoca?

02. No texto “Diálogo entre sinais”, são quatro as personagens usadas. Observe que foram utilizados travessões para indicar a fala de cada uma. Reescreva o texto, mudando essas falas por outras. Mantenha as personagens, a temática abordada e o propósito comunicativo do texto motivador da reescrita.

03. A vírgula é um importante sinal de pontuação, usado em muitas situações na produção escrita. Um texto bem pontuado é, principalmente, aquele no qual a pontuação constitui uma pista segura para a apreensão do sentido pretendido pelo autor. Leia o texto a seguir e observe os efeitos de sentido produzidos pelo emprego dos sinais de pontuação, especialmente pelo uso da vírgula e do ponto final.

Propaganda dos 100 anos da ABI (Associação Brasileira de Imprensa)

ABI: O valor da vírgula



Vírgula pode ser uma pausa... ou não.

Não, espere.

Não espere.

Ela pode sumir com seu dinheiro.

23,4.

2,34.

Pode ser autoritária.

Aceito, obrigado.

Aceito obrigado.

Pode criar heróis.

Isso só, ele resolve.

Isso só ele resolve.

E vilões.

Esse, juiz, é corrupto.

Esse juiz é corrupto.

Ela pode ser a solução.

Vamos perder, nada foi resolvido.

Vamos perder nada, foi resolvido.

A vírgula muda uma opinião.

Não queremos saber.

Não, queremos saber.

Uma vírgula muda tudo.

ABI: 100 anos lutando para que ninguém mude uma vírgula da sua informação.

Disponível em: <https://estrategiaempresarial.wordpress.com/2009/07/29/abi-o-valor-da-virgula/>

Acesso em 03/08/2015

a) A vírgula é um dos sinais de pontuação mais usados nos textos me geral. De que maneira se dá a correspondência entre o título e o conteúdo abordado no texto? Justifique sua resposta.

b) Considerando que este texto foi usado numa campanha publicitária da ABI (Associação Brasileira de Imprensa), qual a provável intenção deste texto nessa campanha, observados critérios como o perfil dos interlocutores e o propósito comunicativo?

c) Nas partes finais do texto, há uma referência de que a vírgula pode mudar tudo. Escolha um dos trechos do texto como exemplificação de que houve uma mudança substancial de sentido quanto ao uso da vírgula. Explique em que consiste esta mudança.

d) Em muitas ocorrências no texto, note que, apesar de serem as mesmas palavras, o emprego da vírgula e do ponto final alterou totalmente o sentido do texto. A que conclusão se pode chegar quanto às implicações destes sinais de pontuação numa produção escrita?

Neste segundo bloco, dentre os aspectos abordados, a vírgula e o ponto final foram colocados em evidência. Numa dialogicidade com o primeiro, os textos apresentados podem favorecer discussões sobre o emprego e a importância, sobretudo, destes dois sinais de pontuação para a construção de sentido no texto.

Neste estudo, durante a análise dos dados coletados, percebeu-se uma recorrência, na maioria dos textos produzidos, da ausência da vírgula no isolamento de expressões adverbiais. Desse modo, o próximo bloco apresenta-se como uma possibilidade de se tratar deste aspecto no uso da vírgula para uma melhor compreensão entre os discentes.

BLOCO 03: O USO DA VÍRGULA NO ISOLAMENTO DE EXPRESSÕES ADVERBIAIS		
OBJETIVO GERAL: Apresentar as possibilidades discursivas no uso da vírgula, especialmente no isolamento de expressões adverbiais.		
CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
- O emprego da vírgula no isolamento de expressões adverbiais.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a dinamicidade da língua, a partir do emprego da vírgula em contextos discursivos variados; - Explorar os recursos textuais, como a vírgula, no desenvolvimento da prática da escrita; - Perceber o emprego da vírgula no isolamento de expressões adverbiais, principalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aparelho de som; - <i>Pen drive</i> - Cópia dos textos; - Pincel; - Quadro acrílico;

PROCEDIMENTO DE ENSINO

Como possibilidade na exploração desta especificidade no emprego da vírgula, sugere-se, *a priori*, que sejam realizadas leituras dinimizadas dos textos apresentados neste bloco. A música, por exemplo, pode ser reproduzida em áudio e/ou vídeo, e cantada por todos, como estratégia também de estabelecer maior interação entre os envolvidos na sala de aula.

Para reafirmar os propósitos estabelecidos com este estudo, é importante endossar a relação que deve haver entre os blocos, a fim de que esta particularidade da língua em uso seja otimizada. Dessa forma, faz-se necessária também a discussão sobre os gêneros textuais e sobre os recursos disponíveis no uso da língua, como os sinais de pontuação, por exemplo, capazes de favorecer a produção de efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores.

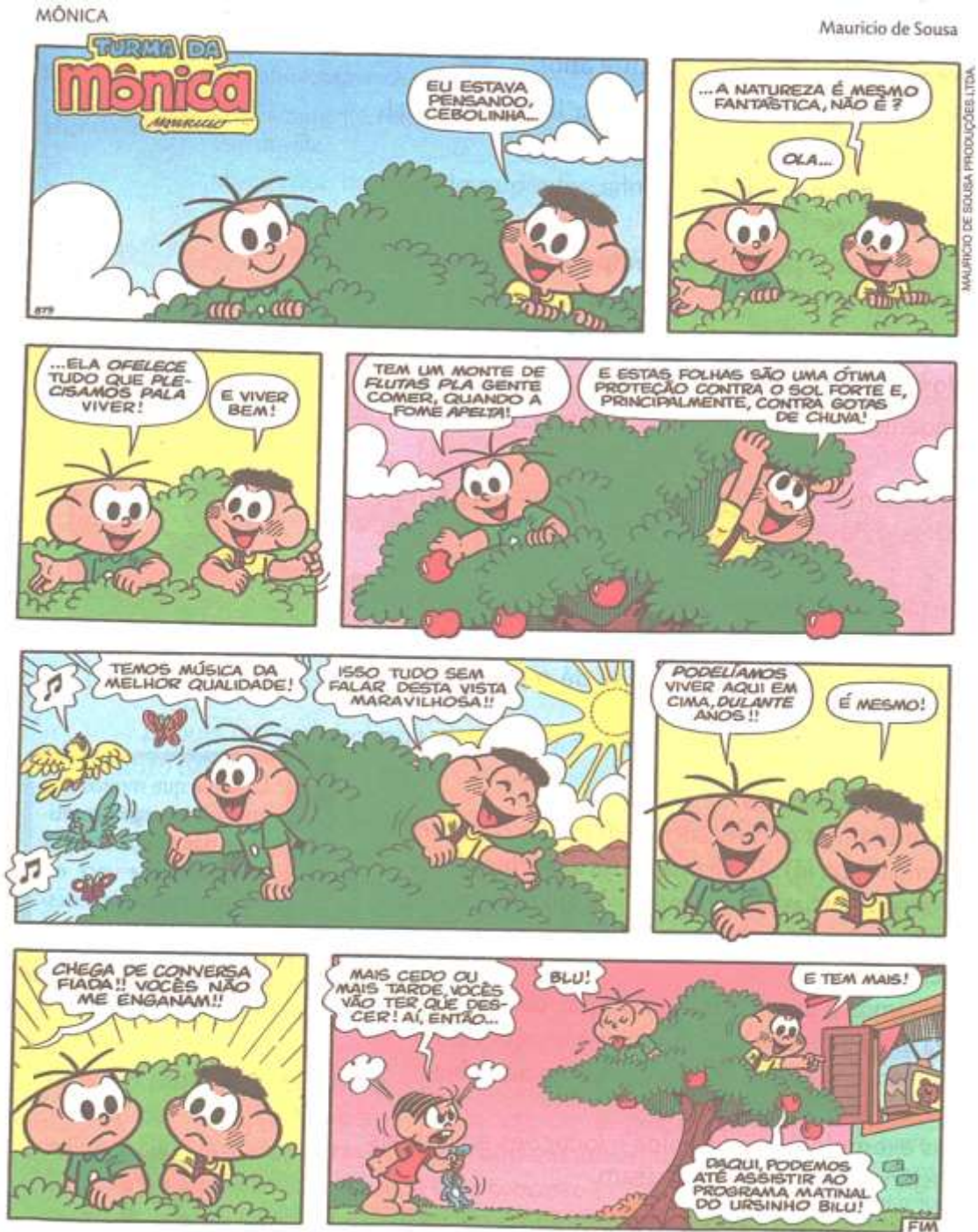
Neste contexto, sugere-se ainda, após a análise dos textos, uma produção de paródia da música apresentada, com ênfase para o emprego da vírgula no isolamento de expressões adverbiais, de modo a aprimorar o desempenho na leitura e na respectiva produção escrita.

A seguir, as atividades do bloco 03 apresentam-se como uma alternativa no trabalho com o emprego da vírgula no isolamento de expressões adverbiais. Além disso, podem promover reflexões relevantes sobre o potencial comunicativo dos sinais de pontuação nos textos em gêneros discursivos variados.

ATIVIDADES

Nas aulas anteriores, vimos o potencial comunicativo que a vírgula pode atribuir ao texto. Em algumas construções verbais, este recurso linguístico é comumente empregado e de grande valor na construção dos sentidos.

Leia o texto a seguir. Observe as particularidades do gênero textual no tocante ao perfil dos interlocutores, ao propósito comunicativo e à linguagem empregada. Nesta, observe ainda o emprego da vírgula e a sua relação com os efeitos de sentido compartilhados entre os interlocutores.



Fonte: Figueredo, Balthasar & Goulart (2012), p. 265

01. Na história em quadrinhos, a pontuação torna mais claro e preciso o sentido, favorecendo o entendimento da mensagem. Nesse gênero textual, a linguagem verbal e não-verbal é comumente empregada na concretização do propósito comunicativo. Além disso, o humor e o suspense também são recursos muito usados.

a) Observe os seis primeiros quadrinhos. Os balões são recursos gráficos nos quais, ao leitor, são indicados os pensamentos e os sentimentos das personagens. Que elementos verbais e não-verbais presentes no texto justificam a fala do Cascão no segundo quadrinho?

b) Há uma revelação nos dois últimos quadrinhos. Em que consiste esta revelação? Que aspectos verbais e não-verbais, ao longo do texto, estão associados a esta descoberta?

c) Atente para o uso da vírgula nos quadrinhos. Observe que, nos quadrinhos 4, 6 e 8, o emprego da vírgula está associado a expressões adverbiais. Os advérbios e/ou expressões adverbiais podem exprimir circunstâncias de tempo, de modo, de negação, de afirmação, de dúvida, de intensidade, de lugar, dentre outras. Que circunstâncias a vírgula separa nestes quadrinhos? Reafirme sua resposta com fragmentos do texto.

d) A partir das reflexões sobre o emprego da vírgula na questão anterior, que atribuições, na produção escrita, podem ser dadas à vírgula neste contexto?

02. Observe a imagem a seguir.

○ PODER DE UMA VÍRGULA

A vírgula pode condenar ou salvar...

Não tenha clemência!



ILUSTRA Fernando Gonsales

Não, tenha clemência!

<https://www.facebook.com/PortuguesDaDepressao>

Disponível em: <http://certezadavitoria.blogspot.com.br/2013/11/lingua-linguagem-o-poder-da-virgula.html>

Acesso: 03/08/2015

a) Considerando todos os elementos envolvidos, tanto verbais quanto não-verbais, em que consiste o poder da vírgula na situação nela reproduzida?

b) Houve conformidade entre o título e todos os aspectos verbais e não-verbais presentes no texto? Justifique sua resposta.

c) Qual seria o propósito comunicativo do texto em questão? Que aspectos você considerou para chegar a esta conclusão?

03. A música pode auxiliar nas reflexões sobre diferentes temas presentes na sociedade contemporânea. Ela ainda pode favorecer o desenvolvimento da leitura, da oralidade e escrita, por ser um dos gêneros textuais com características específicas, carregada de palavras em sentido conotativo, muitas vezes. Leia o texto a seguir.

À Primeira Vista

Chico César

Quando não tinha nada, eu quis
Quando tudo era ausência, esperei
Quando tive frio, tremi
Quando tive coragem, liguei...

Quando chegou carta, abri
Quando ouvi prince, dancei
Quando o olho brilhou, entendi
Quando criei asas, voei...

Quando me chamou, eu vim
Quando dei por mim, tava aqui
Quando lhe achei, me perdi
Quando vi você, me apaixonei...

Amarazáia zoê, záia, záia
A hin hingá do hanhan.....
Ohhh!
Amarazáia zoê, záia, záia
A hin hingá do hanhan.....

Quando não tinha nada, eu quis
Quando tudo era ausência, esperei
Quando tive frio, tremi
Quando tive coragem, liguei...

Quando chegou carta, abri
Quando ouvi Salif Keita, dancei
Quando o olho brilhou, entendi

Quando criei asas, voei...

Quando me chamou, eu vim
Quando dei por mim, tava aqui
Quando lhe achei, me perdi
Quando vi você, me apaixonei...

Amarazáia zoê, záia, záia
A hin hingá do hanhan...
Ohhhhh!

Amarazáia zoê, záia, záia
A hin hingá do hanhan.....

Quando me chamou, eu vim
Quando dei por mim, tava aqui
Quando lhe achei, me perdi
Quando vi você, me apaixonei...

Amarazáia zoê, záia, záia
A hin hingá do hanhan...

Ohhhhh!
Amarazáia zoê, záia, záia
A hin hingá do hanhan...(2x)

Ohhhhh!
Amarazáia zoê, záia, záia...

Neste bloco, seguindo a relação com os anteriores, a variedade de gêneros apresentada nas atividades propostas ressalta a necessidade de se tratar dos sinais de pontuação, nos textos e através deles, e de se discutir sobre as implicações da vírgula nas produções textuais, especialmente.

Por fim, o último bloco apresenta uma proposta de produção de texto que pode otimizar o emprego dos sinais de pontuação, principalmente da vírgula e do ponto final, a partir das reflexões feitas nos anteriores.

BLOCO 04: OS SINAIS DE PONTUAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA A COMPETÊNCIA LEITORA E ESCRITORA.		
OBJETIVO GERAL: - Desenvolver a prática da escrita, na exploração das potencialidades do emprego dos sinais de pontuação, especialmente da vírgula e do ponto final, para a obtenção dos efeitos de sentido pretendidos na produção textual.		
CONTEÚDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS DIDÁTICOS
- Carta de reclamação: leitura, análise e produção.	- Produzir texto do gênero <i>carta de reclamação</i> , na apropriação dos recursos linguísticos na promoção dos sentidos; - Aprimorar a prática da escrita, a partir do uso reflexivo dos sinais de pontuação, especialmente da vírgula e do ponto final - Perceber a relação entre o gênero <i>carta de reclamação</i> e a sua respectiva efetividade nas práticas sociais.	- Cópia dos textos; - Folha A4 - Pincel; - Quadro acrílico;

PROCEDIMENTO DE ENSINO

A natureza discursiva dos gêneros textuais que circulam na sociedade reafirma a necessidade de, cada vez mais, se associar ao texto as questões relativas ao ensino da língua. Na pretensão de se possibilitar o alcance dos objetivos propostos no último bloco, alguns

procedimentos podem ser tomados como perspectivas favoráveis à prática da escrita intencionalmente elaborada na exploração dos sinais de pontuação como mecanismos carregados de valores sintáticos e semânticos.

No 4º bloco, portanto, sugere-se que inicialmente se reafirme a finalidade dos gêneros textuais para a obtenção de determinado propósito comunicativo. A partir dessa inferência, far-se-á a leitura do texto, seguida das discussões pertinentes naquele contexto.

Considerando a relação necessária com os blocos anteriores, discutir-se-á também sobre as implicações do emprego dos sinais de pontuação, principalmente da vírgula e do ponto final, a fim de que as pretensões comunicativas sejam efetivadas entre os interlocutores. Por fim, sugere-se que os alunos produzam uma *carta de reclamação*, para que também possam refletir sobre o valor deste gênero textual nas práticas sociais.

Após as considerações do professor sobre os textos produzidos, seria interessante que houvesse uma exposição destes no mural da escola, a fim de que a comunidade escolar apreciasse o resultado do processo. A reescrita, nesse caso, validaria este resultado.

A seguir, algumas perspectivas no trabalho com o gênero *carta de reclamação* serão apresentadas como possibilidades para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, principalmente.

ATIVIDADES

Na sociedade, os atos comunicativos, muitas vezes, ocorrem através de um tipo específico de texto, produzido para um dado público e adequado para um determinado momento. A estas possibilidades, nas formas de organização dos enunciados, damos o nome de gêneros textuais. Estes são inúmeros e estão à disposição dos interlocutores. É importante, no entanto, perceber qual será adequado a cada situação e finalidade.

Leia o texto a seguir e tente perceber a situação em ele foi produzido e a sua respectiva finalidade.

Remetente:

João da Silva

Rua dos Joaquins, nº 01, Bairro JJ

000-000 Campinas do Sul

Destinatário:

COMPUTERLY, LTDA.

Rua do equívoco, nº 2

0000-000 Campinas do Sul

Campinas do Sul, 29 de Fevereiro de 2009.

Assunto: computador entregue com estragos aparentes

Exmo(s). Senhor (es),

No último dia 05 de Fevereiro, dirigi-me ao seu estabelecimento, situado na Rua do equívoco, nº 2, como endereçado, a fim de comprar um computador. Após escolher o modelo que me interessou, solicitei que a mercadoria fosse entregue na minha casa. Para tanto, assinei a nota de encomenda e paguei a taxa para que fosse realizado o serviço. No dia 10 do mesmo mês, foi-me entregue o computador encomendado, no entanto, após ligar o aparelho na tomada, constatei que o mesmo emitia mais de 8 apitos e não funcionava.

Diante deste fato, recusei o computador e solicitei que me fosse enviado outro exemplar em excelente estado, o que faria jus ao valor já pago. Entretanto, até a presente data continuo à espera.

O atraso na resolução do problema vem ocasionado vários transtornos ao meu cotidiano. Por este motivo, demando que outro computador de mesma marca e modelo seja entregue, sem falta, dentro de 3 dias úteis. Caso contrário, anularei a compra e exijo o dinheiro do pagamento de volta.

Sem mais,
João da Silva.

Anexos: fotocópias da nota fiscal de compra e do recibo da taxa de entrega.

Por Sabrina Vilarinho
Graduada em Letras

Disponível em: <http://www.brasilecola.com/redacao/carta-reclamacao.htm>

Acesso: 03/08/2015

01. Dentre os gêneros textuais existentes, a carta de reclamação permite ao consumidor de determinados produtos ou serviços, por exemplo, se expressar, seja para queixar-se de algum problema que o incomoda, seja para pedir reparação ou indenização. Em geral, o autor da carta se dirige à empresa ou à instituição cujos produtos ou serviços o levaram a sentir-se lesado.

a) Qual é a principal queixa do consumidor no texto lido?

b) Que argumentos o autor da carta apresenta para justificar a insatisfação dele?

02. Na carta de reclamação, o teor persuasivo das ideias no texto tenta mostrar ao receptor a necessidade de uma solução para o problema apresentado.

a) Que consequências a não solução do problema acarretará ao destinatário?

b) De quais recursos o autor da carta se apropria para validar sua reclamação?

03. Observe a linguagem empregada na carta.

a) Que variedade linguística predomina?

b) Qual possivelmente seria o perfil do autor de cartas como essas?

04. Agora é a sua vez!

Imagine-se um consumidor descontente e ansioso para exprimir, por escrito, a diferença constatada entre o produto que imaginou comprar e o produto que efetivamente comprou. Imagine ainda que a sua carta seja encaminhada para a empresa que fabricou ou vendeu o produto. Escreva uma carta de reclamação a partir de uma das situações a seguir.

Compra de um par de tênis.**Compra de uma bicicleta.****Compra de um celular.**

Lembre-se de empregar a linguagem padrão e organizar os argumentos de forma a convencer o destinatário dos motivos da sua reclamação. Use os sinais de pontuação, como a vírgula e o ponto final, por exemplo, para promover o entendimento da sua mensagem e compartilhar os efeitos de sentido pretendidos. Atente para a estrutura e para as peculiaridades do gênero textual em questão.

Boa produção!

MANTENHA-SE INFORMADO!

CDC – Lei nº 8.078 de 11 de setembro de 1990

Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências.

Art. 6º São direitos básicos do consumidor:

I - a proteção da vida, saúde e segurança contra os riscos provocados por práticas no fornecimento de produtos e serviços considerados perigosos ou nocivos;

II - a educação e divulgação sobre o consumo adequado dos produtos e serviços, asseguradas a liberdade de escolha e a igualdade nas contratações;

III - a informação adequada e clara sobre os diferentes produtos e serviços, com especificação correta de quantidade, características, composição, qualidade e preço, bem como sobre os riscos que apresentem;

III - a informação adequada e clara sobre os diferentes produtos e serviços, com especificação correta de quantidade, características, composição, qualidade, tributos incidentes e preço, bem como sobre os riscos que apresentem; (Redação dada pela Lei nº 12.741, de 2012) Vigência

IV - a proteção contra a publicidade enganosa e abusiva, métodos comerciais coercitivos ou desleais, bem como contra práticas e cláusulas abusivas ou impostas no fornecimento de produtos e serviços;

V - a modificação das cláusulas contratuais que estabeleçam prestações desproporcionais ou sua revisão em razão de fatos supervenientes que as tornem excessivamente onerosas;

VI - a efetiva prevenção e reparação de danos patrimoniais e morais, individuais, coletivos e difusos;

Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10607666/artigo-6-da-lei-n-8078-de-11-de-setembro-de-1990>

Acesso em: 03/08/2015

As atividades propostas neste capítulo configuram perspectivas de trabalho que podem favorecer o desenvolvimento da prática da escrita. Além disso, é fato que o caráter dinâmico das aulas e a flexibilidade inerente ao processo de ensino e aprendizagem reforçam a necessidade de práticas educativas que minimizem o hiato que há, muitas vezes, entre o que já se sabe e as novas experiências ocorridas no ambiente escolar.

Neste estudo, o que se tem são apontamentos que podem auxiliar no trabalho docente frente a questões inerentes à língua materna. Acredita-se que, à medida que surgirem reflexões acerca da língua, seja no âmbito da sistematização, seja no âmbito das múltiplas possibilidades de uso que ela encerra, novas perspectivas surgirão. Estas certamente suscitarão outras e provocarão a continuidade necessária ao ensino enquanto processo cotidianamente construído. A evolução da língua é fato notório. Portanto, é natural que práticas educativas relacionadas a ela também o sejam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo este estudo, as reflexões sobre o ensino de língua materna possibilitaram amadurecer a ideia de que o ambiente escolar é, por excelência, o lugar onde a prática da leitura e da escrita é iniciada e desenvolvida, pelo menos para a maioria dos brasileiros. No entanto, ainda são preocupantes os resultados quanto à aplicação dos recursos disponíveis na língua para o desempenho comunicativo. Dentre esses recursos, os sinais de pontuação assumem um caráter substancial nos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

Desse modo, a investigação do emprego da vírgula e do ponto final, nas produções escritas de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede municipal de Teresina-PI, motivou a elaboração de uma proposta de trabalho acerca do emprego desses sinais voltada para a análise da língua e motivando reflexões sobre a importância do emprego dos sinais de pontuação para a constituição do sentido dos textos.

A análise dos dados demonstrou que os alunos investigados não empregam, ou empregam inadequadamente, o ponto final e a vírgula em suas produções, demonstrando grande fragilidade de conhecimento acerca do uso desses sinais. Além disso, a análise do LDLP adotado pela escola mostrou que o livro trata de modo insuficiente a questão dos sinais de pontuação, prejudicando o desenvolvimento desse conhecimento nos alunos, uma vez que sua proposta se baseia principalmente em frases soltas que não exigem reflexão alguma sobre o funcionamento da língua.

Tais resultados confirmaram a hipótese de que para se ampliar o conhecimento dos alunos em relação ao emprego do ponto final e da vírgula enquanto recurso linguístico determinante para a construção de sentido do texto, é necessário partir do estudo do texto, descartando o trabalho com a língua escrita através de frases isoladas.

Se por um lado, defende-se que o tratamento didático atribuído ao texto pode otimizar os resultados no processo de ensino e aprendizagem, por outro, parece contraditório que o conhecimento desta realidade ainda não tenha se materializado no contexto escolar. Esse cenário traz a necessidade de conciliar os objetivos pretendidos com o ensino de gramática e as ações realizadas para a concretização destes.

Os resultados apontaram para a necessidade de uma proposta de trabalho sobre o emprego da vírgula e do ponto final, voltada para a análise e reflexão da língua escrita, para que os sujeitos investigados pudessem ampliar seus conhecimentos sobre o emprego adequado desses sinais de pontuação e, ao mesmo tempo, compreender a importância deles para a construção de sentido do texto. Para isso, optou-se por desenvolver essa proposta de

trabalho em blocos. Foram elaborados 4 blocos, todos tomando como ponto de partida o texto e contendo questões que favorecem o reconhecimento da necessidade de se pensar sobre o papel dos sinais de pontuação para a construção do sentido do texto.

Diante do exposto, conclui-se que ensinar o emprego da vírgula e do ponto final requer do professor um esforço maior no sentido de ir além das atividades do LDLP e elaborar estratégias de ensino que contemplem o trabalho com o texto, pois a vírgula e o ponto final são capazes de ressignificar o texto.

Avalia-se, por fim, este estudo como uma experiência positiva que pode promover muitos outros questionamentos acerca do tema ora discutido. Ademais, reconhece-se, na dinamicidade da língua, a importância de se discutir também sobre o ensino de gramática nas escolas e sobre as perspectivas adotadas pelo professor para o alcance de resultados significativos no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que não há uma singularidade no direcionamento do trabalho docente frente a questões que envolvem a língua materna.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- _____. **Muito além da gramática: por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. – 37. ed. rev., ampl. atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BORGATTO, Ana Trinconi. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Projeto Teláris: Português**. – 1. ed.- São Paulo: Ática, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139 p.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.
- CASTILHO, Ataliba, T. **A língua falada no ensino de português**. 7. Ed – São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. **Nova Gramática do português brasileiro**. 1. ed., 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2012.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- CHACON, L. **Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CORRÊA, M. L. G. **Pontuação: sobre seu ensino e concepção. Leitura. Teoria e Prática**, 24, pp. 52-65, 1994.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed., 3ª impressão. – São Paulo: contexto, 2014.
- DAHLET, Véronique. **As(man)obras da pontuação: usos e significações**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Tradução Marcos Bagno - 1 ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014
- FERRAZ, T. L; LISBOA, G. G. Por que é tão difícil ensinar a pontuar?. Revista Portuguesa de Educação, 2002, 15(1), p. 129-14

- FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.
- LAURIA, Maria Paula Parisi. **A pontuação.** (Tópicos de linguagem) 10. ed. São Paulo: Atual, 1989.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, Marco Antonio de. ASSUMPÇÃO, Solange, R. Bonamo. Para além da frase: os recursos de pontuação como elementos de natureza textual e sociodiscursiva. *In: Revista Letras, Curitiba, n. 61, especial, p. 79-96, Editora UFPR, 2003*
- PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- RÊGO, Lúcia Browne. Descobrimo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. *In: A Concepção da escrita pela criança.* KATO, Mary Aizava (org.). 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1994.
- ROCHA, Iúta Lerche Vieira. **Aquisição da pontuação: Usos e saberes de crianças na escrita de narrativas.** Tese de Doutorado, PUC. São Paulo, 1994.
- ROCHA, Iúta Lerche Vieira. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA vol. 13 n. 1 São Paulo: Feb. 1997.*
- SACCONI, Luís Antônio. **Nossa gramática: teoria e prática.** São Paulo: Atual, 1982
- SCHMITT, A. L. **Pontuação.** Livraria do Globo S.A: S/D
- STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas acontecem.** Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VILELA, Ana Maria Nápoles. Qual o papel na pontuação na representação escrita da língua? *In: Scripta, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 184-200, 2005.*

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**A prática da escrita no 7º ano do ensino fundamental: a pontuação e a construção dos sentidos**”. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: Investigar o emprego dos sinais de pontuação no texto escrito dos alunos do 7º ano do ensino fundamental, refletindo sobre a prática da escrita e sobre os sinais de pontuação enquanto mecanismos de produtor de sentidos.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante aliar a prática de textos escritos ao universo significativo dos sinais de pontuação, não apenas vinculado à oralidade, mas sobretudo aos seus valores sintático, semântico e pragmático, o que pode otimizar, a partir desse conhecimento, a conseqüente produção textual dos alunos. Como benefícios deste estudo, teremos a viabilização de fazer um diagnóstico que nos pode oportunizar uma reflexão sobre o trabalho docente no tocante à abordagem ao emprego dos sinais de pontuação e a produção dos sentidos do texto. A partir do diagnóstico, ainda, se pode promover a produção textual dos alunos com vistas à ampliação do grau de compreensão do emprego dos sinais de pontuação enquanto recurso linguístico determinante para a construção de sentido do texto. Isso se efetivará por meio de uma proposta de intervenção, na Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos, que permita aos alunos se apropriarem mais efetivamente dos mecanismos para a construção de sentidos no texto.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): faremos pesquisa de campo e fundamentaremos com pesquisa bibliográfica. Quanto ao método de análise, ele terá cunho qualitativo e os dados serão coletados de setembro a novembro de 2014. Será feita a produção espontânea de textos, a fim de se observar a recorrência bem como o propósito no uso de tais recursos, a partir de um texto motivador que se configura como gênero relato pessoal. Analisaremos as produções escritas dos alunos do 7º ano e proporemos uma intervenção, na Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos, que visa ampliar o grau de compreensão do uso dos sinais de pontuação, enquanto mecanismo na construção de sentido no texto.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie constrangimento ou incômodo durante a realização dos ditados ou das produções

escritas espontâneas. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desse estudo, você poderá consultar:

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) – CEP: 64001-280

FONE: 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: NATHÁLIA MARIA LOPES DIAS

ENDEREÇO: RUA MAJOR INÁCIO ALMEIDA, 4478, BAIRRO SÃO JOAQUIM

TERESINA – PI- CE: 64004-220

FONE: (86)99211799 / E-MAIL: nathaliamdias@hotmail.com

APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**A prática da escrita no 7º ano do ensino fundamental: a pontuação e a construção dos sentidos**”. Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: Investigar o emprego dos sinais de pontuação no texto escrito dos alunos do 7º ano do ensino fundamental, refletindo sobre a prática da escrita e sobre os sinais de pontuação enquanto mecanismos de produtor de sentidos.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é por considerarmos importante aliar a prática de textos escritos ao universo significativo dos sinais de pontuação, não apenas vinculado à oralidade, mas sobretudo aos seus valores sintático, semântico e pragmático, o que pode otimizar, a partir desse conhecimento, a consequente produção textual dos alunos. Como benefícios deste estudo, teremos a viabilização de fazer um diagnóstico que nos pode oportunizar uma reflexão sobre o trabalho docente no tocante à abordagem ao emprego dos sinais de pontuação e a produção dos sentidos do texto. A partir do diagnóstico, ainda, se pode promover a produção textual dos alunos com vistas à ampliação, do grau de compreensão do emprego dos sinais de pontuação enquanto recurso linguístico determinante para a construção de sentido do texto. Isso se efetivará por meio de uma proposta de intervenção, na Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos, que permita aos alunos se apropriarem mais efetivamente dos mecanismos para a construção de sentidos no texto.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): faremos pesquisa de campo e fundamentaremos com pesquisa bibliográfica; quanto ao método de análise, ele terá cunho qualitativo e os dados serão coletados de setembro a novembro de 2014. Será feita a produção espontânea de textos, a fim de se observar a recorrência bem como o propósito no uso de tais recursos, a partir de um texto motivador que se configura como gênero relato pessoal. Analisaremos as produções escritas dos alunos do 7º ano e proporemos uma intervenção, na Escola Municipal Clidenor de Freitas Santos, que visa ampliar o grau de compreensão do uso dos sinais de pontuação.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desse estudo, você poderá consultar:

CEP – COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI

RUA OLAVO BILAC, 2335

TERESINA (PI) – CEP: 64001-280

FONE: 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: NATHÁLIA MARIA LOPES DIAS

ENDEREÇO: RUA MAJOR INÁCIO ALMEIDA, 4478, BAIRRO SÃO JOAQUIM

TERESINA – PI- CE: 64004-220

FONE: (86)99211799 / E-MAIL: nathaliamdias@hotmail.com

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O gênero textual relato de experiência se configura como um discurso construído a partir das experiências pessoais, no qual se podem associar os anseios, os medos, as expectativas e/ou um fato marcante à prática da escrita. Leia o texto a seguir, cujo gênero corresponde a um relato.

GENTE É BICHO E BICHO É GENTE

Querido Diário, não tenho mais dúvida de que este mundo está virado ao avesso! Fui ontem à cidade com minha mãe e você não faz idéia do que eu vi. Uma coisa horrível, horripilante, escabrosa, assustadora, triste, estranha, diferente, desumana... E eu fiquei chateada.

Eu vi um homem, um ser humano, igual a nós, remexendo na lata de lixo. E sabe o que ele estava procurando? Ele buscava, no lixo, restos de alimento. Ele procurava comida!

Querido Diário, como pode isso? Alguém revirando uma lata cheia de coisas imundas e retirar dela algo para comer? Pois foi assim mesmo, do jeitinho que estou contando. Ele colocou num saco de plástico enorme um montão de comida que um restaurante havia jogado fora. Aarghh!!! Devia estar horrível!

Mas o homem parecia bastante satisfeito por ter encontrado aqueles restos. Na mesma hora, querido Diário, olhei assustadíssima para a mamãe. Ela compreendeu o meu assombro. Virei para ela e perguntei: “Mãe, aquele homem vai comer aquilo?” Mamãe fez um “sim” com a cabeça e, em seguida, continuou: “Viu, entende por que eu fico brava quando você reclama da comida?”.

É verdade! Muitas vezes, eu me recuso a comer chuchu, quiabo, abobrinha e moranga. E larguei no prato, duas vezes, um montão de repolho, que eu odeio! Puxa vida! Eu me senti muito envergonhada!

Vendo aquela cena, ainda me lembrei do Pó, nosso cachorro. Nem ele come uma comida igual àquela que o homem buscou do lixo. Engraçado, querido Diário, o nosso cão vive bem melhor do que aquele homem.

Tem alguma coisa errada nessa história, você não acha?

Como pode um ser humano comer comida do lixo e o meu cachorro comer comida limpinha? Como pode, querido Diário, bicho tratado como gente e gente vivendo como bicho? Naquela noite eu rezei, pedindo que Deus conserte logo este mundo. Ele nunca falha.

E jamais deixa de atender os meus pedidos. Só assim, eu consegui adormecer um pouquinho mais feliz.

(OLIVEIRA, Pedro Antônio. Gente é bicho e bicho é gente. Diário da Tarde. Belo Horizonte, 16 out. 1999).

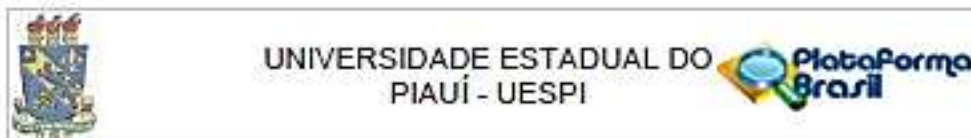
Disponível em: <http://dosesdeleitura.blogspot.com.br/2011/08/relato-pessoal.html>

Acesso em: 10/12/2015

No texto lido “Gente é gente e bicho é bicho”, são compartilhadas experiências pessoais do narrador, através do relato de um fato marcante na vida deste. O relato de experiência, enquanto modalidade textual escrita, oportuniza o registro das experiências vivenciadas. Produza um relato de experiência sobre algum fato marcante que você vivenciou em sua escola e que deseja registrar em um texto escrito.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRÁTICA DA ESCRITA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: a pontuação e a construção de sentidos

Pesquisador: NATHÁLIA MARIA LOPES DIAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38722214.1.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 897.919

Data da Relatório: 02/12/2014

Apresentação do Projeto:

O presente projeto trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória a ser realizada em uma escola da rede municipal de Teresina, localizada no bairro Parque Brasil III, no Piauí no período de janeiro a fevereiro de 2015. O projeto de intervenção dar-se-á com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, matriculados do turno vespertino. Será uma turma, com 23 alunos, com idade entre treze e dezesseis anos. Para a verificação da prática da escrita, a partir do emprego dos sinais de pontuação, especialmente o uso do ponto final e da vírgula, far-se-á a produção de textos, cujo gênero se configura como relato pessoal, a fim de se observar a recorrência bem como o propósito no uso de tais recursos.

Objetivo da Pesquisa:

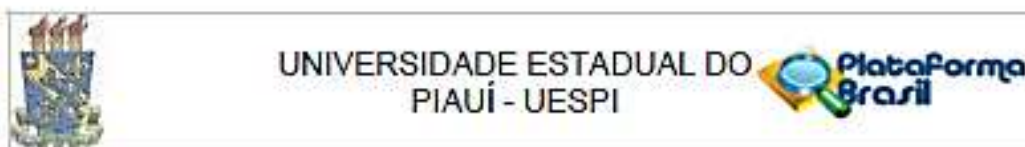
Objetivo Primário:

Assim, este projeto tem como objetivo geral investigar o emprego dos sinais de pontuação no texto escrito dos alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

Objetivos secundários: (I) Caracterizar a construção de sentidos no texto escrito; (II) Reconhecer os

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 84.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-8658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 057.919

padrões comunicativos dos sinais de pontuação para construção de sentido do textos escrito; (III) Reconhecer a dinamicidade da língua escrita no uso reflexivo dos sinais de pontuação em textos escritos. (IV) Aplicar atividade diagnóstica para avaliar o emprego dos sinais de pontuação no texto escrito dos alunos; (V) Caracterizar gênero relato pessoal como um gênero apropriado para explorar os sinais de pontuação. (VI) Elaborar proposta de trabalho a partir do gênero relato.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Uma investigação, seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Benefícios:

O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados, inclusive as pendências geradas anteriormente que foram a carta de anuência e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Assentimento com linguagem clara e de fácil compreensão.

Endereço: Rua Cláudio Biliac, 2335	CEP: 64.001-260
Bairro: Centro/Sul	
UF: PI	Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-6658	Fax: (86)3221-4749
E-mail: comiteetec@uespi@hotmail.com	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 007/2014

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS Nº466/12 (que revogou a Res. Nº196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

Não utilizar o contato pessoal do pesquisador e substituí-lo pelo contato do CEP/UESPI.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS Nº466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com a análise, conforme a Resolução Nº466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por se apresentar dentro das normas de ética vigentes.

TERESINA, 03 de Dezembro de 2014

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
UF: PI Município: TERESINA
Telefone: (86)3221-9658 Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeeticasuespi@hotmail.com